

5. Discussão

Os resumos revelaram que os alunos vêm a leitura como mera aplicação da função referencial da linguagem. O sentido está no texto. Isto significa que ainda funcionam segundo a metáfora do canal ou processos tradicionais de leitura. Se isso acontece, devemos procurar nas práticas pedagógicas a raiz de tal entendimento. Afinal, os alunos fazem aquilo que os professores fazem em sala de aula (Saliés 1994; Saliés 2002).

A falta de interdisciplinaridade talvez seja outro problema que se deva considerar, já que esta é uma das premissas que, segundo Kleiman e Moraes subjazem à “crise da leitura” na escola brasileira. A leitura é “considerada território do professor de língua” e “o professor é mero informador e não é responsável pelo ensino da leitura” (Kleiman & Moraes 1999:16).

A interdisciplinaridade, infelizmente, ainda parece ser uma realidade distante da sala de aula, especialmente em relação à escola pública, instituição em que prevalece o administrativo sobre o pedagógico. Como professora deste tipo de instituição, percebo que, de maneira geral, importa menos, tanto para os diretores quanto para os coordenadores, a qualidade da aula, do que a pontualidade na entrega das notas. Também não se percebe qualquer incentivo para o aperfeiçoamento do profissional. Pelo contrário, o mais importante é a assiduidade em relação a questões administrativas. Desta forma, os professores, sufocados com tantos afazeres não pedagógicos, acabam por não discutir questões extremamente pertinentes ao desenvolvimento dos alunos e dos próprios professores.

5.1. Como o livro texto foi utilizado em sala de aula

O livro texto foi utilizado como único material didático. Nas aulas observadas não houve discussão sobre as respostas. Na seção “Margens do Texto”, apesar de haver muitas perguntas que levam os alunos a expor suas idéias, tais perguntas não foram trabalhadas em sala, ou seja, não havia discussão sobre as perguntas. Os exercícios eram assinalados e depois corrigidos no final da aula caso houvesse tempo. Enquanto os

alunos realizavam as tarefas, a professora sentava-se para cumprir com as obrigações administrativas, como preencher pauta ou lançar notas. Tais práticas da professora parecem não contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico dos alunos ou para qualquer estímulo no cumprimento das atividades propostas em sala. As atitudes da professora parecem, assim, reforçar a reprodução de conteúdo e a realização de tarefas meramente mecânicas, que podemos encontrar espelhadas nos resumos pré-intervenção.

5.2. A questão do plágio

Os alunos copiam trechos inteiros, talvez não se dando conta de que estão plagiando. O plágio mais comum observado nos resumos é o plágio mosaico (Kirkpatrick, 2001): os alunos retiram trechos do texto original e em seguida “colam” estes trechos, aparentemente convencidos de que estão resumindo.

5.3. Conteúdo X raciocínio crítico

Ao que tudo indica, a escola parece privilegiar o conteúdo em detrimento do raciocínio crítico. A tomar pela classificação feita pela professora em relação ao rendimento destes alunos, notamos que alguns alunos classificados como “ruins” foram os que obtiveram maior índice de autonomia. Em contrapartida, alguns alunos classificados como “melhores” tiveram índice de cópia de cem por cento, ou seja, o índice de autonomia foi zero.

5.4. As práticas observadas X letramento

Os resultados indicam que a maioria dos alunos copia literalmente trechos do texto original para resumi-lo; outros fazem recorte-colagem utilizando marcadores discursivos que forçam a coesão, gerando um amontoado de frases sem sentido. O mais curioso foi observar que alguns dos alunos considerados os melhores da turma, segundo dados obtidos com os professores regentes, tiveram índice de cópia altíssimos, portanto

baixo índice de autonomia. As entrevistas com estes alunos reforçaram os resultados das análises dos resumos. Em outras palavras, para estes alunos, resumir é copiar, retirar trechos inteiros do texto original e tentar reagrupá-los em um texto incoerente. Tal incoerência reflete o processo de compreensão destes alunos com respeito aos textos lidos.

Levanta-se, então, a seguinte questão: se resumir é copiar, ler, ao que tudo indica, também é memorizar trechos *ipsis literis*.

A capacidade de metacognição de transferência para outros contextos parece estar desvinculada do processo de leitura. O mesmo vale para os processos inferenciais que segundo Kleiman e Moraes (2002) constituem o coração do processo de compreensão. Ou seja, estes alunos parecem não conseguir realizar projeções para outros contextos, e construir domínios cognitivos novos. Não conseguem se distanciar do texto e copiam com o intuito de resumir. (Kleiman, 1995). Assim, o processo de leitura destes alunos se dá através da busca e não como construção de sentidos, refletidos no alto índice de cópia dos resumos pré-intervenção.

Se entendermos letramento como um conjunto de práticas sociais, a maioria destes alunos, tomando por base os primeiros resumos que produziram para este estudo de caso, parece estar engatinhando no processo de letramento, mesmo quando copiavam, não conseguiram construir textos coesos, principalmente nos resumos com alto índice de cópia, nota-se o alto índice de violações de restrições pragmáticas que podem assim ser entendidas como falta de compreensão do que leram. No recorte-colagem, pedaços foram juntados formando orações sem sentido.

Em conversas com professores de outras áreas, estes relatam que muitos erros dos alunos em provas e exercícios deve-se ao fato de não terem sabido interpretar a questão.