

**A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE: UM ESTUDO SOBRE A
PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES DE 5ª SÉRIE**

GESLAINE BEZERRA COIMBRA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE: UM ESTUDO SOBRE A
PRÁTICA DE ENSINO DE PROFESSORES DE 5ª SÉRIE**

GESLAINE BEZERRA COIMBRA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação - Área de Concentração: Praxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais.

Orientadora:
Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran

372.34
C824f

Coimbra, Geslaine Bezerra.

A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série. / Geslaine Bezerra Coimbra. – Presidente Prudente: [s. n.], 2007.

168 f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) –
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE,
Presidente Prudente, SP, 2007.

Bibliografia

1. Leitura. 2. Prática de ensino. 3. Educação. I.
Título.

GESLAINE BEZERRA COIMBRA

**A FORMAÇÃO DO LEITOR COMPETENTE: UM ESTUDO SOBRE A PRÁTICA DE
ENSINO DE PROFESSORES DE 5ª SÉRIE**

Dissertação apresentada a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 21 de junho de 2007.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

Prof^a. Dr^a. Renata Junqueira de Souza
Universidade Estadual Paulista - Unesp

Prof^a. Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez
Universidade do Oeste Paulista - Unoeste

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, berço de minhas primeiras leituras de mundo e de um aprendizado contínuo sobre as relações humanas. Em especial, dedico aos meus irmãos, Amilton e Jucicleide, e a meus pais, Milton e Derci. Personagens esses, que, sempre presentes no desenvolvimento do enredo de minha história, temperam a construção de minha narrativa de vida, com incentivo e apoio incondicionais. Dedico ao meu filho Ivan, pelo amor e pelos beijinhos que ganhei, mesmo estando tantas vezes ausente. Dedico também ao Messias, companheiro constante, pelo apoio e pelo carinho. São esses os personagens que semearam poesia em meu cotidiano durante este caminhar, transformando o árduo terreno diário, em um campo fértil de flores, frutos, cheiros e melodias.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus Pai Todo Poderoso, Criador do céu e da terra, que me permitiu estar aqui, resistir e persistir.

Agradeço especialmente a minha professora orientadora, Dr^a. Raimunda Abou Gebran, que nos seus cuidadosos ensinamentos, fez aprimorar meus conhecimentos e a minha compreensão.

Agradeço à professora e vice reitora dessa casa, Dr^a. Maria de Lourdes Zizi Trevizan Perez, pelas valiosas contribuições, em sala de aula e na qualificação.

Agradeço à professora Doutora Renata Junqueira de Souza, pelas preciosas contribuições, a partir da qualificação desse trabalho.

Agradeço imensamente a toda a equipe de professores do curso de Mestrado em Educação da Unoeste, pela formação a mim proporcionada, pelas palavras de incentivo e pelo tratamento atencioso, tão importantes e necessários nas relações humanas.

Lembro aqui e agradeço às professoras Dra. Ivone Tambelli Schimdt, Dra Helena Faria de Barros e Dra. Sônia Maria Vicente Cardoso, e aos professores Dr. José Camilo dos Santos Filho, Dr. Levino Bertan e Dr. Adriano Rodrigues Ruiz, professores de reconhecida competência.

Agradeço imensamente a todos os funcionários e funcionárias da secretaria de Mestrado, em especial à Ína, secretária do Mestrado em Educação, pela gentileza, atenção e tolerância dispensados durante todo esse percurso e, não poderia me esquecer do Edson, técnico em tecnologia e informática, por seu empenho e dedicação.

Agradeço a todos que, direta ou indiretamente, contribuíram com a realização desse trabalho, em especial à amiga Ângela, que muito me incentivou a iniciar o curso de Mestrado. A ela meu agradecimento especial.

Agradeço imensamente à amiga Célia Firmino, pelas orientações e sugestões de leituras que muito acrescentaram à concretização deste trabalho.

Agradeço aos amigos que compreenderam minhas ausências constantes.

Agradeço, em especial, às amigas Luciene, Eliara e Zenide, que, nos momentos de realização deste trabalho, estiveram presentes com o apoio e o incentivo, e compreenderam minhas oscilações e carências.

Agradeço também à querida amiga Edeni, que com sua fé e perseverança, me fortaleceu e me incentivou durante toda essa jornada.

Quero agradecer imensamente, também, à equipe gestora e pedagógica da escola que permitiu meu acesso e estudo, principalmente às queridas professoras e alunos das 5^{as} séries A, B, C e D, turmas de 2006, que sempre prestativos, colaboraram para que este estudo fosse realizado.

Obrigada a todos.

“[...] Pois o que é próprio do homem não é tanto o mero aprender, mas o aprender com outros homens, o ser ensinado por eles. Nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem o conjunto de técnicas e rituais que chamamos de “cultura”, mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências. [...]” (SAVATER, 1998 p. 39).

RESUMO

A formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de ensino de professores de 5ª série

O presente estudo está associado à Área de Concentração: Práxis Pedagógicas e Gestão de Ambientes Educacionais, tendo como objetivo de investigação a formação de leitores competentes por intermédio da prática de professoras de Língua Portuguesa em turmas de 5ª série. A pesquisa desenvolveu-se durante o ano de 2006, em uma das escolas estaduais, no município de Presidente Venceslau. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com delineamento de estudo de caso, na qual participaram duas professoras de Língua Portuguesa das turmas de 5ª série da manhã e da tarde, identificadas como professoras X e Y, respectivamente, e uma professora readaptada que atua na biblioteca da escola, professora Z. Além dessas docentes, fizeram parte da pesquisa setenta e seis alunos e seus familiares. Para a coleta de dados, realizou-se a análise do Plano Gestor 2002, Projeto Político Pedagógica da instituição, Planos de Ensino das professoras, registros em diários de classes, questionários, entrevistas semi-estruturadas com as professoras, registros de atividades de alunos, observações dos espaços escolares e da prática docente em sala de aula. A análise dos registros indicou que, apesar das professoras, em sua prática docente, fazerem uso de textos diversificados, utilizarem estratégias de leitura, planejarem suas ações e estabelecerem objetivos para as leituras realizadas, faz necessário, ainda, um repensar com relação às metodologias utilizadas. Os registros obtidos revelaram que as educadoras preocuparam-se com a formação leitora e escritora dos alunos, entretanto, de acordo com a literatura de apoio, devem aprimorar sua prática. Propomos o estudo contínuo e a reflexão sobre o uso das estratégias no ensino de leitura e na utilização dos textos na perspectiva de gêneros textuais. Acreditamos que dessa maneira as educadoras contribuirão de forma mais efetiva, na formação de sujeitos mais participativos na sociedade, capazes de reconhecerem seu contexto social e de interagirem como agentes transformadores de sua realidade, como - leitores realmente competentes.

Palavras-chave: Leitura. Prática de ensino. Competência leitora.

