

Actas do XIV Colóquio Internacional de Psicologia e Educação

Organizado por Vera Monteiro, Lourdes Mata, Margarida Alves Martins, José Morgado, José Castro Silva, Ana Cristina Silva, & Marta Gomes
9 e 10 Julho de 2018, Lisboa: ISPA – Instituto Universitário

**Leitura no ensino médio integrado:
Sentidos e significados produzidos pelos docentes**

Adriana Nunes de Souza

Maria Auxiliadora Cavalcante

Resumo: Neste artigo, analisaremos os dados encontrados na coleta e discutiremos a leitura como facilitadora da aprendizagem na educação técnica de nível médio. O que se constata é que a leitura é tema frequente nas discussões entre docentes das diversas modalidades de ensino. Neste artigo, pretendemos analisar os sentidos e significados atribuídos à leitura por professores de disciplinas técnicas do Ensino Médio Integrado (EMI) – modalidade que se consolidou e sofreu ampliação no Brasil desde 2008, quando surgiram os Institutos Federais de Educação Tecnológica. Discutimos qual a importância que os docentes dão a leitura em sua prática pedagógica. A pesquisa toma por base a clínica da atividade de Ives Clot (2006, 2010) e a psicologia sócio-histórica de Vygotsky (1991, 2000). Do ponto de vista metodológico, foi feita uma coleta de dados através de entrevistas filmadas com docentes de um campus do Instituto Federal de Alagoas. Tais entrevistas possibilitaram discutir diversas questões ligadas aos processos de ensino e de aprendizagem. A leitura foi protagonista das entrevistas, ora como vilã – pois os docentes reclamaram que os estudantes da modalidade têm muita dificuldade de compreensão textual –, ora como heroína – por acreditarem que o ensino da leitura e o ato de ler podem solucionar diversas dificuldades enfrentadas na aprendizagem das disciplinas técnicas no EMI. As entrevistas revelaram que, embora os docentes reconheçam a importância da leitura no processo ensino e aprendizagem, eles desconhecem a teoria linguística e as técnicas de leitura. Neste artigo, analisaremos os dados encontrados na coleta e discutiremos a leitura como facilitadora da aprendizagem na educação técnica de nível médio.

Palavras-chave: Leitura e estudo, Ensino técnico, Processo ensino e aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A leitura é um problema amplamente discutido: ora a ausência dela é culpada pela falta de criticidade ou por não exercer plenamente a cidadania; ora é o maior problema da educação brasileira já que temos notas baixas em avaliações internacionais como o PISA (Programa

Internacional de Avaliação de Alunos), ora é a culpada pelas notas baixas no ENEM (Exame nacional do Ensino Médio), pois a prova “tem muitos textos”, como afirmam alguns alunos.

Essa discussão deveria estar presente em especial no ambiente escolar, no qual professores poderiam debater a questão da leitura e da formação do leitor, bem como sobre seu papel na aprendizagem.

No Instituto Federal de Alagoas (doravante IFAL), participamos de uma série de discussões acerca do processo de ensino e aprendizagem e também do desempenho discente. Nessas conversas, seja na sala dos professores de modo informal, seja nas reuniões pedagógicas ou em conselhos de classe a maior queixa dos docentes em geral, seja da área técnica ou do núcleo comum, é: “os alunos não sabem ler, não entendem o que pedimos nas avaliações”.

Essa queixa alia-se, em vários momentos ao rótulo dado aos alunos: “são analfabetos funcionais”; ainda que muitos docentes do campus nem saibam definir o que isso significa, limitavam-se a repetir frases do senso comum acerca da educação brasileira no que diz respeito à leitura e esse cenário sempre nos incomodou.

Sabemos que a questão da leitura e da formação do leitor é uma preocupação constante de diversos professores, e foi essa questão que motivou a pesquisa que foi realizada para a construção de uma tese do doutoramento, porque se observa que no IFAL soma-se à questão da leitura a problemática do Ensino Médio Integrado (doravante EMI), que propõe um ensino politécnico, interdisciplinar, mas que ainda não efetiva isso em sua sala de aula.

