



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTORIA DE LA EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

TRABAJO DE TESIS DOCTORAL

AUTORA: GLAUCE MACIEL BARBOSA PEREIRA

DIRECTOR: Dr. ANTONIO VÍCTOR MARTÍN
GARCÍA

CO-DIRECTORA: Dr^a. SUSANA COUTO PIMENTEL

SALAMANCA, 2012



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE TEORÍA E HISTÓRIA DE LA EDUCACIÓN

PROGRAMA DE DOCTORADO EDUCACIÓN DE PERSONAS ADULTAS

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA A PARTIR DA APRENDIZAGEM
BASEADA EM PROBLEMAS (ABP): FORMANDO LEITORES CRÍTICOS

TRABAJO DE TESIS PRESENTADA
EM EL PROGRAMA DE
EDUCACIÓN DE PERSONAS
ADULTAS PARA LA OBTENCIÓN
DEL TÍTULO DE DOCTORA EN
EDUCACIÓN POR LA
UNIVERSIDAD DE SALAMANCA.

AUTORA: GLAUCE MACIEL BARBOSA PEREIRA

DIRECTOR: Dr. ANTONIO VÍCTOR MARTÍN
GARCÍA

CO - DIRETORA: Dr^a. SUSANA COUTO PIMENTEL

SALAMANCA, 2012

ÍNDICE

	INTRODUÇÃO	04
1.	RESUMO	13
2.	CONSIDERAÇÕES FINAIS	14
3.	REFERÊNCIAS	18

INTRODUÇÃO

A presente investigação procede do interesse e preocupação com problemas existentes no processo de ensino e aprendizagem do sistema educacional brasileiro, especificamente em Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental¹. Essa tese intitulada: *O ensino de Língua Portuguesa a partir da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP): Formando leitores críticos*, almeja a obtenção do grau de Doutorado em Educação de Pessoas Adultas, instanciado no Departamento de Teoria e História da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Salamanca na Espanha.

No sistema educacional brasileiro, torna-se premente a necessidade de transformações no campo pedagógico que resultem numa aprendizagem efetiva. Os Parâmetros Curriculares Nacionais PCNs (1998), tão propalados nos anos 2000, e, tão discutidos até então orientam que o ensino das diversas disciplinas contribua para a formação de sujeitos que sejam capazes de refletir e solucionar problemas afirmativa presente também em muitos manuais de educação. De acordo com a afirmação de Feynman (2003, p. 20), ganhador do Prêmio Nobel em Física em 1965²,

o método de ensino eficaz deveria formar indivíduos curiosos, cujo objetivo final de uma aula teria de formar futuros pesquisadores, e não decoradores da matéria. O que mais me espantou é que o ensino de física e química é muito superior ao americano, algo que todo brasileiro já sabe. Mesmo assim, o Brasil produz menos físicos e químicos que os Estados Unidos.

Essa afirmação revela que o Brasil gera sujeitos muito bem informados para os quais a escolarização virou sinônimo de erudição e inteligência. Desse modo, inteligente é aquele que domina regras e conceitos e os ditam de cor, repetem teorias e reflexões dos outros, sem, porém até ter sua própria opinião. Entretanto, será muito difícil formar opiniões críticas se ninguém tentar estimular sua criatividade. Por outro lado, perguntas que exijam uma maior reflexão raramente são feitas para os alunos, assim, é o modelo tradicional em que a sabedoria e a verdade absoluta estão concentradas na figura do professor. Conforme Lévy (1999, p.171),

¹ A partir de 2010 o Ensino Fundamental no Brasil passou a ser de 9 anos, sendo do 1º ao 9º ano. Porém anteriormente a nomenclatura era por série e o 6º ano correspondia a 5ª série.

² Entrevista concedida à revista Veja em 28/10/2003.

a principal função do professor não pode mais ser uma difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.