ABSTRACT

The formation of the qualified reader: a study about teachers' education practice - fifth grade

The present study is associated to the Area of Concentration: Pedagogic Práxis and Educacional Environment Management, aiming the competent readers' formation through the teachers' Portuguese Language practice in groups of fifth series. The research developed in 2006, in one of the state schools, in the municipal district of Presidente Venceslau. It is a qualitative research, with the matter study plan, in which two Portuguese Language teachers of the morning and afternoon fifth grades groups took part, identified like teachers X and Y, respectively, and a readapted teacher acting at the library of the school, teacher Z. Besides those educational ones, seventy six students and their relatives took part in the research. For the data collection, took place the following: the analysis of the Manager 2002 Plan, a Political Pedagogic Project of the institution, Plans of the teachers' Teaching, diaries of classes registrations, questionnaires, semi-structured interviews with the teachers, students' activities registrations, observations of the school spaces and observations of the educational practice in classroom. The analysis of the registrations indicated that in spite of the teachers, in their educational practice they use diversified texts, they use reading strategies, they plan their actions and they establish objectives for the accomplished readings, it is necessary to rethink regarding to the refinement of their methodology. The acquired registrations reveal that the educators worry about the reader formation and the students' writer, however, in agreement with the support literature, they should improve their practice. We propose the refinement search through continuous study and the reflection about the strategies use of reading teaching and about the use of the texts in the perspective of textual genders in the classroom. We believe that following this way the educators can contribute, in a more effective way, in the formation of subjects more participants in the society, capable of recognize their social context and interact as agents transformers of their reality, as - really competent readers.

Key-words: Reading. Educational practice. Competence reading. Reading Study and teaching

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1	- Demonstrativo do resultado de desempenho das 4 ^a e 5 ^a séries – Saresp 2003	19
FIGURA 2	- Desempenho Geral – Prova Objetiva – Leitura	19
FIGURA 3	- Virgem Maria e o menino Jesus e Santa Ana com a jovem Maria	25
FIGURA 4	- Cartaz anunciando uma escola, pintado em 1516 por Ambrosius Holbein	27
FIGURA 5	- Divulgação e premiação dos alunos classificados no projeto “O aluno que mais livros leu”	83
FIGURA 6	- Livros do acervo da biblioteca da escola	86
FIGURA 7	- Biblioteca da escola, com alguns alunos e a responsável pela entrega e retirada de livros	86
FIGURA 8	- Espaço lateral à sala da biblioteca, com mesas de concreto ao ar livre	86
FIGURA 9	- Espaço lateral destinado à leitura, recreação e a aulas ao ar livre	86
FIGURA 10	- Índice da Revista Literária – Açúcar Amargo, de Luiz Puntel	111
FIGURA 11	- Produção de História em Quadrinhos.	112
FIGURA 12	- Recorte de uma notícia de jornal e comentários	115
FIGURA 13	- O Lobo Barnabé, de Eva Furnari	123
FIGURA 14	- O Lobo Barnabé, de Eva Furnari	124
FIGURA 15	- Atividade para a leitura da seqüência e após, produção de texto	126
FIGURA 16	- Leitura de texto não verbal e proposta de produção de texto	127

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	- Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos	38
QUADRO 2	- Leitura correspondente a cada disciplina, de acordo com o Plano Gestor 2002, da EE Antonio Marinho de Carvalho Filho	85
QUADRO 3	- Perfil profissional de cinco professoras das turmas de 5ª séries	88
QUADRO 4	- Atividades consideradas prioridade pelos professores participantes e tempo de dedicação dos professores por semana, por sala	89
QUADRO 5	- Demonstrativo do rodízio de alunos nas salas de 5ª série em 2006	92
QUADRO 6	- Percentual de idade dos alunos participantes	92
QUADRO 7	- Tipo de moradias dos alunos participantes	94
QUADRO 8	- Descrição das leituras que os alunos observam os pais fazendo em casa	95
QUADRO 9	- Leituras que os alunos realizam em casa	96
QUADRO 10	- Quantidade de livros que os alunos possuem em casa	96

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 LEITURA: SUAS ORIGENS E SUA FUNÇÃO NA ATUALIDADE	22
2.1 Um Pouco Sobre a História do Ensino e do Aprendizado da Leitura	23
2.2 A Leitura no Brasil e na Atualidade	29
3 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA: TEXTO, GÊNERO, LINGUAGEM, LETRAMENTO	33
3.1 O Ensino da Leitura na Escola	33
3.2 Gêneros Textuais	38
3.3 Competência Leitora e a Função Social da Leitura	43
3.4 Planejamento e Objetivos para a Leitura	48
3.5 Estratégias de Compreensão Leitora	52
3.5.1 Antes da leitura	55
3.5.2 Durante a leitura	55
3.5.3 Depois da leitura	56
3.6 A Intertextualidade e a Interdiscursividade	57
3.7 O Ensino da Leitura: A Alfabetização e a Perspectiva de Letramento	58
3.8 A Seleção dos Textos Escolares	64
4. A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA	66
4.1 A Investigação	67
4.2 Procedimentos Metodológicos	68
4.3 Os Sujeitos Participantes da Pesquisa	69
4.4 Questionários e Entrevistas	69
4.5 Análise Documental	70
4.5.1 Projeto Político Pedagógico – PPP	71
4.5.2 Os projetos de leitura da escola a partir do Projeto Político Pedagógico...	72
4.5.3 Diários de classe	74
4.6 O Percurso das Observações do Contexto Escolar	74
4.7 Organização e Análise dos Dados.....	78
5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	79
5.1 Caracterização do Espaço da Pesquisa	79
5.1.1 Caracterização da escola	80
5.1.2 Ambientes de leitura na escola	85
5.2 Participantes da Pesquisa	87
5.2.1 Perfil das professoras de Língua Portuguesa	87
5.2.2 Perfil da professora responsável pela biblioteca	90
5.2.3 Perfil dos alunos e familiares	91
5.3 As Observações em Sala de Aula	97
5.3.1 Observações em sala de aula – Professora X	98
5.3.2 Observações em sala de aula – Professora Y	121
5.4 Análise Geral.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS	133
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	138
ANEXOS	146

1 INTRODUÇÃO

Fomos um dia o que alguma educação nos fez. E estaremos sendo, a cada momento de nossas vidas, o que fazemos com a educação que praticamos e o que os círculos de buscadores de saber com os quais nos envolvemos está continuamente criando em nós e fazendo conosco. (BRANDÃO, 2000).

A nossa leitura de mundo é determinada por referenciais que trazemos em nossa contínua formação. Nossos pais e familiares, amigos e professores exercem forte influência nessa visão de mundo que construímos.

Procurei em meu baú de lembranças, as primeiras impressões comunicativas que me marcaram e encontrei-as aos quatro anos de idade. Nessa época ouvia as histórias de minhas avós e de minha mãe, que traduziam oralmente as experiências familiares tão ricas em detalhes e colorido que me faziam vibrar. Tão inspirada eu me sentia que criava as minhas próprias histórias e as contava a minha irmã mais nova, como se elas nem fossem minhas. Meus padrinhos João e Matilde Brilhante, quando fiz seis anos, presentearam-me com uma valiosa coleção de livros e pequenos discos que eu e minhas amiguinhas do quarteirão, ouvíamos e reproduzíamos em versões de representação dramática a quem quisesse assistir. A coleção constituía-se de versões dos clássicos de Hans Christian Andersen, Irmãos Grimm e Charles Perrault, nas quais os efeitos sonoros, as gravuras e a dramaticidade traduziam-se de forma rica e envolvente. Os momentos foram maravilhosos, repletos de criatividade e alegria, vibração cultural e envolvimento de dez meninas que se empenhavam em representar cada personagem das histórias, compondo cenário e figurino ao rigor dos enredos. Minha mãe, Dona Derci, se esmerava em oferecer lençóis, vestidos, fitas, maquiagem e demais adereços que nos auxiliasse na “releitura” dos contos.

