



Leitura e Mediação Pedagógica



ACCELERAR AJUDA A COMPREENDER? UMA PESQUISA PILOTO

Keila Núbia de Jesus Barbosa
(Universidade de Brasília – UNB)

RESUMO

Neste texto são descritas atividades realizadas em uma escola de Ensino Fundamental séries finais da rede pública de Brasília que visam analisar os alunos com defasagem idade-série inseridos no programa de aceleração intitulado programa Vereda, uma parceria do governo do Distrito Federal e da Fundação Roberto Marinho. Essas atividades baseiam-se no Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, parceiro da ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática. As atividades de compreensão leitora foram criadas por mim para analisar o entendimento de palavras e frases curtas até textos de média extensão por parte desses alunos. A análise dessas atividades será apresentada em uma escalabilidade de compreensão leitora.

Palavras-chave: Acelerar; Ler; Compreender; Aprender; Escola

INTRODUÇÃO

Este texto refere-se a uma pesquisa piloto realizada como parte da dissertação de mestrado **Níveis de Alfabetismo e a Compreensão Leitora na Turma de aceleração** na qual, teste meus instrumentos de aferição acerca da compreensão leitora por parte de uma turma de aceleração com alunos que apresentam defasagem idade-série.

Escola, ensino, educação, aprendizagem, compreensão são palavras que estão sempre atreladas, que causam enormes discussões. Felizmente existe um gigantesco

dissenso acerca desses conceitos, afinal se tivéssemos chegados a um consenso sobre a definição dessas palavras perderíamos o direito de questionar, de ter dúvidas, pois segundo Tunes e Bartholo Jr (2010, p.13), o consenso blinda a dúvida que, aprisionada, não pode pôr em movimento o julgamento pessoal. “Mesmo na antiguidade, entre gregos e romanos já havia severas críticas à escola. Entre os romanos, “grego” e “escolar” eram expressões de crítica e de desprezo; da parte dos gregos, Aríston de Quios, por exemplo, criticava a escola de Zenão por formar selvagens e a de Aristipo, devassos”. (Montaigne apud Tunes e Bartholo Jr, 2009). O homem caminha desde a antiguidade em busca da compreensão do conceito e da definição dessas palavras, mas na verdade o homem vem buscando através dessas palavras compreender o que ele é e como é processada sua formação, sua evolução e seu desenvolvimento. Para Montaigne (2005, p. 40), a maior e mais importante dificuldade da ciência humana parece estar nesse ponto em que se trata da criação e educação das crianças.

A ESCOLA DE BRASÍLIA

Os pais, quando levam seus filhos para escola, talvez não pensem previamente no significado dessa palavra, mas certamente acreditam que na escola seus filhos irão apreender, terão uma educação formal e que ao completarem o período escolar serão capazes de conquistar bons empregos e entrar na universidade. Porém alguns dados do Distrito Federal não condizem com a crença de muitos pais. No ano de 2009, segundo o site www.se.df.gov.br 127.375 alunos foram matriculados no Ensino Fundamental de 8 anos e desse total 4.168 abandonaram a escola. No mesmo ano no Ensino Fundamental de 9 anos 95.659 matrículas foram feitas e o número de abandono foi 1.046 alunos.

De acordo com o IDEB (índice de desenvolvimento da Educação Básica) um indicador criado pelo INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, o qual acompanha a qualidade da educação básica pública brasileira, o Distrito Federal ficou com média 4,4 no Ensino Fundamental séries finais. A média dos países desenvolvidos é 6,0. Essa média é calculada por meio de uma fórmula matemática que combina o desempenho dos alunos em Avaliações Externas Nacionais (SAEB -

Sistema de Avaliação da Educação Básica - e Prova Brasil) com a taxa de aprovação do Censo Escolar do MEC.