Neste sentido, Freire (1996, p.52) faz um alerta para o entendimento de que: “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas sim criar possibilidades para sua produção ou sua construção”. Objetivando acompanhar essa nova demanda social, torna-se imprescindível, então, o estabelecimento de novos paradigmas de aquisição dos conhecimentos e de constituição dos saberes, para que os aprendizes se desprendam de cursos uniformes ou rígidos que não correspondem às suas necessidades reais e às especificidades de seu trajeto de vida. Com base nesses paradigmas educacionais, surgem na escola de medicina da Universidade de MC Master na década de 60, no Canadá, contribuições relevantes para a renovação do pensamento pedagógico, com o enfoque didático da Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), que desde então, está sendo desenvolvidas e praticadas na educação superior, de forma bem sucedida. Com mais de vinte anos de experiência com a ABP, a Universidade de Maastricht (Holanda) vem aplicando-a nas faculdades de Medicina, Ciências da Saúde, Direito, Economia, Administração e Ciências Sociais. Assim sendo, de acordo com Delisle (2000, p.11),

embora o método PBL ou ABP... fosse inicialmente destinado a escolas de medicina, foi adotado por um número crescente de escolas, para que as prestações dos alunos fossem melhoradas. Os alunos educados para o mundo do século XXI têm que desenvolver hábitos de raciocínio, pesquisa e resolução de problemas para obterem sucesso num mundo de rápidas mudanças. Num entanto, muitas crianças inseridas na educação tradicional não estão a desenvolver estas capacidades cada vez mais vitais.

No Brasil, os educadores da Escola de Saúde Pública do Ceará (ESP/CE) adotaram a ABP na década de noventa pela perspectiva de trabalhar com essa abordagem educacional de novas possibilidades, capaz de gerar cidadãos dotados de espírito inquiridor e imbuídos do hábito de aprender constantemente por toda vida. Essa instituição vem desenvolvendo um trabalho significativo à luz dessa metodologia (ABP), desde que seus membros perceberam a inadequação e estratégias tradicionais de ensino para produzir profissionais requeridos em função das novas demandas sociais e sanitárias, uma vez que esse método apresenta-se como uma alternativa eficaz e de grande funcionalidade científica, com potencial apropriado para induzir a formação de olhares e atitudes mais ajustadas ao mundo contemporâneo (MAMEDE et al., 2001).

Tendo em vista as expectativas da contemporaneidade é que a autora dessa pesquisa e também professora de Língua Portuguesa desenvolve na aludida série atividades de leitura e reflexão de textos, em sala de aula, com base na perspectiva construtivista utilizando método ABP (Aprendizagem Baseada em Problemas), visando comprovar a contribuição desse método para a formação do leitor ativo/crítico. A aplicação da ABP prima por um ambiente de aprendizagem com características construtivistas, lastreado no trabalho cooperativo num ambiente que favoreça uma forma de aprendizagem cooperativa. O planejamento das atividades sob a luz da ABP deve partir do reconhecimento das necessidades do aprendiz. O perfil cooperativo é obtido através da troca dos aprendizados entre si e com tutores do curso, propiciando aos menos preparados a possibilidade de aprender com os mais informados, e estes, por sua vez, avancarem mais na construção de seus conhecimentos. A busca da aprendizagem através do aprender a aprender passa a ser o escopo nessa perspectiva.

Assim, Zabala (1998) reflete que os conteúdos trabalhados em sala de aula só passam a ter significância e posterior funcionalidade, quando formulados a partir de algum fato próximo à realidade experimental ou problemática do educando, capazes de despertar seu interesse em conhecê-lo. Portanto, se esses conteúdos não forem trabalhados com esse intuito, eles serão tratados apenas como uma lição que se conhece apenas para galgar êxito numa verificação de aprendizagem e não como um conhecimento interessante para a vida.

Vale salientar que o fato de o professor assumir o papel de orientador/tutor no processo torna-se uma questão marcante, pois a associação entre serviços disponíveis em uma ação do curso e os participantes busca facilitar a comunicação entre os aprendizes e tutores que se centram nos objetivos determinados em cada etapa. O espaço cooperativo possibilita uma memória que permite aos participantes a manutenção dos dados de suas interações e o acesso às informações de cooperações realizadas anteriormente. Portanto, na ABP, enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para contemplar todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, certamente, tomá-las como alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional. A ABP tem como fundamento principal envolver e motivar alunos, em especial aqueles menos motivados, tarefa que é um desafio diário.

Entretanto, com o processo de aprendizagem baseado em problemas (ABP), todo professor pode criar aulas estimulantes e criativas, nas quais os próprios alunos desenvolvem competências relacionadas à resolução de problemas. Enquanto aprendem competências ligadas à resolução de problemas, aprendem o conteúdo necessário à aplicação dessas competências com a ABP, pois o trabalho dos alunos começa com um problema que está relacionado às vivências dos mesmos. Sendo assim, a função do educador está em criar condições para que o educando assimile o conhecimento e se desenvolva de maneira ativa, inteligível e sistemática (LUCKESI, 1993).