Essa experiência possibilitou-me a melhor compreensão de mundo e estimulou meu interesse por diversos gêneros textuais.

Quanta magia e emoção emolduram os dias de minha infância e adolescência. Quantas aspirações motivavam meus sonhos de transformar o mundo ou a realidade de pessoas à minha volta. Defender uma causa e tornar-me uma discreta protagonista era um secreto desejo que acalentava em cada leitura. De

certa forma, também almejava um status intelectual e um reconhecimento sobre a necessidade de incentivo à leitura, a troca de idéias, a socialização de sonhos.

Meu olhar de criança estava voltado para as artes: dança, representação, pintura e canto. Meu pai e meu padrinho tocavam instrumentos e cantavam. Minha casa tinha muitas revistas de música, histórias em quadrinhos e coleções de livros. Entre elas tínhamos a coleção *Os Bichos* e as revistas *Seleções*. A postura de heróis como o Fantasma, Tarzan, Batman e Daktari conhecidos nos programas de TV e nos livros, alimentava minha alma idealista contra o mal e a favor da justiça e do bem comum.

Foi com esse espírito que iniciei a primeira série com seis anos de idade, com minha querida professora - D. Leila.

Fico pensando, agora, como admirava minha primeira professora. Ela era linda, muito jovem, cabelos lisos e compridos, sorridente e muito atenciosa. Todos os dias, ao final das aulas, ela lia uma parte do livro “Tistu, o menino do dedo verde”, do francês Maurice Druon e nos encantava com sua entonação e suas interrupções na leitura. Lembro do olhar dela e de sua voz ao nos perguntar: “E agora?” “Viram?” “O que você acha?” “Isso está certo?” “O que vai acontecer?”. A fábula de Druon, escrita em 1927 foi a pioneira a abordar ecologia e trata de questões relacionadas com os conceitos de convívio social, ética e cidadania. Talvez por isso, eu tenha me identificado tanto.

Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é o que nós sabemos do texto, o que nós pensamos do texto, mas o que - com o texto, ou contra o texto ou a partir do texto – nós sejamos capazes de pensar. (LARROSA, 1999, p. 142)

Nos intervalos das aulas, eu avisava nas classes que haveria um show no “recreio” da escola. Para a surpresa de todos, eu é que cantava uma ópera simulada ou apresentava alguns passos de sapateado imitando Bin Crosby¹, Gene Kelly², Judy Garland³ e outros famosos artistas dos estúdios da Broadway e de Hollywood, observados por mim nos filmes da Sessão da Tarde a que eu assistia.

¹ Bin Crosby, cantor e ator norte-americano, considerado um dos maiores cantores populares do século XX.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Bing_Crosby

² Eugene Curran Kelly, dançarino, ator, cantor, diretor, produtor e coreógrafo norte-americano.

http://pt.wikipedia.org/wiki/Gene_Kelly

³ Judy Garland começou a cantar ainda criança, junto com seus pais e irmãs. Alcançou o estrelato aos 16 anos e seu papel mais marcante foi no filme “O mágico de Oz”, como Dorothy. <http://yahoo.imusica.com.br/artista.aspx?id=5234&bio=1>

Naquela época, vivíamos a Ditadura Militar. Momento de repressão política e tensão social.

Minha fase de primário e ginásio, equivalentes aos ciclos I e II do Ensino Fundamental atual, transcorreu durante esse período delicado para os cidadãos brasileiros. O golpe militar já havia acontecido e as ações militares estavam em seu auge.

A partir de 1964 ocorre a retomada da expansão econômica, com base no aumento da captação de recursos externos, o que possibilitou a recuperação do nível de investimento público. As novas funções do Estado foram definidas pela criação e pela preservação de condições políticas e sociais para que a economia se expandisse. Tais funções configuravam-se, entre outras, em reforçar o Executivo e conseqüentemente remanejar as forças sociais na estrutura do poder. Dessa forma, a população foi alijada da participação nas decisões políticas e econômicas. Além disso, houve a cessação do protesto social. (ROMANELLI, 1993).

No campo das representações sociais, o militar significava repressão. Estávamos na ditadura militar, temia-se a figura do policial. Em função de seu universo social, político, cultural, as pessoas tendem a externalizar suas impressões sobre as pessoas na sociedade. A profissão de meu pai era militar e, mesmo assim, ele não nos proibia de falar o que pensávamos. Eu e minha irmã podíamos escolher as brincadeiras, usar a criatividade e acreditar que o mundo era maravilhoso.

Meu pai, com sua sensibilidade, apoiava atitudes criativas e inovadoras em nossas brincadeiras de criança. De acordo com Foucault (1984), estas representações não se reduzem a sistemas fechados. Num processo educativo é possível ocorrer mudanças e permitir que entre os sujeitos envolvidos haja troca de práticas e interações.

Na verdade, recordo-me que algumas amigas da rua em que eu morava eram proibidas pelos pais, de irem à minha casa e quando iam, ao verem meu pai fardado, corriam para se esconderem. A frase “cuidado que a polícia te pega” era comum.

Durante meu percurso da 1ª à 8ª série e no Magistério, de 1972 a 1983, percebia que poucos alunos, colegas de classe na época, tinham o mesmo interesse que eu por livros e histórias variadas – fossem de ficção ou não. Apenas alguns se dedicavam às leituras por iniciativas próprias ou compartilhavam comigo, o gosto e a compreensão das leituras solicitadas pelos professores. Eu percebia

também, como era incomum o aluno se posicionar perante acontecimentos do dia-a-dia. As manifestações de liderança constituíam raridade.

Durante as aulas, alguns professores nos proporcionavam momentos maravilhosos de reflexão e debates, enquanto outros, apenas passavam por nós como “reprodutores” de conteúdos. Contudo, havia aqueles que nos falavam sobre a vida e nos mostravam que de nossas atitudes pode frutificar maus ou bons resultados. O que me conduzia a refletir.

O tempo passou e comigo ficaram as cenas dos contos de fadas que li e vivenciei com os meus amigos da vizinhança e as fortes lições compreendidas após as fábulas que ouvia em casa e das histórias de família contadas por meus pais e avós. Para mim, alheia às exigências estaduais e transformações de cunho político, econômico e social, era fundamental o “bom caráter” das personagens e, muitas vezes, o reconhecimento de certa “rebeldia” a favor do bem comum, quando algum personagem transformava-se em herói, defendendo uma boa causa.