Em Brasília, de acordo com o Censo Escolar de 2008, na segunda etapa do Ensino Fundamental, a taxa de distorção idade-série varia de 34,56% (8ª série) a 44,77% (5ª série) em 2007. Em 2009, o mesmo censo constatou que 11.846 matrículas foram efetivadas nas classes de aceleração; 349 turmas foram formadas; 18.322 alunos na 5ª série diurno estavam defasados; 14.990 na 6ª série; 9.786 na 7ª série; 6.563 alunos na 8ª série; totalizando 49.661 alunos com defasagem idade-série no ano de 2008 no diurno. Com números tão elevados no âmbito da defasagem idade-série, alguns questionamentos me são recorrentes acerca do desenvolvimento e da prática do processo ensino-aprendizagem nas turmas da SEE-DF. Que houve uma lacuna nesse processo é notório e claro, pois todos esses alunos defasados em algum momento ficaram, ou foram deixados para trás.

Nessa escola em que há abandono, em que há uma enorme defasagem idade-série e em que a média alcançada é 4,4, a todo instante, são feitos testes de avaliação (ditados, exercícios estruturais, leitura perante a classe), para que o professor avalie se o aluno “acompanha” ou se ficou para trás. Neste último caso, tudo é repetido de novo, para ver se o aluno, desta vez aprende. Se ainda assim não aprender, repete-se mais uma vez, remanejamos os alunos atrasados para uma classe especial, para não atrapalharmos os que progrediram, até que o aluno, à força de ficar reprovado, desista de estudar, julgando-se incapaz. E a escola lamenta a chance que a criança teve e não soube aproveitar. (Cagliari, 1998, p. 65)

De acordo com Cagliari (1998, p. 67), a escola precisa se preocupar antes com a aquisição do processo de aprendizagem e depois com os resultados obtidos pelas crianças.

“A escola desempenhará bem seu papel, na medida em que, partindo daquilo que a criança já sabe (o conhecimento que ela traz de seu cotidiano, suas idéias a respeito dos objetos, fatos e fenômenos, suas “teorias” acerca do que observa no mundo), ela for capaz de ampliar e desafiar a construção de novos conhecimentos, na linguagem vygotskiana, incidir na zona de desenvolvimento potencial dos educandos. Desta forma poderá estimular processos internos que acabarão por se efetivar,

passando a constituir a base que possibilitará novas aprendizagens”. (REGO, 2008, p. 108)

Para solucionar o problema de defasagem idade-série em março de 2008, a SEDF lançou o Programa de Intervenção Metodológica de Correção de Fluxo Idade/Série, denominado Programa Vereda, o qual é voltado para alunos que estão atrasados em relação à série esperada para a idade (distorção idade-série), atendendo estudantes do segundo ciclo do Ensino Fundamental (5ª a 8ª série) e Ensino Médio.

O Programa se baseia em uma metodologia de aceleração da aprendizagem, o que possibilita que os estudantes desenvolvam, em tempo mais curto, competências e habilidades esperadas. Após a conclusão do programa, eles recebem certificação e podem prosseguir seus estudos no ensino regular.

O objetivo do programa é corrigir um dos principais problemas do sistema público de ensino do Distrito Federal, a distorção idade-série, causadora de prejuízos aos estudantes, às escolas e ao sistema público de ensino.

O estudante para ingressar no programa deve estar na 5ª, 6ª ou 7ª série com dois ou mais anos com defasagem de série, em relação à idade e com 15 anos completos ou a completar até 30 de junho. Estudante com deficiência só poderá fazer parte do programa quando autorizado formalmente pela Subsecretaria de Gestão Pedagógica e Inclusão Educacional (SGPIE), não havendo diferenciação na modulação da turma. Na área urbana, as classes podem ter de 35 a 40 alunos e na área rural de 30 a 40 alunos.

Em 2008, foram atendidos 19.204 alunos das séries finais do ensino fundamental e do médio, previamente selecionados pelas escolas, conforme os seguintes critérios:

- Ensino Fundamental: Alunos de 15 anos ou mais e que estão matriculados em classes regulares de 5ª a 7ª série.