Esta característica motivacional é imprescindível desde o momento em que os alunos definem o assunto, o local e o modo de resolver uma situação problemática. O professor constrói o problema muito antes dos alunos o conhecerem. Os alunos escolhem especificamente as competências e os conteúdos que o problema dará ênfase e os articulam com o programa e os princípios programáticos. De acordo com Perini (1996, p.31),

relembremos primeiro que as habilidades de raciocínio, de observação, de formulação e testagem de hipóteses – em uma palavra, de independência de pensamento – são um pré-requisito à formação de indivíduos capazes de aprender por si mesmos, criticar o que aprendem e criar conhecimento novo (...) e é neste setor que nosso sistema educacional se tem mostrado particularmente falho: se há algo que nossos alunos em geral não desenvolvem durante sua vida escolar é exatamente a independência de pensamento. O estudante brasileiro (e, muitas vezes, também o professor) é tipicamente dependente, submisso à autoridade acadêmica, convencido de que a verdade se encontra, pronta e acabada, nos livros e na cabeça das sumidades. Daí, em parte, a perniciosa idéia de que a educação é antes de tudo transmissão de conhecimento – quando deveria ser em primeiro lugar procura de conhecimento e desenvolvimento de habilidades.

Assim como Perini, outros estudiosos da aprendizagem contribuíram, através de seus trabalhos (interacionistas/construtivistas) para a educação, tais como: (Piaget, 1990; Ausubel, 1976 e Vygotsky³, 1998), entre outros, com uma visão mais interativa sobre a construção do conhecimento, já prospectivavam propostas idealizadas por essa metodologia. Com base nessa perspectiva, essa concepção epistemológica divulgada por esses teóricos influenciou na elaboração da proposta de ensino e aprendizagem ABP na medida em que esta lastreia seus pilares no estímulo à formação de um sujeito que interage com o mundo e com outro e constrói suas próprias opiniões. Desta forma, Piaget afirma (1990, p. 33):

³ Conteúdo mais detalhado sobre esses autores e suas contribuições pedagógicas para a educação no Capítulo III da tese

na vida social, como na vida individual, o pensamento procede da ação e uma sociedade é essencialmente um sistema de atividades, cujas interações elementares consistem, no sentido próprio, em ações se modificando umas às outras, segundo leis de organização ou equilíbrio...É da análise dessas interações no comportamento que procede então a explicação das representações coletivas, ou interações, modificando a consciência dos indivíduos.

Portanto, se a interação entre o sujeito e objeto o modifica, então, cada interação entre sujeitos individuais irá modificar os sujeitos uns em relação aos outros. Deste modo, com a teoria construtivista, a compreensão dos fatos está baseada na experiência com o conteúdo, contexto e propósitos de aprendizagem, muito relacionados entre si. A compreensão consiste na construção única para a pessoa. E o significado não é transmitido, ainda que possa ser averiguado pela compatibilidade do significado de outros.

Nessa perspectiva, a cognição é observada como sendo melhor distribuída quando ocorre em grupo, do que de forma individual, ratificando a teoria vygotskyana de que o sujeito rende mais e melhor no processo de interação social. E ainda, a solução do problema motiva a aprendizagem, posto que a negociação social e as contínuas averiguações da viabilidade dos conceitos existem na fase da experiência pessoal, pois são os fatores principais na evolução do conhecimento. Essa proposta comunga com os objetivos principais da ABP, fazendo-se *mister* ressaltar que ambas preconizam a interação entre sujeitos como meio de viabilizar a aprendizagem.