Apesar de, em minha infância, ter brincado muito como professora e de liderar diversos jogos em casa, na escola, nas gincanas e nos trabalhos em grupo - nunca pensei em formalizar a profissão docente. Apesar disso, observava em meus professores o que mais me agradava e o que me desagradava.

Terminei o magistério com 18 anos e iniciei o curso de Letras.

Após a graduação, trabalhei em outras áreas, pois temia ser professora. Quando decidi, fiz um plano de trabalho e um memorial para participar da seleção de professores em duas escolas-padrão⁴ de Santo Anastácio e fui selecionada para lecionar na EE Dr. Tertuliano de Área Leão e na EE Prof^a. Alice Maciel Sanches.

Meu olhar era um reflexo romântico e idealista das protagonistas dos contos e filmes que conhecia. Meus sonhos de transformar o mundo estavam se concretizando naquela oportunidade.

Iniciei organizando as apresentações do dia do trabalho, dia das mães e biblioteca. Para isso, incentivei e acolhi as sugestões dos professores e organizei uma pauta. No evento procurei contemplar uma leitura crítica da situação do trabalhador e do mercado de trabalho, fazendo uma análise da situação agrária e social. Para isso, envolvi grupos de alunos para colaborarem em horário diferente

⁴ A escola-padrão foi instituída no Estado de São Paulo por intermédio do Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, durante o governo Fleury e objetivava garantir vagas para mais de 6,7 milhões de alunos e resgatar a qualidade de ensino no sistema estadual.

das aulas. Houve música, teatro e dança. O ensaio de um baião do Gonzagão⁵ foi uma oportunidade para ampliar-se a cultura musical dos alunos, porém, também constituía um grande desafio, pois a turma apreciava muito o “axé music”⁶ da época. Para contentá-los também ensaiamos uma música do Chiclete com Banana⁷ que criticava a situação de “penúria” do trabalhador.

Enquanto coordenadora, também atuava como professora para completar a carga horária e sobravam sempre as classes de 5ª séries, geralmente desprezadas pelos colegas professores que encontravam dificuldades com os alunos dessas turmas e tendo uma melhor classificação, escolhiam outras turmas. Como eu era a última da escala de pontos para a atribuição de aulas na unidade escolar, ficava com as 5ª séries. Para envolvê-los, criei algumas atividades que conciliavam a leitura, a produção de textos e a oralidade, temperadas com criatividade que se revelava em teatro, canto, declamações e dança. Os alunos envolviam-se e os resultados eram muito positivos. Eles sempre queriam mais: Hora do Conto, teatro sobre lendas e crônicas, contos infantis clássicos, histórias de mistério, músicas, piadas, histórias em quadrinhos, poemas e filmes - nos quais nos dedicávamos à leitura, à verbalização e à escrita.

Ao final daquele ano, em razão de minha pouca pontuação e pelo interesse de um professor efetivo da época, perdi o vínculo com a escola e fui substituída na Coordenação. Decepcionada, prestei vestibular para o curso de Direito. Passei e iniciei os estudos em 1993.

Paralelamente, apresentei propostas de trabalho em outras escolas-padrão da região, fui selecionada e comecei a lecionar em Presidente Prudente, na EE Prof. Adolpho Arruda Mello, em salas de 5ª séries, novamente. A experiência não foi diferente: os alunos sempre gostavam das atividades de leitura. Poderia ser ao discutir um texto, ao relacioná-lo com outros textos num diálogo intertextual ou apenas silenciosamente – sempre havia envolvimento.

O tempo passou e em 1997, me preparando para minha colação de grau em Direito e após quatro anos de “Arrudão”⁸, em razão da rotatividade de professores, novamente fui desligada da escola em que estava e passei a lecionar

⁵ Luiz Gonzaga, o Rei do Baião. <http://www.reidobaiao.com.br/biografia-por-cida-carvalho>

⁶ O **Axé Music** é um movimento musical popular surgido no estado da Bahia na década de 80, durante as manifestações populares do carnaval de Salvador http://pt.wikipedia.org/wiki/Ax%C3%A9_musi

⁷ **Chiclete com Banana** é uma banda de Axé music brasileira. A banda é formada por Bell Marques, Rey, Waltinho Cruz, Deny e Lelo. http://pt.wikipedia.org/wiki/Chiclete_com_Banana

⁸ EE Prof. Adolpho Arruda Mello, em Presidente Prudente.

na EE Prof. Formozinho Ribeiro, onde também trabalhei com 5^{as} séries. As turmas eram no período da tarde, como nas escolas anteriores, porém, agora com aulas de Inglês. Para ficar mais conhecida entre os alunos, criei um grupo de canto composto por alunos das 5^a e 6^a séries, onde se valorizava a leitura de músicas, com as palavras já conhecidas e a sua representação na Língua Inglesa – uma forma de leitura, num esboço de proposta instrumental. Os alunos do período da tarde vinham uma hora antes do início das aulas, às quartas-feiras, para participarem do grupo de canto inglês. Em três meses o grupo estava fortalecido. Os alunos despertaram para diversas possibilidades de leitura de mundo.

Já formada em Direito, acredito que em reconhecimento ao trabalho que desenvolvi, em maio de 1997, fui convidada a integrar o grupo de Assistentes Técnico-Pedagógicos (ATP) e Jurídico (ATJ) da Delegacia de Ensino de Regente Feijó e, posteriormente, na Diretoria de Ensino – Região de Santo Anastácio.

Nessa nova experiência pude acompanhar mais de perto as ações da Secretaria de Estado da Educação – SEE. As metas estavam voltadas ao tema leitura, em razão dos indicadores do sistema de avaliação que acabara de ser implantado no cenário educacional – SARESP.

O SARESP⁹ – Sistema de Avaliação do Estado de São Paulo, implantado em 1996, pela Secretaria de Estado da Educação, apontou como resultado um baixo rendimento dos alunos com relação à competência leitora.

Os resultados comprovaram a fragilidade da formação do leitor e nos anos que se seguiram os indicadores se repetiram. A formação de cidadãos críticos exigia leitores mais competentes socialmente.

Os professores com os quais eu trabalhava, sempre mencionavam a dificuldade de “interpretação” apresentada pelos alunos em sala de aula. Eu, mesmo quando em sala de aula e após, como ATP, sensibilizava-me em observar que a leitura, algo tão marcante em minha formação, revelava-se tão ineficiente na formação dos alunos.

De acordo com Cunha (1994), o conhecimento associa-se aos saberes acumulados no decorrer da vida, porém, a educação em geral tem sido mais voltada a internalizar o saber do que conscientizar o sujeito do conhecimento. O indivíduo

⁹ SARESP constitui-se em um sistema de avaliação de desempenho dos alunos da educação básica do Estado de São Paulo e que busca subsidiar a Secretaria de Estado da Educação na tomadas de decisão relativas à política educacional do Estado (Revista Idéias-30 – Avaliação de Avaliação Educacional, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, SP. 1998. p.11).

constrói seu conhecimento absorvendo o social sem reflexão crítica. O sujeito, deve estar ativo frente aos dados culturais da sociedade, envolvido na interpretação e na produção destes dados.