Tal problemática gerou a necessidade de estudo que analise a prática pedagógica discutindo o papel da leitura no EMI como elemento integrador e facilitador da aprendizagem, e propondo soluções que façam da leitura algo atraente para seu público – que é o alunado – e próximo da realidade do aluno, proporcionando assim a construção do conhecimento.

Outra motivação para a realização da pesquisa foi o fato de a leitura no Ensino Médio Integrado estar frequentemente limitada aos livros técnicos, o que dificulta a aprendizagem, pois tem uma linguagem que dificulta a compreensão para o nível técnico. A terminologia presente nos textos se destina ao Ensino Superior ou para profissionais, tornando causa de reclamações tanto de docentes como de discentes.

As motivações para a pesquisa serviram como bússola para sua construção e a abordagem da temática desse trabalho: a leitura na modalidade do Ensino Médio Integrado. Para isso, utilizamos como referencial teórico a Psicologia Sócio-Histórica de Vygotsky, a Clínica da Atividade de Yves Clot e as questões acerca da Leitura em Leffa e Castelo-Pereira.

Dessa forma, o presente artigo é fruto da pesquisa de doutoramento realizada entre os anos de 2014 e 2017, sendo que para neste trabalho, realizamos a análise dos dados levantados durante as entrevistas com os docentes (tanto iniciais quanto no processo final de coleta de dados quando realizamos entrevistas de autoconfrontação).

METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada em um campus do Instituto Federal de Alagoas – IFAL; cujo funcionamento foi iniciado em 2010, por ocasião da expansão dos institutos federais. No IFAL são ofertando os cursos técnicos, na modalidade Ensino Médio Integrado, o campus possui turmas nos períodos matutino e vespertino e funciona provisoriamente dividido em dois prédios.

Os sujeitos da pesquisa foram três professores que ministram disciplinas da área técnica no Ensino Médio Integrado em um campus do IFAL, com as seguintes formações: engenheiros, cientistas da computação e tecnólogos, referidos neste texto como professor A, B e C.

Para a elaboração deste texto utilizamos os dados coletados ao longo das entrevistas de autoconfrontação simples e de autoconfrontação cruzada, cuja técnica possibilita reconhecer o perfil dos colaboradores, tendo em vista que é por ser um instrumento flexível para a coleta de dados.

Nessa perspectiva, compreendemos que a entrevista semiestruturada era a mais pertinente para nossa pesquisa. Assim, foi feito um roteiro com perguntas previamente estabelecidas, mas não nos limitamos a ele, permitindo que outras perguntas pudessem ser geradas ao longo das conversas. Desse modo, tivemos maior flexibilidade e pudemos esclarecer as respostas dadas, especificar algum significado e obter informações mais precisas.

Para esta pesquisa, foram feitas perguntas relacionadas à formação dos participantes e à sua prática docente, sempre buscando informações a respeito de questões pedagógicas e vinculadas à temática da pesquisa, à leitura e seu papel como facilitadora da aprendizagem na educação técnica. Todas as entrevistas foram gravadas em vídeo (com a utilização de uma câmera SONY DCR– SR21) para que não se perdessem quaisquer informações relevantes à análise que se desejava fazer.

O roteiro da entrevista foi este:

- Qual a sua formação?
- Já fez algum curso direcionado à docência na educação básica? Em que nível?
- Costuma frequentar eventos voltados para a docência?
- Há quanto tempo leciona?
- Atua na modalidade do Ensino Médio Integrado há quanto tempo?
- A leitura é atividade frequente em suas aulas? Como ela ocorre? (Se não ocorre, porque não?)
- Você considera a habilidade de compreender textos importante para a aprendizagem de sua disciplina?
- Você acredita que ensinar leitura ou compreensão textual é papel do professor de Português ou de todos os docentes? Por quê?