A Aprendizagem Baseada em Problemas, portanto, é um enfoque educativo orientado para a aprendizagem e a instrução, em que os alunos abordam problemas reais em grupos pequenos sob a supervisão de um tutor. O trabalho pautado nas vivências propicia a conectividade com o conteúdo apresentado assim viabilizando a aprendizagem de maneira mais significativa. “Cuando los docentes ayudan a establecer estas conexiones al principio de una unidad, están transferiendo información a la unidad nueva. Este proceso será más significativo cuando los alumnos puedan ubicar una idea dentro de un contexto que ya les resulte familiar (Barell 1999, p.212). Assim, o efeito significativo se dá na medida em que o conteúdo adquire importância para o sujeito aprendiz. E essa importância ocorre quando o objeto do conhecimento seduz o aprendiz. Nesse sentido, a ABP apresenta-se como: “una manera de desafiar a los alumnos a comprometerse a fondo en la búsqueda del conocimiento - buscar respuestas

a sus propias preguntas y no sólo a las que les plantea un libro de texto o un docente.” (BARELL, 1999, p. 21).

Com isso, questiona-se na educação os paradigmas instrucionais, apontando outros caminhos para o ensino-aprendizagem. A visão de um indivíduo autônomo, sujeito de seu processo educacional é extremamente fortalecida na perspectiva teórico-metodológica da ABP.

Desta maneira, a proposta de um currículo fundamentado na ABP propicia a autonomia do educando, produzindo a construção baseada nos seus saberes prévios, vislumbrando a oportunidade de praticar os conhecimentos abstraídos. Esta metodologia de aprendizagem visa a desenvolver confiança e respeito entre seus pares, estimulando liberdade de expressão e aumento da criatividade nos estudantes.

A metodologia da ABP apresenta seu modo operacional associado às teorias do construtivismo, uma vez que parte do pressuposto de que o conhecimento não é absoluto, mas construído pelo aprendiz através de seu conhecimento compartilhado e de mundo. Alguns pesquisadores apontam, através de evidências, que os educandos submetidos a essa metodologia conservam por muito mais tempo o conhecimento adquirido, ao contrário dos que aprendem com o currículo tradicional (DELISLE, 2000). Em relação aos currículos tradicionais, Lipman observa que a falta de estímulo à procura de resposta encontra alguns aliados: “seja porque nada do que lhes foi apresentado prende sua atenção e curiosidade, seja porque os problemas apresentados não são descobertos por eles mesmos, mas são colocados pelo professor (1990, p.60)”. Outra vantagem observada é a de que os estudantes, num currículo baseado na ABP, podem transferir conceitos já internalizados a problemas novos, estabelecendo relações entre conteúdo aprendido e situações pragmáticas, sendo esta uma condição motivadora aos estudantes.

A ABP, ao longo desses anos, vem sinalizando sua eficácia no processo de ensino e aprendizagem, tendo em vista que, através dela, o conhecimento é retido por mais tempo como consequência das aplicações práticas vivenciadas pelos alunos.

Em contrapartida, no currículo tradicional estruturado por conteúdos, os estudantes memorizam a disciplina que, por falta de incentivo ou aplicação prática, será logo esquecida, fato esse que corrobora com a necessidade imediata de um redimensionamento das práticas pedagógicas em prol de um ensino mais eficiente. De acordo com Mizukami (1986, p. 12), uma das decorrências encontradas no ensino e aprendizagem iluminados pelo método tradicional é que,

a aprendizagem consiste em aquisição de informações e demonstrações transmitidas, que propicia a formação de reações estereotipadas, de automatismos, denominados hábitos, geralmente isolados uns dos outros e aplicáveis, quase sempre, somente às situações idênticas em que foram adquiridos. O aluno que adquiriu o hábito ou que “aprendeu” apresenta, com frequência, compreensão apenas parcial. Essas reações estereotipadas estão sempre ligadas a uma expressão simbólica, quer seja verbal, algébrica ou numérica que as desencadeiam. O isolamento das escolas e o artificialismo dos programas não facilitam a transferência de aprendizagem. Ignoram-se as diferenças individuais, pois os métodos não variam ao longo das classes nem dentro da mesma classe.

Diante da realidade brasileira, questiona-se nesta investigação a eficácia dos métodos de ensino de leitura tradicionais, propondo-se analisar se o uso da ABP favorece a formação do leitor crítico. Nesse sentido, a motivação para investigar esse problema ocorreu a partir da inquietação acerca da metodologia empregada no processo de ensino de língua materna. Sendo assim, surgem as questões norteadoras dessa investigação: Como o ensino de língua Portuguesa através da Aprendizagem Baseada em problemas pode contribuir para a formação de leitores críticos? Por que estudantes brasileiros apresentam níveis de leitura inferior à média nacional?