Chamava-me a atenção, também, o fato dos professores notarem uma baixa aprendizagem nos estudantes de 5ª séries no decorrer do ano, e, constantemente, solicitarem projetos específicos que atendessem às necessidades observadas durante o acompanhamento do rendimento de aprendizagem desses alunos.

Logo nas 5ª séries, turmas em que eu sentia os alunos mais envolvidos e abertos à interação com a leitura - o diagnóstico era fraco.

É sabido que a 5ª série por sofrer uma ruptura com o ciclo I e ter necessidade de adaptação em razão da transição, é uma série diferenciada. Dias-da-Silva (1997, p.21) analisando a realidade da transição da 4ª para a 5ª série do antigo 1º grau, cita Domingues (1985), que já concluía:

A Lei 5.692/71 determina que o 1º grau constitui uma instituição escolar única, contínua, de oito anos. No entanto, pode-se negar que exista uma instituição escolar contínua, pois pela ruptura, pelos professores, pelo ritual pedagógico desenvolvido por eles e pelo tratamento dispensado aos alunos, através do qual evidenciam suas expectativas, continuam a existir duas realidades distintas – a 1ª e a 2ª fase do 1º grau. (p.194).

Em 2003, quando a avaliação externa estadual passou a envolver todas as séries, o fato ficou mais evidente. Percebi que os indicadores realmente apontavam um menor aproveitamento nas classes de 5ªs séries do Ensino Fundamental, quando comparados aos das 4ªs séries.

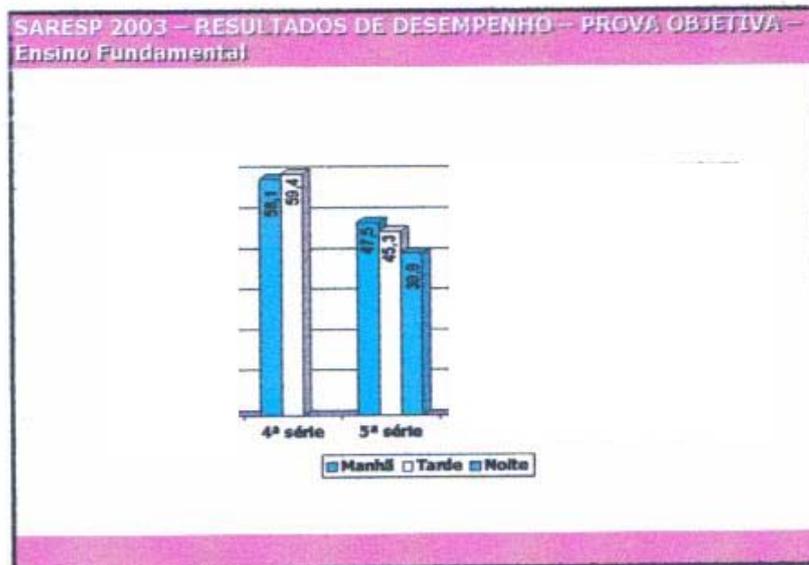


FIGURA 1 - Demonstrativo do resultado de desempenho das 4ª e 5ª séries – Saresp 2003

Fonte: www.educacao.sp.gov.br - 02/07/2006

Em 2004, essa diferença se repetiu, conforme resultados indicados no gráfico de desempenho geral da prova objetiva – leitura, - Média do Escore Verdadeiro¹⁰ comparativo das 4ª e 5ª séries (FIGURA 2).

DESEMPENHO GERAL – Prova Objetiva - Leitura

De 3ª a 8ª Séries do Ensino Fundamental

Série	Nº Alunos Avaliados	Média do Escore Verdadeiro
3ª EF	255 580	56,21
4ª EF	281 563	59,86
5ª EF	458 020	54,81
6ª EF	448 870	62,67
7ª EF	410 023	60,90
8ª EF	401 883	64,56

9

SARESP

FIGURA 2 - Desempenho Geral – Prova Objetiva – Leitura

Fonte: www.educacao.sp.gov.br – 02/07/2006.

¹⁰ No SARESP 2004, escore verdadeiro é uma estimativa do percentual de acertos supondo que os alunos da série tenham respondido a todas as questões das provas de todos os períodos (manhã, tarde, noite). Assim, o escore verdadeiro permite comparar os desempenhos dos alunos de uma série mesmo que eles tenham respondido a provas diferentes, nos períodos.

Percebi, porém, que em algumas turmas da Diretoria de Santo Anastácio, de 2004 a 2005, os resultados ficaram acima da média do Estado.

A partir dessa constatação, algumas indagações surgiram:

- Quem são os alunos das 5^{as} séries?
- Quem são seus professores: perfil e formação?
- De quais práticas os professores de Língua Portuguesa fizeram uso em sala de aula, com relação à leitura?
- Quais as ações da escola quanto à formação de leitores?

Foram as minhas experiências pessoais e profissionais e estes questionamentos que estimularam meu olhar que se pretende ação – reflexão - ação sobre as classes de 5^a séries em escolas estaduais jurisdicionadas à Diretoria de Ensino – Região de Santo Anastácio, que, em 2004 e 2005, apresentaram melhores resultados de rendimento, quando comparados aos resultados das 4^a séries.

Dessa forma, procurei os fatores relacionados aos alunos, aos professores e ao contexto escolar que pudessem ter contribuído para o acerto às questões do Saresp. Entretanto, posteriormente, meu olhar desprende-se da prova do Saresp e fixou-se na atuação docente de duas professoras cujos resultados de suas turmas de 5^a série, de 2003 a 2005, obtiveram resultados melhores que os das 4^a séries.

Após a identificação das escolas nas quais os resultados das 5^{as} séries foram melhores que os das 4^{as} séries, durante os anos de 2003 a 2005, ficou definido que o estudo se desenvolveria em uma escola estadual, localizada no município de Presidente Venceslau que, para preservar sua identidade, não terá o seu nome citado.

Com a finalidade de responder às minhas inquietações, a presente pesquisa tem por objetivo focalizar os aspectos contextuais do ambiente escolar e analisar a prática de ensino de Leitura, em aulas de duas professoras de Língua Portuguesa, tendo em vista a formação leitora dos alunos de 5^a série.

Os dados coletados foram organizados e sistematizados, de modo a conduzir à interpretação das informações obtidas, enfatizando a formação do leitor competente.

Mais especificamente, com a presente pesquisa pretendeu-se:

- a. conhecer e descrever os fatores que colaboraram para a formação leitora dos alunos de 5ª série;
- b. conhecer a metodologia de trabalho das professoras de Língua Portuguesa, com relação ao ensino de Leitura, em suas aulas;
- c. analisar os fatores e os procedimentos que contribuíram na formação de leitores competentes.

Dessa forma, para a compreensão do trabalho aqui desenvolvido, após essa introdução, o estudo foi organizado conforme segue:

No segundo capítulo, *Leitura: suas origens e sua função na atualidade*, procura-se conceituar a Leitura historicamente, sua origem no mundo e no Brasil, retratando sua função atualmente;

No terceiro capítulo, *As Aulas de Língua Portuguesa e a Leitura: Texto, Gênero, Língua, Linguagem e Letramento*, busca-se caracterizar a área de Língua Portuguesa, concepções sobre leitor, leitura, prática de professor em aulas de Língua Portuguesa, competência leitora e estratégias de leitura. Para tanto, foi utilizada, principalmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (5ª a 8ª) e as estratégias de leitura de Isabel Solé (1998).