- Ensino Médio: Estudantes que têm 17 anos ou mais e estão matriculados na 1ª ou na 2ª série.

O material para ser trabalhado, nessas classes de aceleração do Projeto Vereda, vem pronto, são CDs com as teleaulas do Telecurso 2000. Para Língua Portuguesa, são noventa aulas, mais sessenta aulas de percurso livre, onde o

professor deve trabalhar com obras literárias escolhidas pela Fundação Roberto Marinho. Em 2008, as obras trabalhadas foram: “Moreninha” de Joaquim Manuel de Macedo, “O Príncipe Feliz e outros contos” de Oscar Wilde e “O noviço e O Judas em sábado de aleluia” de Martins Pena. Ao término do ano letivo, o professor decide para que série o aluno irá. O aluno pode permanecer no Ensino Fundamental ou ser promovido para o Ensino Médio.

Trabalhei com o projeto Vereda nos anos 2008/2009. No ano em curso, apliquei 24 questões para 34 alunos de uma turma do Projeto Vereda, a qual fica na mesma escola em que trabalhei nos anos citados. As questões são de compreensão leitora e foram criadas por mim com base nas publicações das pesquisas do Instituto Paulo Montenegro – frente de ação social do IBOPE, instituto de pesquisa do Brasil - em parceria com a ONG Ação Educativa, que criou um indicador nacional de alfabetismo, o INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional.), o qual revela os níveis de alfabetismo funcional da população adulta brasileira, ou seja, quantifica as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos(as) brasileiros(as) entre 15 e 64 anos de idade, englobando residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do Brasil, quer estejam estudando ou não. Questionários e testes práticos são aplicados por meio de entrevistas domiciliares. Esses testes englobam esferas cotidianas onde práticas de leitura estão normalmente presentes: esfera doméstica, do trabalho, do lazer, da participação cidadã, da educação e da religião. Elencaram-se também as habilidades de leitura e escrita envolvidas nessas diferentes práticas de letramento, por exemplo, localizar o material escrito em que uma informação desejada pode ser encontrada, identificar o tema central de um texto, localizar nele informações específicas, comparar informações de diferentes textos, estabelecer relações entre fato e opinião, mobilizar dados necessários à redação de um texto, identificar o destinatário do texto e suas necessidades de informação sobre o tema tratado e muitas outras. Além disso, questões econômicas, sociais e familiares também foram incorporadas às perguntas de modo que fosse possível compreender as condições de letramento do entrevistado. Os dados estão disponíveis no site www.ipm.org.br. Essas informações possibilitaram comprovar que o fenômeno do iletramento é múltiplo e complexo, como qualquer problema social, e que sua solução

não pode ser pensada de maneira simplória, uma vez que, antes de ser um problema apenas educacional é principalmente social e cultural.

O Inaf classifica a população brasileira em quatro níveis de alfabetismo, de acordo com suas habilidades em leitura/escrita (letramento):

Analfabetos funcionais

Analfabetismo - Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.).

Alfabetismo rudimentar - Corresponde à capacidade de localizar uma informação explícita em textos curtos e familiares (como um anúncio ou pequena carta), ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como manusear dinheiro para o pagamento de pequenas quantias ou fazer medidas de comprimento usando a fita métrica.

Alfabetizados Funcionalmente

Alfabetismo básico - As pessoas classificadas neste nível podem ser consideradas funcionalmente alfabetizadas, pois já leem e compreendem textos de média extensão, localizam informações mesmo que seja necessário realizar pequenas inferências, leem números na casa dos milhões, resolvem problemas envolvendo uma seqüência simples de operações e têm noção de proporcionalidade. Mostram, no entanto, limitações quando as operações requeridas envolvem maior número de elementos, etapas ou relações.