Essa investigação tem o propósito de experimentar o enfoque educativo ABP no processo de ensino de Língua Portuguesa do 6º ano do Ensino Fundamental da rede pública de Feira de Santana – Bahia - Brasil. Este trabalho surge em função do baixo nível de proficiência em leitura em todos os segmentos da Educação Básica, especialmente no 6º ano do Ensino Fundamental (objeto desta pesquisa), no Brasil e na Bahia. É importante salientar que o aumento de números de anos na Educação Básica surge em 1996 através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), sinalizando que oito anos de escolaridade na Educação Básica deveria ser o tempo mínimo que o aluno deveria passar na escola e não o máximo. Com base nessa reflexão, o MEC implementa uma mudança nessa fase que garante o aumento do número de anos na Educação Básica, tornando realidade um avanço na educação brasileira. De acordo com o entendimento do MEC, essa mudança viabiliza a democratização do acesso à escola, uma vez que somente os filhos das classes mais abastadas ingressavam na escola aos 06 anos. Nesse formato, o Ensino Fundamental passa a ter 09 anos e não mais 08. A partir dessa alteração, a antes 5ª série do Ensino Fundamental corresponde agora ao 6º ano do Ensino Fundamental. Assim sendo, as crianças, alunas da rede pública, passam a ingressar na escola aos 6 anos, um ano mais novas que no formato anterior. Desta forma, em cumprimento às determinações do governo federal em 2010, todas as redes

de ensino do país públicas e particulares devem matricular os alunos de 6 anos no primeiro ano escolar do Ensino Fundamental. Essas e outras medidas podem ser reflexos das preocupações do governo em relação ao produto final de pesquisas voltadas para investigar o nível de instrução das crianças brasileiras. Optou-se por essa metodologia como forma de proporcionar aos alunos uma apropriação do conhecimento em um ambiente cooperativo, estimulando sua capacidade analítico reflexiva através de proposições de problemas baseados na realidade. Essa investigação tem como escopo o interesse em apresentar, através de um processo empírico, fundamentado na literatura sobre o tema, uma intervenção num ambiente de sala de aula, pautado nas bases da ABP, que possa contribuir para ampliar os objetivos do ensino de língua, a fim de fomentar a formação de leitores proficientes. Ainda foram tecidas no “corpus” deste trabalho algumas considerações a esta análise e ao trabalho como um todo.

Assim sendo, essa tese está estruturada da seguinte forma: No primeiro capítulo, delineou-se a realidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil: dificuldades e desafios que vem sendo vivenciados pelos falantes de língua materna desde os jesuítas até os dias atuais; também foram apontados os desafios para os professores de Língua Portuguesa desde o ensino de língua no período de colonização do Brasil. Foram demonstrados os índices de leitura do Brasil nos exames nacionais e internacionais que medem, a competência leitora dos estudantes brasileiros, e revelam as dificuldades do Brasil em formar leitores com capacidade crítica. No segundo capítulo, buscou-se fazer uma reflexão sobre os processos de formação do leitor, sobre a função social da leitura e as dificuldades do Brasil em formar leitores críticos através da escola,

No terceiro capítulo, são caracterizadas as concepções teóricas sobre o processo de aprendizagem que fundamentaram a ABP; a saber: o Construtivismo, o Sócio-interacionismo, Aprendizagem Cooperativa, Aprendizagem Significativa e por último uma comparação entre o ensino pautado na ABP e na metodologia tradicional,

No quarto capítulo, constam informações sobre a metodologia de pesquisa que norteou esse trabalho dados sobre a pesquisa exploratória 2003/2004, caracterização do espaço e sujeitos da investigação e o diagnóstico inicial dos sujeitos,

No quinto capítulo, apresenta-se o desenho metodológico da proposta de intervenção pautado nos princípios básicos da Aprendizagem Baseada em Problemas,

O sexto capítulo traz a análise qualitativa dos resultados recolhidos a partir da aplicação da proposta de ensino de Língua Portuguesa orientada pela Aprendizagem Baseada em Problemas no grupo pesquisado,

Por fim, apresenta-se na conclusão e, à luz do olhar da autora, as Considerações Finais, considerando os dados levantados e as demandas evidenciadas.