No quarto capítulo, *Trajetória Metodológica da Pesquisa*, são apresentados procedimentos metodológicos com a finalidade de oferecer uma melhor compreensão do estudo realizado.

No quinto capítulo, *A Descrição e Análise dos Dados*, há a descrição e a análise do contexto escolar, dos sujeitos participantes da pesquisa e da prática de ensino de leitura das professoras. Por intermédio da categorização das observações, pretendeu-se alcançar as respostas às indagações iniciais da atual pesquisa, com o objetivo de contribuir para a conclusão desse estudo.

Por fim, nas *Considerações Finais*, procura-se revelar, a partir dos dados coletados, numa reflexão em diálogo com os pesquisadores educacionais, os fatores no contexto escolar e na prática das professoras de Língua Portuguesa que possam colaborar para a formação de leitores competentes, sujeitos mais críticos e atuantes na sociedade, a partir das 5ª séries.

2 LEITURA: SUAS ORIGENS E SUA FUNÇÃO NA ATUALIDADE

O objetivo desse capítulo é trazer elementos que nos permitam entender as raízes de nossas concepções atuais sobre a compreensão de Leitura, assim como sobre algumas práticas reveladas na rotina de docentes de Língua Portuguesa.

Nesse contexto buscaremos apresentar a relevância da formação de leitores na escola, e, conseqüentemente, da atuação de educadores comprometidos com uma prática de ensino voltada à formação de leitores competentes.

Espera-se que um leitor, sendo competente, consiga selecionar, dentre os textos que circulam na sociedade, os que possam atender às suas necessidades, estabelecendo as estratégias adequadas para abordar tais textos. De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs (1998, p. 70) “O leitor competente é capaz de ler as entrelinhas, identificando a partir do que está escrito, elementos implícitos, estabelecendo relações entre o texto e seus conhecimentos prévios ou entre o texto e outros textos já lidos.”

A leitura de acordo com os PCNs (1998, p. 69) é o “processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc”.

A atividade de leitura implica em uso de estratégias de seleção, antecipação, inferência e antecipação, cuja ausência pode dificultar a proficiência do leitor. O uso dos procedimentos mencionados é que podem possibilitar o controle do que será lido, a superação das dificuldades de compreensão, a busca do avanço e da confirmação das suposições.

Sabemos, entretanto, que o ato de ler nem sempre teve esta concepção.

A leitura usualmente é considerada como um resultado de um período de escolarização, pois ler, no sentido de decodificar alfabeticamente, não é uma capacidade que nasce com o ser humano, consiste em uma habilidade adquirida e desenvolvida. Isso denuncia sua natureza social, o que fica mais evidente quando

lembramos que seu exercício depende de um sistema de escrita, de um processo de alfabetização e de um conjunto de valores que implica a importância de a pessoa ter o domínio do código escrito. A escola como a instituição mais representativa responsável pela alfabetização, pela socialização do sistema da escrita e pela formação leitora do indivíduo, contribui para que haja a interação entre o sistema da escrita, o processo de alfabetização e um conjunto de valores sociais.

A proficiência em leitura possibilita a distinção entre os indivíduos e essa diferença advém de oportunidades desiguais de que pessoas e grupos dispõem. Estou me referindo à organização da sociedade, que geralmente é dividida em classes menos e mais privilegiadas, causas sociais que se transferem para o nível pessoal. Dessa forma, não nos cabe definir a leitura apenas na perspectiva individual, como habilidade adquirida. O perfil social da leitura apresenta-se com mais nitidez em uma determinada época e modifica-se ao longo do tempo, sugerindo uma dimensão histórica da leitura.

2.1 Um Pouco Sobre a História do Ensino e do Aprendizado da Leitura

Inicialmente, lembremos as sociedades primitivas e pensemos em suas condições de sobrevivência. A leitura de mundo fazia parte da rotina dos povos pré-históricos e mesmo sendo ágrafos, para os homens daquela época, ler era uma forma de inserirem-se no meio, defenderem-se e sobreviverem.

O mundo natural era seu acervo literário e trazia seus signos a fim de serem compreendidos em forma de palavras e pensamentos. Este caráter simbólico dos elementos da natureza remete o leitor a uma constante necessidade de reelaboração de sentidos. Dessa forma, “a leitura é um processo dinâmico e dialógico. Reconfigura-se constantemente e alicerça-se em uma interação homem-mundo-homem”. (FERREIRA, 2001, p. 19).

Para Ferreira (2001) o leitor, neste contexto, por carência de material escrito, constituía um ouvinte atento. O leitor ouvia e processava as relações entre

os diversos textos que se transformavam em experiências e ensinamentos. A linguagem oral era o modo de o leitor ater-se no trato da palavra.

Após a invenção do código escrito, foi o momento histórico de início da cisão entre o texto codificado e o ato de ler e começaram a ser diferenciados os dois grupos sociais: os que liam e os que não liam. “Neste momento, a aprendizagem da leitura passou a ser necessidade para ascender de um estágio social a outro.” (ZILBERMAN, 2001, p. 19).

Nas sociedades consideradas letradas, o indivíduo, ao aprender a ler, vivenciava uma experiência que o conduzia para fora de um estado de dependência e o fazia ser admitido na memória comunal.

De acordo com Manguel (1997, p. 90), desde a sociedade judaica medieval, por exemplo, um ritual de aprender a ler já era celebrado. Havia a festa de Shavuot, quando Moisés recebia a Torá das mãos de Deus. Nesse momento, o menino ao ser iniciado era envolvido num xale de orações e levado por seu pai ao professor. Segundo os costumes, o professor sentava o menino no colo e mostrava-lhe uma lousa onde estava escrito o alfabeto hebraico, um trecho das Escrituras e as palavras “Possas a Torá ser tua ocupação”. O professor lia em voz alta cada palavra e o menino as repetia. A lousa então era coberta com mel e a criança a lambia, acreditando-se que, dessa forma, corporalmente, as palavras sagradas seriam assimiladas. Manguel (1997) também relata que versos bíblicos eram escritos em ovos cozidos descascados e em tortas de mel, que a criança deveria comer depois de ler os versos em voz alta para o mestre¹¹.

Na sociedade cristã da baixa Idade Média, como evidência do poder atribuído à leitura e da necessidade de seu controle, havia a prática entre os integrantes do clero e da nobreza, de, na impossibilidade de acesso aos livros, objetos raros e indecifráveis para muitos, realizava-se a leitura em grupos por um *lector*, um homem que tinha a posse de um livro e sabia ler. Aprender a ler e a escrever, quando fora da igreja, era um privilégio mais exclusivo da aristocracia e mais adiante, no século XII, era considerado privilégio também da alta burguesia. Apesar de muitos aristocratas considerarem ler e escrever tarefas menores, apropriadas a clérigos pobres, a maioria dos meninos e muitas meninas dessas classes aprendiam as letras cedo¹². Ainda em Manguel (1997, p.90), há a referência

¹¹ Israel Abrahams, *Jewish life in the Middle Ages* (Londres, 1896), in MANGUEL, Alberto (1997).