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Ao longo de todo o processo de pesquisa, pudemos observar em alguns momentos várias contradições entre o que dizem e o que fazem os docentes, e também em suas falas acerca de suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos os sentidos e significados produzidos pelos docentes em relação à leitura, observamos que há um lugar comum: o significado socialmente determinado de que a leitura é fundamental para a aprendizagem:

A leitura é um dos meios mais importantes para a consecução de novas aprendizagens. À medida que os alunos avançam na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente para acesso a novos conteúdos nas diferentes áreas que foram o currículo. [...] Entendemos que a ação docente é um permanente exercício de tomada de decisões. Métodos de ensino são de pouca valia, quando não temos clara natureza do objeto de estudo – leitura – e do processo por meio do qual se dá a aprendizagem (Vieira, 2007, pp. 170-171).

Sabemos que essa ideia é largamente difundida nos meios pedagógicos e que esta reprodução do discurso era esperada por parte dos docentes, entretanto há neles uma convicção de que a leitura é de fato importante na construção do Ensino Médio Integrado, pois, para eles, são os textos das áreas técnicas o mais importante na construção do conhecimento em suas disciplinas.

Observamos que, para eles, o estímulo à leitura deve passar também pelo ensino técnico e vimos que este pode ser dado também através da indicação de obras que facilitem a aprendizagem nas disciplinas técnicas. Assim, podemos afirmar que os docentes consideram que aprender está diretamente relacionado a compreender textos e de perceber o mundo.

Como afirmam Smith (1989) e Blikstein (1983) apud Vieira (2007), para este, o processo de conhecimento, bem como o de compreensão, é regulado pela contínua interação de práticas culturais, percepção e linguagem; para aquele, a compreensão e o aprendizado são, fundamentalmente, a mesma coisa: a modificação do que já sabemos, como consequência de nossas interações com o mundo que nos rodeia.

O professor A, por exemplo, pensa que a leitura é importante e que ensinar as técnicas de leitura e treinar ou estimular as estratégias de leitura pode facilitar a aprendizagem de sua disciplina de Instalações prediais e industriais, pois os alunos poderiam compreender melhor as normas técnicas aplicadas à execução dos projetos que devem ser feitos ao longo da disciplina. Na sua visão, compreendendo bem as normas, poderiam associar esse conhecimento apreendido ao empírico, associando as instalações elétricas das casas que já viram ao modo correto ou não de serem executadas, corrigindo falhas, reparando problemas, construindo conhecimento, aprendendo.

Podemos dizer que o professor A, pensa a leitura como uma construção de conhecimento que não se limita ao texto, mas associa a finalidade da leitura e os conhecimentos prévios aquilo que é lido, portanto:

Para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias, em um processo de perfis previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, a fim de encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências. O significado do texto não é tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios (Vieira, 2007, p. 173).

O mesmo ocorre na fala do professor B, que define a leitura como parte importante no processo de ensino e aprendizagem. Para ele, compreender os manuais de programação seria parte fundamental para a construção da aprendizagem na disciplina técnica. Assim, ambos os professores veem a intersecção com a Língua Portuguesa como algo fundamental para aprendizagem na educação técnica na modalidade integrada. Portanto, podemos observar que a questão da leitura e da interdisciplinaridade se tocam nos significados e sentidos produzidos pelos docentes.

Podemos concluir que para os docentes:

O professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é responsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, na qual se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento (Vieira, 2007, p. 168).

Entretanto, a fala do professor C revela-se contraditória, pois, embora ele repita o significado socialmente produzido de que a leitura é um pilar para aprendizagem e de que ela deve ser estimulada por todos os docentes, ele não acredita que a leitura possa aparecer em todos os componentes ou de que ela seja importante para a compreensão – por exemplo – de questões de cálculo matemático.