RESUMO

O presente trabalho destaca a importância do redimensionamento das práticas leitoras no Ensino Fundamental, através do ensino de Língua Portuguesa, visando à formação de leitores críticos. Buscou-se analisar e compreender a metodologia vigente no processo de ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa no que tange à compreensão leitora e implementar estratégias didáticas através do método Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP, visando o estímulo à capacidade leitora crítica dos alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola Maria Quitéria, na cidade de Feira de Santana/Bahia-Brasil. A Aprendizagem Baseada em Problemas-ABP surge no Canadá, na década de 60, através de contribuições relevantes para a renovação do pensamento pedagógico. A ABP tem suas raízes filosóficas nas contribuições de John Dewey (1859-1952), considerado o precursor desse método. Seus estudos privilegiaram o estímulo do raciocínio lógico e a autonomia do aluno, elementos primordiais na formação de qualquer sujeito crítico. A primeira fase do estudo foi dedicada à pesquisa exploratória, com o intuito de delinear melhor o objeto da pesquisa e as possibilidades de realização. Na segunda fase, após a definição dos problemas, das hipóteses, e da seleção da bibliografia que subsidiou esse estudo, iniciou-se o processo de investigação com base na pesquisa-ação, utilizando-se das seguintes técnicas e instrumentos de coleta de dados: grupo focal com estudantes, questionário aplicado aos sujeitos pesquisados, entrevista com a direção da escola, observação-participante, pré-teste e pós-teste para verificação do nível de proficiência leitora dos sujeitos pesquisados antes e depois da aplicação da ABP. As análises dos diagnósticos mostraram que os sujeitos não conseguiam obter êxito nas atividades de compreensão leitora aplicadas nos moldes tradicionais, tanto em relação à compreensão de textos, quanto no aspecto gramatical. Notou-se nos sujeitos a dificuldade de realizar inferências necessárias para o entendimento da mensagem, fato que ocorria pela falta de eficácia das estratégias de leitura. À guisa de conclusão, as análises dos dados comprovaram que a metodologia e textos adequados à realidade dos estudantes nas atividades de fomento à leitura são condição imprescindível para o leitor que se deseja formar, o leitor crítico. As situações de leituras partilhadas sob os princípios da ABP propiciaram discussões profícuas que resultaram em situações de descobertas de potencialidades individuais e desvendamento de textos.

Palavras-chave: Formação de leitores, Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP). Língua Portuguesa. Leitores críticos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dessa investigação, buscou-se subsídios que comprovassem a hipótese da viabilidade de aplicação do enfoque educativo ABP no ensino de Língua Portuguesa no 6º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Feira de Santana /Bahia – Brasil, com o intuito de sinalizar novas perspectivas de trabalho com o texto para a formação do leitor crítico. Esta pesquisa está comprometida com a promoção da qualidade da educação, considerando-se que a língua exerce um relevante papel na vida dos seus usuários, tratando-se de um instrumento de comunicação, de interação social, enfim, um instrumento de autonomia, capaz de atribuir poder àqueles que sabem manuseá-la de forma consciente, especialmente num país como o Brasil, em que as diferenças sócio-econômicas são notórias e que promovem o *apartheid* social.

Os educadores, de modo geral, vislumbram a competência leitora como meio de tentar minimizar essas diferenças, promovendo a democratização da educação, a qual só se concretizará a partir do domínio da língua que, por sua vez, resultará no leitor proficiente. Conforme nos lembra Freire (1982, p.111) ler é, sobretudo, ter o “o domínio dessas técnicas, em termos conscientes. É entender o que se lê e escrever o que se entende. É comunicar-se gratuitamente”.

As questões norteadoras e motivadoras dessa investigação pautaram-se sobre como o ensino de Língua Portuguesa através da Aprendizagem Baseada em Problemas pode contribuir para a formação de leitores críticos e por que estudantes brasileiros apresentam níveis de leitura inferiores à média mundial. Percebeu-se durante a investigação que seria impossível tratar dessas questões norteadoras sem discutir algumas práticas de leitura e como vinham ocorrendo na escola estudada. Essa inquietação surgiu em função da experiência da pesquisadora como professora de Língua Portuguesa e por verificar que os alunos não conseguiam obter êxito nas avaliações tanto em relação à leitura e compreensão de texto, quanto nas questões de gramática. Parte dessa impossibilidade de realizar inferências necessárias para compreender os textos lidos ocorre pela falta de eficácia das estratégias de leitura e, por conseguinte, de formação de leitores. Esse trabalho, então, propõe a resignificação das práticas de leitura, em sala de aula, pois, em muitas situações, não apresentam significado para o aluno, uma que vez que são trabalhados textos com temas descontextualizados e, portanto, ineficientes para estimular a formação de possíveis