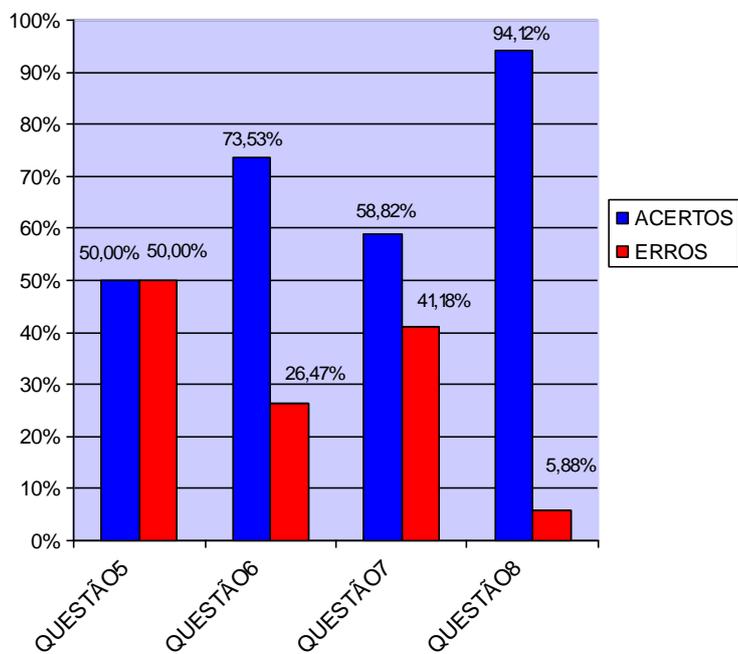
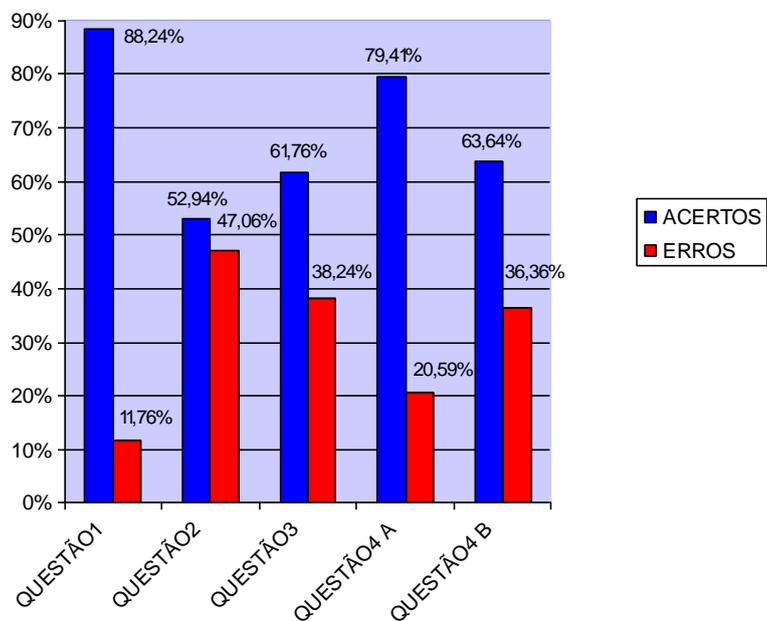
Alfabetismo pleno - Classificadas neste nível estão as pessoas cujas habilidades não mais impõem restrições para compreender e interpretar elementos usuais da sociedade letrada: leem textos mais longos, relacionando suas partes, comparam e interpretam informações, distinguem fato de opinião, realizam inferências e sínteses. Quanto à matemática, resolvem problemas que exigem maior planejamento e controle, envolvendo percentuais, proporções e cálculo de área, além de interpretar tabelas de autora, saber se as idéias correntes sobre o que é ser letrado abrangem, de fato, os diversos modos de se fazer uso da escrita e, principalmente, os fatores que determinam as desigualdades.