O professor C não vê a possibilidade de o professor de português auxiliar na compreensão de notações matemáticas ou de problemas ligados à construção de seus circuitos elétricos os quais envolvem uma série de cálculos e equações matemáticas.

Vemos na fala do professor C uma contradição que revela a falta de conhecimento linguístico, isso decorre da formação universitária, da ausência de formação continuada e da falta de diálogo com a área de linguagens e códigos. Ele pensa que a leitura é um fundamento da aprendizagem, mas não vê como isso pode acontecer na prática o que o leva a reproduzir a ideia do senso comum de que “o professor de português nada entende de matemática”.

No entanto, na maioria das falas, constata-se que a leitura é vista pelos docentes do Instituto Federal como o alicerce do ensino e, por isso, há a necessidade da criação de um diálogo maior entre os docentes de língua e os da área técnica, para que esta ideia possa concretizar-se na sala de aula

e de fato auxiliar o aluno e o professor no processo ensino e aprendizagem, garantido um melhor desempenho discente.

Este diálogo é rarefeito, como vimos no relato dos sujeitos da pesquisa, o que compromete a aprendizagem nas disciplinas técnicas, pois, ao unirmos a ausência de formação pedagógica dos docentes à falta de troca de informações e experiências entre os professores, temos como consequência uma sala de aula em que as dúvidas surgem e muitas vezes não podem sanadas.

Podemos observar isso claramente durante uma das aulas do professor B, em que houve uma série de dúvidas a respeito das instruções dadas para confecção de um formulário. O problema estava na habilidade discente em compreender aquele gênero textual e o docente apenas pode compreender isto durante autoconfrontação reconhecendo que, se houvesse um diálogo com a língua portuguesa, isto provavelmente não teria ocorrido, pois poderia ter produzido um texto e trabalhado anteriormente com os alunos.

Observamos que a inserção da leitura como um elemento frequente nas disciplinas técnicas é vista como pelos docentes como algo urgente e necessário para facilitar a aprendizagem; entretanto há dificuldade dessa inserção, pois os professores sentem a necessidade de aprender mais acerca das estratégias e técnicas de leitura, de ter conhecimentos vinculados à linguística e à língua portuguesa, o que poderia ser facilmente sanado se houvesse o estímulo ao trabalho interdisciplinar e por conseguinte um maior diálogo entre os professores das disciplinas do núcleo comum e das áreas técnicas.

Dessa forma, entendemos que a leitura e a interdisciplinaridade são para os docentes os alicerces de uma aprendizagem efetiva Ensino Médio Integrado. A leitura é, para eles, o elemento integrador na modalidade, ainda que não compreendam de modo claro como isso pode ocorrer de fato.

A leitura perpassa ainda outra preocupação constante para os docentes participantes: a adequação do material didático ao nível e modalidade de ensino em que lecionam: o Ensino Médio Integrado.

Os professores sentem a necessidade de que haja textos que possam ser apropriados, pois defendem que a maioria dos textos técnicos são voltados para a docência no ensino superior ou para profissionais da área, vejamos suas falas a esse respeito:

Professor B: *A maioria desses materiais é online. Isso facilita o acesso. Agora, a dificuldade é que a maioria desses textos é em inglês. Os materiais não são nem para o ensino superior, é para cara que já tá trabalhando, que tem conhecimento técnico; ele tem alguma dúvida, vai lá no manual e pesquisa, e procura, então é um conhecimento que eles não têm. É um nível bem mais avançado do que o que eles têm.*

Professor A: *Talvez sim, mas eu faço questão, por exemplo, quando eu passo uma questão para eles, eu tento tirar dúvida da norma, eu tenho inclusive a tabela 34 da norma tal, por exemplo, né... o problema da norma que são os pequenos detalhes que eles... e às vezes exige um conhecimento que eles não têm. Então, por exemplo, só para você ter uma ideia, quando a gente vai dimensionar um condutor existem quatro critérios existe o critério de tensão mínima, o critério de queda de tensão, o critério de capacidade de condução, o critério de curto-circuito, mas o critério de curto-circuito envolve o conhecimento que eles não têm, então critério é bom para o pessoal da Universidade eles conseguem... Por que tem integral e derivada... que são conhecimentos que eles não têm, não tem como passar para eles agora, e que o pessoal, na realidade, na prática quase não usa, é por isso que às vezes a gente coloca na hora e gera muito problema.*