leitores. Constatou-se, através dos dados levantados nessa pesquisa, que as técnicas de produção da leitura não satisfaziam as necessidades de aprendizagem dos alunos. Também se constatou que o material utilizado para a concepção dos momentos de leitura e a forma como eram idealizados não atraíam os possíveis leitores. Nesse sentido, Possenti (2001, p. 11) chama a atenção para a forma de explorar, de maneira mais produtiva, os momentos de leitura em sala de aula e parte do pressuposto de que essas experiências leitoras devem servir para fazer o professor “enxergar as pessoas na sala de aula como indivíduos que têm experiência de vida, que leram, que conhecem as coisas, ouviram falar de coisas e assim por diante.”

Em conformidade com a proposta de Possenti, estimular a transformação na postura do educando através da construção da autonomia no processo de compreensão leitora foi uma das tônicas desta investigação. Mas como conquistar essas mudanças em um contexto em que já estavam instituídos comportamentos considerados naturais pela turma e por outros professores? Esse era mais um grande desafio que incluía não só a mudança de hábito em torno da leitura, mas, sobretudo, mudança de atitudes para a vida.

Assim, formar e acompanhar os grupos cooperativos, nessa pesquisa, com os propósitos prescritos pela ABP requereu da pesquisadora desenvolver um olhar mais sensível em todo o processo de interação desses grupos. Essa dinâmica que transcendeu ao objetivo do cumprimento de uma tarefa, possibilitou, sobretudo, desde a sua gênese, conhecer um pouco mais cada integrante dos grupos cooperativos e sua percepção sobre a função da leitura. Foi a partir de situações-problemas, elaboradas a partir das diretrizes da ABP, sugeridas e engendradas, pelos sujeitos desse trabalho, com base em suas experiências que emergiram as discussões, nos grupos cooperativos, em torno das soluções para essas situações-problemas. Segundo Dewey (2010, p.75) todos os temas que possam ser considerados matéria de estudos “devem derivar de materiais que, originalmente, pertençam ao escopo da experiência da vida cotidiana.”

Dessa forma, o que se pôde avaliar é que essa dinâmica estimulou a participação da grande maioria dos sujeitos nas atividades realizadas e que em situações consideradas cotidianas de sala de aula, certamente não teriam tido uma participação tão efetiva. Houve um episódio de leitura e interpretação de texto com os grupos cooperativos, em que um sujeito, que era aluno repetente e apresentava deficiências no processo de compreensão textual, agradeceu à pesquisadora a oportunidade de estar verbalizando a sua opinião sobre os temas discutidos e de compartilhar com o seu grupo

suas idéias. O aluno sentia-se capaz, com o auxílio dos companheiros, de compreender algumas respostas, e reconhecia que, se estivesse sozinho, teria mais dificuldade para interpretá-las.

Compreendeu-se então que a metodologia, os recursos utilizados, textos e estratégias de pesquisas adequadas à realidade dos estudantes para os trabalhos de fomento à leitura, são condição imprescindível para a concepção do leitor que se deseja formar, o leitor crítico. As situações de leituras partilhadas, elaboradas sob os princípios da Aprendizagem Cooperativa, pressupostos sócio-interacionistas e a ABP, propiciaram discussões críticas nos grupos cooperativos que resultaram em situações de descobertas de potencialidades individuais e desvendamento de textos. Essa interação entre sujeitos viabilizou a aproximação entre o aprendiz e o objeto do conhecimento.

Diante do exposto, compreende-se que as atividades didáticas desenvolvidas através de um conjunto de ferramentas pedagógicas estruturadas para atender uma necessidade específica, assegurou maior participação dos membros dos grupos cooperativos, conforme descrição desses episódios no capítulo VI. As atividades abriram a possibilidade de intercambiar informações e conjecturar sobre as possíveis respostas, com a mediação do pesquisador, quando necessário, e permitiram a formação de uma postura ativa no processo de desenvolvimento pessoal e intelectual. Sem dúvida, comprovou-se a compreensão de que a leitura ou o exercício dela é a principal ferramenta de mudança de comportamento diante do mundo. Em consonância com o exposto, afirma Freire (1995b, p.29 – 30), a leitura não é só a decodificação de mensagem, mas, sobretudo, ler é: uma operação inteligente, difícil, exigente, mas gratificante [...]. Ler é procurar ou buscar criar a compreensão do lido... ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da compreensão. Da compreensão e da comunicação”.