¹² in MANGUEL, Alberto (1997, p. 90).

de que a ama da criança era escolhida com extremo cuidado, pois sabendo ler, já iniciava o ensino e além do leite, garantiam a fala e a pronúncia corretas¹³. Leon Battista Alberti, grande humanista italiano, observou ao escrever em 1435 e 1444, que “cuidar de crianças muito pequenas é tarefa das mulheres, cabe a amas ou mães”¹⁴, e que deveriam aprender o alfabeto o mais cedo possível. A imagem da figura feminina maternal ensinando era muito comum e a iconografia da estudante feminina era rara. Também era incomum ver-se a representação de situações de aprendizagem da escrita – ler era muito mais comum. Manguel (1997) ainda relata o grande número de representações de Maria segurando um livro diante do Menino Jesus e de Ana ensinando Maria, mas nem Jesus, nem sua mãe foram pintados aprendendo a escrever. Apresentava-se a noção de Cristo lendo o Velho Testamento que se considerava essencial para tornar explícita a continuidade das Escrituras.



FIGURA 3 - Virgem Maria e o menino Jesus (à direita) e Santa Ana com a jovem Maria (à esquerda).

Fonte: MANGUEL (1997, p. 91).

Na figura 3, observamos as imagens representando duas mães do século XV, ensinando os filhos a ler. À esquerda, a Virgem e o Menino e à direita, Santa Ana com a Jovem Maria.

As crianças aprendiam soletrando e repetindo várias vezes os sons das letras apontadas em cartilhas ou abecedário.

Durante a Renascença, houve grande influência do manual pedagógico de doze volumes, o *Institutio oratória*, escrito por Quintiliano, advogado

¹³ Mateo Palmieri, *Della vita civile* (Bolonha, 1944), in MANGUEL, Alberto (1997).

¹⁴ Leon Battista Alberti, *I libri della famiglia*, ed. R. Romano e A. Tenenti (Turim, 1969), in MANGUEL, Alberto (1997).

romano no século I, que foi tutor dos sobrinhos-netos do imperador Domiciano, na forma de ensinar. Nele aconselhava-se que os meninos deveriam aprender a ler antes dos sete anos de idade, por considerar a idade mais tenra, melhor para se tirar proveito da instrução e para suportar a tensão de aprender. Após o aprendizado das primeiras letras, quando a família tivesse condições financeiras, professores particulares eram contratados para o ensino dos meninos, enquanto as mães se ocupavam da educação das meninas. A maioria dos estudiosos recomendava que os meninos fossem educados longe da família, conjuntamente a outros meninos, e os moralistas consideravam não ser apropriado às meninas aprenderem a ler e escrever, exceto se quisessem ser freiras. Havia quem recomendasse que elas aprendessem a fim de adquirirem a verdadeira fé e de se protegerem dos perigos que ameaçavam as almas. Da mesma forma, havia quem não recomendasse a aprendizagem feminina, para evitar-se a leitura de cartas amorosas e o acesso a outras “tentações” do mundo. Porém, nos lares aristocráticos da Europa, encontravam-se mulheres plenamente letradas.

Entre os séculos IX e XVII, surge nos primórdios da universidade durante a Idade Média, o método escolástico. Este constitui um método de ensino teológico e filosófico feito nas escolas eclesásticas por intermédio do qual debatiam-se questões e opiniões fundamentadas na razão e procurava-se conciliar os sagrados ensinamentos da doutrina cristã com o platonismo e o aristotelismo. Para os filósofos para quem “pensar é uma arte com leis meticulosamente fixadas” (MANGUEL, 1997, p. 92), mostrou-se útil para reconciliar preceitos religiosos com os argumentos da razão humana, podendo, dessa forma, ser utilizado para aprofundar um ponto de argumento. Com o tempo, a escolástica tornou-se um método de preservar idéias e não de trazê-las à tona, pois, basicamente, consistia em pouco mais do que treinar o estudante a considerar o texto de acordo com preceitos preestabelecidos e oficialmente aprovados.

Quanto ao ensino de leitura, a aprendizagem dependia mais da perseverança do aluno do que propriamente de sua inteligência. O culto rei espanhol Afonso, o Sábio, ridiculariza esse ponto, escrevendo,

Certamente devem os professores mostrar seu saber aos estudantes, lendo-lhes livros e fazendo-os compreender tanto quanto sejam capazes; e, depois que começam eles a ler, devem continuar o aprendizado até que tenham chegado ao fim dos livros que começaram; e, enquanto tiverem, não devem mandar outros em seu lugar para ler, a não ser que estejam

pedindo a alguém que leia a fim de demonstrar-lhe respeito, e não para evitar a tarefa de ler. (MANGUEL, 1997, p. 93, apud Alfonso el Sábio, Lãs siete partidas, ed. Ramón Menéndez Pidal (MADRI, 1995, p. 231 iv).

Na época, o ambiente escolar constituía-se de salas geralmente grandes e era comum o professor acomodar-se a um atril elevado, geralmente, ou à mesa, num banco. A maioria das ilustrações mostra estudantes sentados em bancos, segurando páginas enfileiradas ou tabuletas de cera para tomar notas, ou em pé ao redor do professor. Observem a figura 4, abaixo:

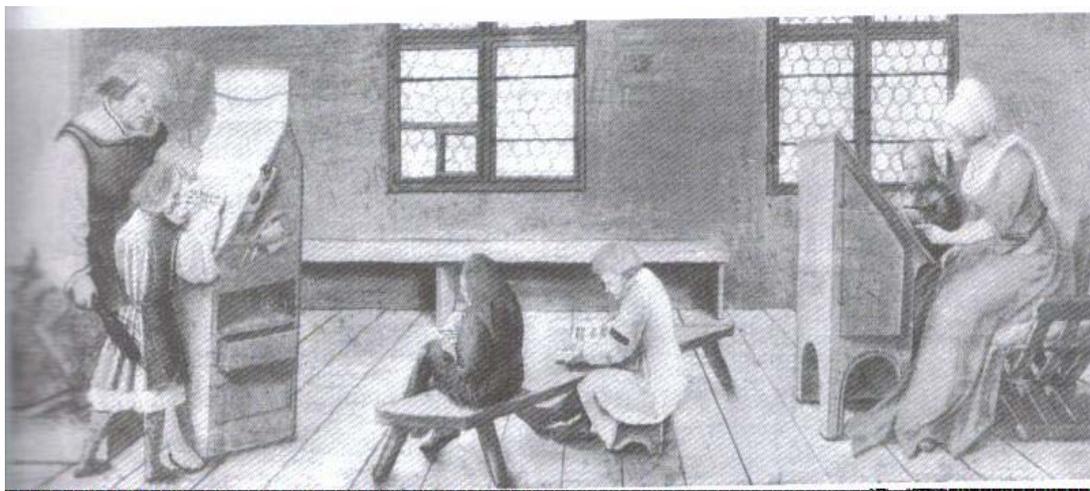


FIGURA 4 - Cartaz anunciando uma escola, pintado em 1516 por Ambrosius Holbein.