Percebe-se que os sujeitos da pesquisa pensam que os textos a serem trazidos para aula ou indicados aos alunos devem ser coerentes com o nível de conhecimento que eles têm, sendo a compreensão desses textos um desafio que possa ser vencido e não uma barreira intransponível que desestimule o discente. Nesse sentido, Vieira (2007) defende que:

Para ler, é preciso manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto objetivos, ideias e experiências prévias, em um processo de perfis, previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem pessoal, a fim de encontrar evidências ou rejeitar previsões e inferências. O significado do texto não é tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas construção que envolve o texto, com seu conteúdo e forma, e o leitor, com suas finalidades, objetivos e conhecimentos prévios (Vieira, 2007, p. 173).

Vemos que buscar leituras apropriadas para a área técnica do EMI é um desafio que pode significar criar um material autoral do docente, pois este é quem conhece verdadeiramente as necessidades dos alunos de sua disciplina.

O Professor B durante a autoconfrontação revela essa preocupação:

Professor B: *No caso, não tem nenhum material sistematizado dessa parte aí. Não tinha nenhum material desse tipo aí que eu disponibilize, na verdade eu é que tinha que fazer Às vezes você acha em livros, mas é bem mais técnico, não é explicativo como foi na aula.*

Professor B: *Dá para fazer, eu poderia ter uma apostila, isso facilitaria (fica pensativo).*

Observamos que a criação e a inserção de novos gêneros textuais poderia possibilitar uma leitura mais fácil para os discentes e, por conseguinte, diminuir as dúvidas, ampliar conhecimento e gerar aprendizagem. Corrêa (2001, p. 187) apud Castelo-Pereira (2005) define o gênero textual como uma importante influência na leitura, pois diferentes gêneros gerariam diferentes leituras:

É possível reconhecer que as formas de se relacionar com os impressos também são indicadas pela própria natureza dos escritos que eles carregam. Neste caso, os escritos de jornais e revistas, de Sabrina, de Paulo Coelho produzem em seus leitores diferentes disposições e atitudes. Se isso for verdade, é preciso reconhecer que o gênero de texto (científico, dissertativo) com o qual culturalmente espera-se que a universidade opere apresenta também especificidades e exigências que são próprias de sua natureza acadêmica. Portanto, existe uma distância a ser considerada entre o conjunto de habilidades e atitudes pressupostos na leitura de textos acadêmicos e aquelas colocadas em funcionamento na leitura dos textos não acadêmicos (Castelo-Pereira, 2005, p. 52).

Diante do já exposto, podemos afirmar que pensar a leitura no EMI ultrapassa os limites da inserção do texto na sala de aula ou do trabalho com as técnicas e estratégias de leitura. Discutir a leitura deve, para os docentes da modalidade, incluir a questão do gênero e da adequação do texto ao público a que se destina.

Essa preocupação revelada pelos docentes permite-nos perceber que os docentes participantes compreendem o seu papel de incentivador, de mediador entre o texto e o aluno, seja ao simplificar o que está na norma, manual ou texto científico sugerido, seja ao criar um texto que seja mais acessível aos discentes, como afirma Vieira:

O papel do professor no diálogo leitor-texto-autor é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhe estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de texto (Vieira, 2007, p. 168).

Ainda que não tenham formação pedagógica, como afirmam e lamentam os docentes, a experiência os fez ter a consciência de que:

Entendemos que o professor, independentemente da disciplina e do nível em que leciona, é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, na qual se trabalha o texto e se transforma em informação em conhecimento (Vieira, 2007, p. 168).