Face às constatações registradas neste trabalho, pretende-se sugeri-lo como fonte de consulta para aqueles que se interessam pelo tema, a fim de que possam preencher lacunas que não foram ainda contempladas com resultados. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a continuidade das pesquisas sobre os fatores que dificultam a contribuição do processo de ensino de Língua Portuguesa na formação de leitores críticos, objetivando apontar caminhos que tornem o ensino de língua mais funcional e efetivo, formando sujeitos capazes de não só compreenderem o que lêem, mas que possam estabelecer uma interlocução com o mundo. Conforme Quintana

(1966, p.57), "os livros não mudam o mundo, quem muda o mundo, são as pessoas. Os livros só mudam as pessoas".

Afirma-se, portanto, que essa investigação apresenta relevância no sentido de poder contribuir para o melhor entendimento de questões relacionadas ao ensino e à aprendizagem dos processos de concepção da leitura, no sentido de preparar estudantes para melhor desempenhar seu papel de cidadão crítico reflexivo na adversidade das situações que emergem das relações sociais.

Uma vez apresentadas as bases epistemológicas da teoria da Aprendizagem Baseada em Problemas, sua fundamentação teórica aliada à concepção sócio-interacionista, bem como o cenário da pesquisa, ficam evidentes os conflitos entre a teoria e a prática, já que o processo de ensino de leitura ainda mantém seu *modus operandi* sob a égide de tradicionalismo. Por outro lado, torna-se evidente também a significância do método ABP, no sentido de construir um novo modelo de educação, mais atual, dinâmico e passível de resultados eficientes e eficazes no que tange à proficiência em leitura e, por conseguinte, de escrita.

Com base nesses pressupostos e nos resultados alcançados, reafirmamos nossa hipótese de que a metodologia da Aprendizagem Baseada em Problemas constitui-se em resposta efetiva para a melhoria nos resultados das pesquisas sobre os índices relativos às deficiências no ensino de leitura, bem como poderá possibilitar a construção da autonomia dos educandos no universo em que estão inseridos, ou seja, poderá permitir a estes a sua participação enquanto sujeitos ativos no processo de formação de sua própria cidadania. Sugere-se, então, a aplicação da ABP nos mais diversos cenários educacionais do Brasil.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL. *Psicologia educativa: um ponto de vista cognoscitiva*, Mexico: Trillas, 1976.
- BARELL, John. *El Aprendizaje Basado en Problemas: un enfoque investigativo*. Buenos Aires: Manantial, 1999.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- DELISLE, Robert. *Como realizar a Aprendizagem baseada em Problemas*. Lisboa: Asa Editores, 2000.
- DEWEY, John. *Experiência e Educação*. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FEYNMAN, Richard. *Estimulando a criatividade de nossos filhos*. In: Rev. Veja, São Paulo: Abril, edição 1826, ano 36, n. 43, p. 20 out. 2003.
- FREIRE. *Educação como prática da liberdade*. 13 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'Água, 1995b.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. 7. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1996.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LIPMAN, Mathew. *A Filosofia vai à escola*. 3. ed. São Paulo: Summus, 1990.
- LUCKESI, Cipriano. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 1993.
- MAMEDE, Silvia & PENAFORTE, Júlio (orgs.). *Aprendizagem Baseada em Problemas: Anatomia de uma Nova Abordagem Educacional*. Fortaleza: Hucitec, 2001.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.
- PERINI, Mário. *Gramática Descritiva do Português*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1996.
- PIAGET. *Epistemologia Genética*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- POSSENTI, Sírio. Gramática e política. In: *Novos estudos*, nº 3. Dezembro, 1984, p. 35 – 43. 2001.
- QUINTANA, Mario. *Antologia poética*. Seleção de Rubem Braga e Paulo Mendes Campos. Rio de Janeiro: Editora do Autor, 1966.

VIGOTSKY, L.S. *A Formação Social da Mente*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZABALA, Antoni. *A prática educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.