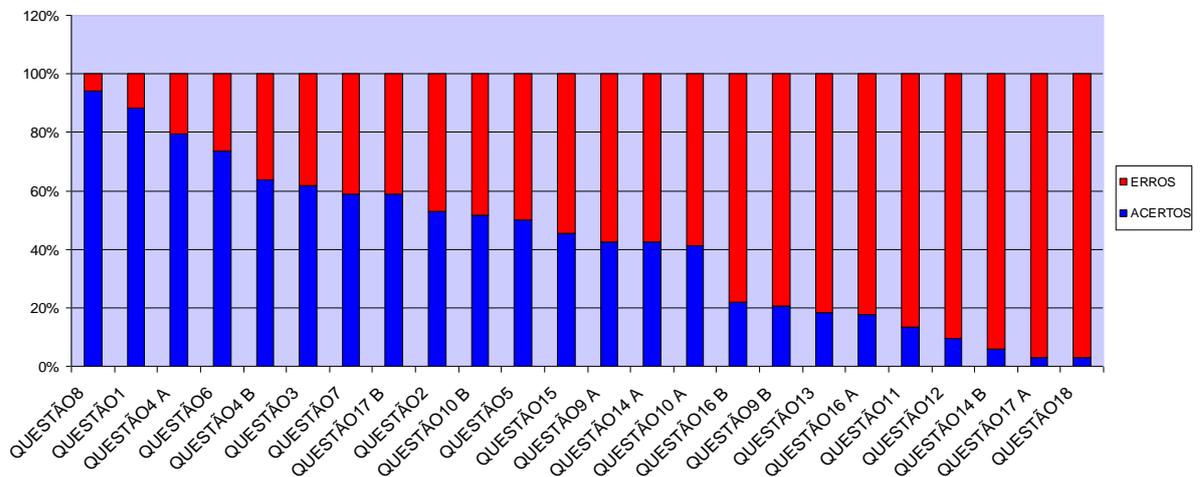
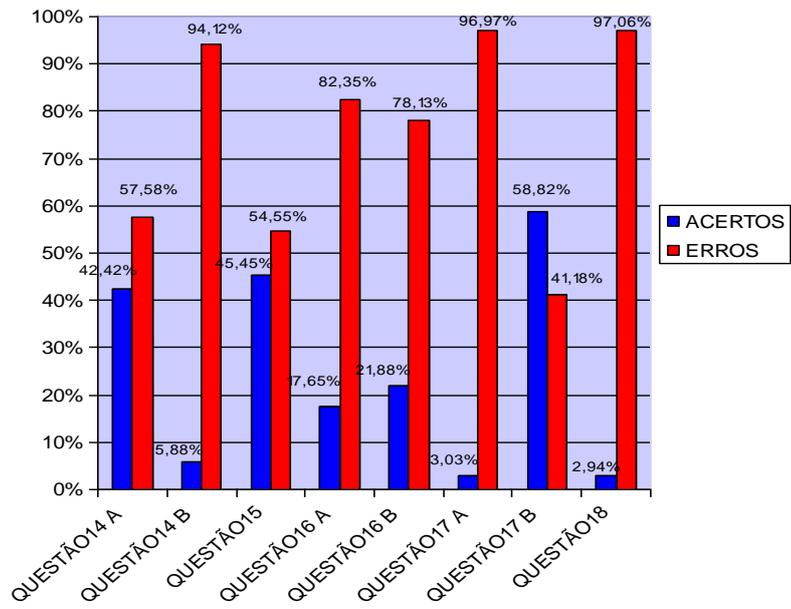
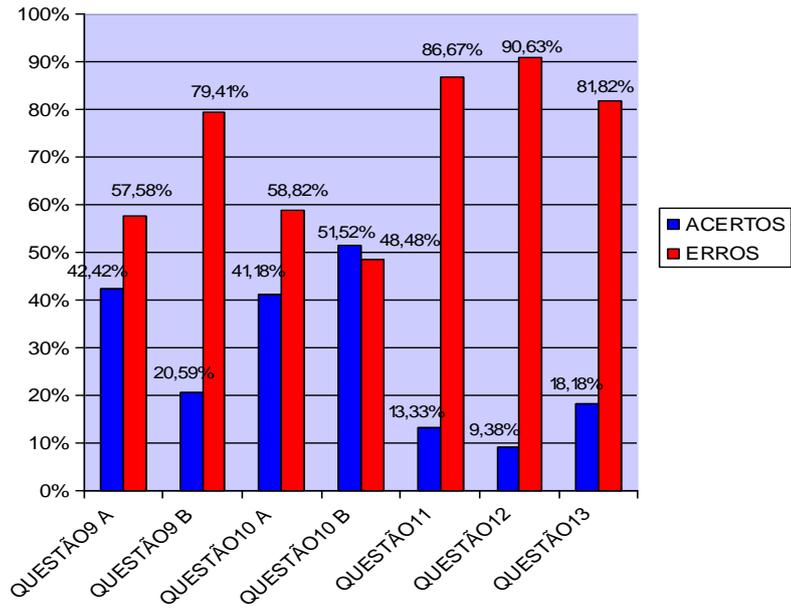
As atividades começaram a ser aplicadas por mim, no dia 27 de abril deste ano e terminaram no dia primeiro de junho. Os alunos sabiam que se tratava de uma pesquisa e participaram com muita colaboração e veracidade. A turma é composta por 5 meninas e 29 meninos, 7 deles têm 14 anos, 22 têm 15 e 5 têm 16 anos. A média da faixa-etária é 14,94. Nessa turma, 9 alunos (26,47%) vieram da 5ª série, 16 da 6ª série (47,06%), 9 (26,47%) da 7ª série e 2 alunos (5,88%) no ano anterior já haviam participado do Projeto Vereda e suas séries de origem são 5ª e 7ª série, todos oriundos do Ensino Fundamental de 8 anos. Os alunos eram encaminhados de dez em dez até a biblioteca e lá recebiam suas atividades. Cada um fazia a sua individualmente. Passadas duas semanas do início da pesquisa a biblioteca passou a ser ocupada para outras atividades da escola e os alunos passaram a fazer os exercícios na sala de recurso da escola, em um número reduzido. Dado o tamanho da nova sala iam em grupos de 6 alunos. As atividades de 1 a 8 foram aplicadas no mesmo dia, as de 9 a 13, de 14 a 16 e de 17 a 18 em dias distintos. As habilidades analisadas foram divididas conforme a tabela abaixo:

HABILIDADES	NÍVEL	QUESTÕES
1- Compreender informações fornecidas por palavras e frases. Para essa atividade é necessário decodificar (palavras e frases)	Os que não conseguem realizar tal tarefa são classificados em analfabetismo	De 1 a 4
2- Localizar informações explícitas em textos curtos e familiares como um anúncio.	Os que conseguem realizar tal tarefa são classificados em alfabetismo rudimentar	De 5 a 8
3-Compreender texto de média extensão, localizar informações, mesmo que seja necessário fazer pequenas inferências.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados funcionalmente alfabetizados classificados em Alfabetismo básico	De 9 a 13
4- Compreender textos longos, orientando-se por subtítulos, localizar mais de uma informação, de acordo com condições estabelecidas, relacionar partes de um texto, comparar dois textos, realizar inferências e sínteses.	Os que conseguem realizar tal tarefa são considerados alfabetizados classificados em Alfabetismo pleno	De 14 a 18

ANÁLISES E REFLEXÕES

Os resultados encontrados estão descritos nos gráficos abaixo:





Conforme o grau de dificuldade das questões ia aumentando, a dificuldade dos alunos em resolver os exercícios crescia. Enquanto as informações derivavam de palavras, frases e pequenos textos, mais de 50% dos alunos conseguiram compreender e analisar as informações apresentadas, mas quando as informações começaram a migrar para textos mais longos e de diversos gêneros o entender, o fazer inferências, e retirar dados passou a ser algo muito difícil para a grande maioria. Ao término da correção e análise dos dados pude concluir que a maioria dos alunos desta turma até o mês de junho apresentava grandes dificuldades em compreender o que é lido.