E isso nos leva a compreender que as práticas de leitura nas aulas técnicas do EMI realizadas pelos docentes se sobrepõem ao socialmente aceito – os textos devem ser adequados ao nível do aluno – e somam a essa ideia a de que o professor precisa criar materiais e ser um mediador para que o aluno possa compreender os textos, apreender informações, fazer analogias e construir conhecimento.

CONCLUSÃO

Os resultados das análises possibilitaram-nos compreender quais sentidos e significados são atribuídos pelos professores à leitura no Ensino Médio Integrado. Com base nos quais, é possível afirmar que a leitura é fundamental e que ela deve estar mais presente nas disciplinas do EMI, porque ela (a leitura) de fato é um grande alicerce para esta modalidade de ensino e isso é reconhecido pelos professores que veem no texto o principal recurso para o ensino e na compreensão textual o fundamento para a aprendizagem.

Vimos também que a união entre prática e teoria pode ser realizada utilizando a leitura como alicerce, pois há a necessidade da construção de manuais que norteiem a construção dos projetos elaborados pelos alunos; seja para que possam programar um computador, ou para construir instalações prediais seguindo as normas técnicas estabelecidas pelos órgãos competentes, ou para montagem de circuitos elétricos que farão parte de eletrodomésticos, por exemplo.

De forma mais geral, as análises também demonstram que o problema não está nos sentidos e significados que os docentes atribuem a leitura, mas na ausência de um planejamento que promova o diálogo e possibilite que os docentes façam de sua aula uma atividade em que a interdisciplinaridade ocorra para que se promova uma aprendizagem mais efetiva.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M., & Bock, A. M. B. (Orgs.). (2016). *A dimensão subjetiva do processo educacional*. São Paulo, SP: Cortez.

- Castello-Pereira, L. T. (2005). *Leitura e estudo: Ler para estudar e estudar para aprender a ler* (2ª ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.
- Chartier, R. (1998). *A aventura do livro. Do leitor ao navegador*. São Paulo, SP: UNESP.
- Clot, Y. (2001). Méthodologie en clinique de l'activité: L'exemple du sosie. In M. S. Delefosse & G. Rouan (Orgs.), *Les méthodes qualitatives en psychologie* (pp. 125-146). Paris: Dunod.
- Clot, Y. (2006). *A função psicológica do trabalho* (Trad. Adail Sobral). Petrópolis: Vozes.
- Clot, Y. (2010). Trabalho e poder de agir. Trad. Guilherme de Freitas, Marlene Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum.
- Clot, Y., et al. (2001). Entretiens en autoconfrontation croisée: Une méthode en clinique de l'activité. *Education Permanente*, 140, 17-25.
- Geraldi, J. W. (1984). Prática da leitura de textos na escola. In J. W. Geraldi (Org.), *O texto na sala de aula* (2ª ed.). Cascavel: ASSOESTE.
- Kaufmann, J.-C. (2013). A entrevista compreensiva: Um guia para a entrevista de campo. Petrópolis – RJ: Editora Vozes; Maceió – AL: Edufal.
- Machado, L. R. S. (1989). *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez.
- Ramos, M. (2005). “Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado”. In G. Frigotto, M. Ciavatta, & M. Ramos (Orgs.), *Ensino Médio Integrado: Concepção e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, D. (1989). *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz.
- Saviani, D. (2007). Trabalho e educação: Fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro*, 12(34), 152-165.
- Silva, E. T. (1998). *Criticidade e leitura*. Campinas: ALB/Mercado de Letras.
- Vieira, C. T. (2007). “Ler para aprender. Uma concepção de leitura.” In M. E. Xavier (Ed.), *Questão de educação escolar: História, políticas e práticas* (Vol. I, pp. 167-182). Campinas, SP: Editora Átomo/Alínea.
- Vygotsky, L. S. (1984). *Pensamento e linguagem* (3ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem* (Trad. Paulo Bezerra). São Paulo: Martins Fontes.