A questão de número 1 quando elaborada deveria ser a mais fácil, pois o aluno deveria identificar o nome do produto, a embalagem apresentada foi de um pacote de farinha de trigo. A questão de número 2 também pertence ao grupo das mais fáceis, pois o aluno deveria identificar o nome da marca e o nome do produto de uma embalagem de tintura para cabelo. A questão de número 8 pertence a um grupo de maior grau de dificuldade, pois o aluno deveria retirar uma informação explícita de um texto curto. O texto tinha 3 linhas e falava sobre a mudança de nome do estádio de futebol de Brasília que atualmente chama-se Mané Garrinha. O aluno deveria informar qual será o novo nome do estádio. A informação estava bem explícita.

Acredito que o número de acertos da questão 8 foi maior porque nela a informação estava bem explícita, não era necessário interpretar e o assunto futebol é interessante para a maioria dos alunos. Já as embalagens, apesar das informações estarem em palavras, era preciso que o aluno compreendesse-as, não era possível simplesmente decodificar e copiar a informação.

A questão de número 12 pertence a um grupo de menor dificuldade do que a questão de número 17B, porém o número de acertos da questão 17B foi bem maior do que o número de acertos da questão 12. Na questão de número 12 os alunos deveriam ler o poema *Retrato* de Cecília Meireles e responder de acordo com o mesmo se as mudanças foram percebidas ao longo do tempo justificando sua resposta com um trecho do poema. Na questão de número 17B o texto tinha 52 linhas e o seguinte título: ***Escolas do crime***. Os alunos deveriam responder o que Symon, um dos adolescentes citados no texto, fez para tornar-se líder da gangue Grafiteiros Sanguinários Noturnos (GSN).

Acredito que na questão de número 12 a dificuldade foi maior por se tratar de um poema, texto pouco familiar aos alunos. Já a questão de número 17B mesmo sendo um texto mais extenso, trata de um assunto bem próximo a realidade dos alunos e a informação estava explícita. A questão de número 18A também falava sobre gangues e tinha o seguinte título: ***Gangues armadas do DF desafiam a polícia pela internet***. Porém, nela os alunos precisavam buscar informações nos dois textos, trabalhá-los conjuntamente e responder com que finalidade as gangues do **texto I** e as gangues do **texto II** utilizam a internet. Creio que mesmo o assunto sendo interessante e fazendo parte de suas realidades relacionar dois textos e buscar informações em ambos é algo ainda bem difícil para eles.

Essa pesquisa piloto viabilizou a revisão dos meus instrumentos para criar uma escala de dificuldade mais precisa e mais adiante interpretar tais discrepâncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ler é uma habilidade que faz parte do nosso dia-a-dia, entretanto, por mais comum que possa parecer a realização de uma leitura, essa tarefa não é tão simples como pode ser julgada. A leitura pode ser sinônimo de apenas decifrar os signos do alfabeto, juntar as palavras e as sentenças e esse tipo de leitura é suficiente para que haja o mínimo de comunicação entre as pessoas. Porém, dentro de uma visão mais abrangente, ler significa, fundamentalmente, compreender o que foi lido. Não basta somente decodificar, é preciso que o leitor se contextualize e atribua significação à sua leitura.

A leitura conduz o aluno a uma grande aquisição do conhecimento, pois é por meio dela que se adquire uma percepção ímpar do mundo. Além disso, oferece também uma contribuição no funcionamento e desenvolvimento do pensamento crítico, levando o leitor a questionar e avaliar o texto lido, dentro de um referencial próprio de seus conhecimentos, conceitos, valores e significações. Neste sentido, Foucambert (1994), em sintonia com Smith (1999) e Solé (1998), defendem que o *saber-ler* não se confunde com o *saber-codificar*, pois o acesso ao código por si só não garante o “mergulho” nas malhas do significado. (...) “a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam a sua leitura”. (Solé, 1998).

Segundo (Cafiero; Rocha, 2008, p.82) entender a leitura como um processo significa compreender o papel ativo do leitor na construção dos sentidos. Ler envolve habilidades que vão desde decodificação (isto é, relacionar os sons da língua às letras que os representam), passando pela capacidade de compreender (que exige estabelecer relações entre o que está escrito e o conhecimento de mundo do leitor) e chegam à capacidade de posicionamento crítico diante de textos escritos (à manifestação da opinião sobre o texto lido, o concordar e o discordar dos pontos apresentados). É possível dizer que o sujeito aprende a ler quando consegue realizar essas operações (decodificar, compreender, criticar) em textos de diferentes gêneros (notícias, reportagens, artigos de opinião, romances, crônicas, etc.), de diferentes tipos (narrativos, descritivos, expositivos, argumentativos), que têm finalidades diversas (como informar, emocionar, convencer, etc.), que são apresentados sob diferentes formas, em diversos tipos de portadores (no jornal, na revista, no livro, no folheto).

De acordo com Solé (1998, p. 44), ... ler é compreender e compreender é sobretudo um processo de construção de significado sobre o texto que pretendemos compreender. É um processo que envolve ativamente o leitor, à medida que a compreensão que realiza não deriva da recitação do conteúdo em questão. Por isso, é imprescindível o leitor encontrar sentido no fato de efetuar o esforço cognitivo que pressupõe a leitura, e para isso tem de conhecer o que vai ler e para que fará isso; também deve dispor de recursos – conhecimento prévio relevante, confiança nas próprias possibilidades como leitor, disponibilidade de ajudas necessárias etc. – que permitam abordar a tarefa com garantias ao êxito; exige também que ele se sinta motivado e que seu interesse seja mantido em algum grau, e se o texto o permitir, podemos afirmar que também em algum grau, o leitor poderá compreendê-lo.

Infelizmente os alunos desta classe ainda não chegaram ao real sentido de ler e compreender o que foi lido, de assimilar a mensagem que o autor deseja passar e principalmente ainda não se tornaram sujeitos autônomos, capazes de adentrar pelas portas que os livros abrem conduzindo ao mundo do conhecimento.

De acordo com os dados coletados até junho deste ano, acelerar não viabilizou compreender, mas acredito que ainda há tempo de mudar esta triste realidade e que

todos esses alunos são capazes de alcançar a compreensão do que se é lido, independente da extensão e do gênero do texto.

O senhor... Mire e veja: o mais importante e bonito, do mundo é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida ensinou. Isso me alegra montão.

(Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 1984)

REFERÊNCIAS

- CAGLIARI, L. C. “A respeito de alguns fatos do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças na alfabetização” In: ROJO, R. (org.) **Alfabetização e Letramento**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- FOUCAMBERT, J. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- JORM, A.F. **Psicologia das dificuldades em leitura e ortografia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- KLEIMAN, A. B. (org.). **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 6 ed. Campinas, SP: Pontes, 1997
- PALACIOS, M. **Estrategias de lectura para la comprensión de textos**. Huncayo, Perú, 2003.
- REGO, T. C. **Vykotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 19 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- RIBEIRO, V. M. (org.) **O letramento no Brasil- Reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Global, 2003.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- TACCA, M. C. V. R; Martínez, A. (Orgs). **A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2009.
- TEBEROSKY, A; Cardoso, B. (orgs). **Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita**. Campinas, SP: Vozes, 1993.
- TUNES, E; BARTHOLO, R. S. Jr. “Dois sentidos do aprender” In: Tacca e Martínez (orgs) **A Complexidade da Aprendizagem e trabalho pedagógico**: Editora Alínea, 2009.