Fonte: MANGUEL (1997, p. 95).

Observem que a figura é uma tabuleta em que dois alunos adolescentes aparecem trabalhando num banco, curvados sobre seus textos, enquanto uma mulher está orientando uma criança menor, apontando para a página; à esquerda, um estudante, provavelmente com um pouco mais de 10 anos, em pé diante do atril, lendo um livro aberto. O professor atrás dele segura um feixe de varas de vidoeiro junto ao traseiro do menino. Durante séculos, tanto a vara de vidoeiro, quanto o livro, seriam símbolos dos professores.

Segundo Manguel (1997, p.87), na escola de Sélestat, na França do século XI, considerada uma das melhores escolas da época, os estudantes aprendiam primeiro a ler e a escrever para depois passarem à gramática, retórica e à dialética. Como nem todos chegavam sabendo ler e escrever, inicialmente a leitura dava-se com um a-bê-cê ou cartilha e antologias de orações como o pai-nosso, ave-marias e o credo dos apóstolos. Na seqüência, percorriam-se diversos manuais de

leitura comuns na maioria das escolas medievais. Frequentemente apenas o professor possuía os volumes caros e ele copiava no quadro-negro as regras de gramática sem explicá-las, geralmente, pois de acordo com a pedagogia escolástica, a compreensão não era uma exigência do conhecimento. De acordo com essa pedagogia, os alunos eram obrigados a decorar as regras e, como era de se esperar, os resultados eram decepcionantes.

Vários fatores dificultavam a aprendizagem da leitura para os noviços: a pontuação ainda era errática no século XV; as letras maiúsculas eram usadas sem consistência; pela pressa em anotar ou para se economizar papel, muitas abreviaturas eram utilizadas – sendo necessário ler-se sílaba a sílaba e ainda decifrar as abreviaturas; e, a ortografia não era uniforme, podendo a mesma palavra aparecer de diferentes maneiras.

Em 1441, Louis Dringenberg, formado pela universidade de Heidelberg, foi nomeado para o cargo de diretor da escola de Sélestat, e inspirado pelos humanistas de então, que estavam questionando a instrução tradicional na Itália e nos Países Baixos, França e Alemanha, introduziu mudanças fundamentais. De acordo com Manguel (1997, p. 97), Dringenberg manteve os velhos manuais de leitura, mas apenas algumas seções eram utilizadas, as abrindo para a discussão, explicando as regras de gramática e não apenas forçando os alunos a decorá-las. Além disso, descartou as glosas e comentários tradicionais e passou a trabalhar com textos clássicos da Igreja. Com essas medidas, Dringenberg concedeu aos estudantes um grau de liberdade de leitura maior do que jamais haviam conhecido. Quando veio a falecer em 1447, estava fortemente estabelecido em Sélestat, “a base de uma nova maneira de ensinar as crianças a ler”¹⁵. O sucessor de Dringenberg, Crato Hofman, advindo da mesma escola, Heidelberg, preferia os clássicos romanos e gregos aos textos dos Pais da Igreja e abominava os comentários e glosas e ao invés de aprofundar-se em regras gramaticais, ia diretamente aos textos, acrescentando-lhes ricas informações sobre arqueologia, geografia e história. Guiava os alunos por Ovídio, Cícero, Suetônio que, segundo relatos de alunos, os faziam chegar à universidade fluentes no latim e na gramática. Hofman priorizava a capacidade de ler com fluência, correção e inteligência, com gotas de significado, apesar de não negligenciar a escrita.

¹⁵ Adam, L'humanisme à Sélestat, in Manguel, Alberto, 1997, p. 97.

Contudo, os textos não eram deixados inteiramente abertos à interpretação dos estudantes, mesmo nas aulas de Hofman. Os textos eram dissecados e deles extraía-se uma moral, polidez, civilidade, fé, advertência contra os vícios e toda espécie de preceito social.

Um professor não deve ensinar apenas a ler e escrever, mas também virtudes e moral cristã; ele deve empenhar-se em semear virtudes na sala de alma da criança; isso é importante porque, como diz Aristóteles, um homem comporta-se na vida de acordo com a educação que recebeu; todos os hábitos, especialmente os bons, que se enraízam em um homem durante a juventude não podem ser depois arrancados¹⁶. (MANGUEL, 1997, p. 98)

Dessa forma, percebemos que, pelo menos na escola humanista, gradualmente se tornava responsabilidade do leitor, ler e, por si mesmos, às vezes, determinar valor e significado ao lido. A mudança não foi súbita, mas está clara. Já no século XIII, um escriba escreveu: “Ao leres livros, debes ter o hábito de dar mais atenção ao sentido do que às palavras, concentrar-te antes no fruto do que nas folhagens” (MANGUEL, 1997, p. 102)

A introdução de livros após a invenção da imprensa e a mudança da estrutura social da Europa de Carlos Magno e da fratura econômica, política e intelectual do final da Idade Média, foram fatores que colaboraram para a mudança gradual dos métodos de ensino escolásticos.

2.2 A Leitura no Brasil e na Atualidade

No Brasil, historicamente, encontram-se momentos em que a leitura assume características conforme os apelos sociais.

Os portugueses, durante o processo de colonização, despreocupavam-se com o processo de aprendizagem da escrita e da leitura do povo em geral,

¹⁶ Jérôme Gebwiler, citado em Schlettstadter Chronik dês Schulmeisters Hieronymus Gebwiler, ed. J. Geny (Sélestat, 18900 citado em Manguel, Alberto (1997, p. 98)

privilegiando apenas a alguns a oportunidade de acesso à educação, geralmente os filhos dos colonos que pudessem pagar.

O sistema educacional jesuítico, assentado de forma elitista, espalhou-se pelo território brasileiro privilegiando a elite, os proprietários de terra. A leitura pautava-se na memorização e competição. Segundo Ferreira (2001), os alunos memorizavam longos textos clássicos, geralmente greco-latinos, e participavam de debates.

Quanto à linguagem, era tida como o meio de tornar o homem mais homem. E como instrumento natural de formação humana, em primeiro lugar, era considerado domínio do professor. Nas aulas, as práticas nos reportam aos procedimentos do método escolástico medieval na Europa, pois as concepções se traduziam no ensino da retórica e oratória através da imitação dos clássicos sem a permissão de reflexão ou discussão do que simplesmente era repetido.

Mesmo com falhas, reacionários ou não, contrários ou não às políticas portuguesas, a expulsão dos jesuítas na época colonial “causou um vácuo na educação” do país (FERREIRA, 2001, p. 38). Com a saída dos jesuítas do Brasil, uma bem-organizada rede escolar foi abandonada. A preocupação dos jesuítas com as humanidades e seu temor ao científico, sem contrariar a fé, moldaram um tipo de sociedade que, por muito tempo, ignorou a nossa cultura miscigenada, e procurou imitar as sociedades tidas como modelos estrangeiros até mesmo nos procedimentos de leitura. Nessa fase, surgem as aulas-régias, onde a leitura era praticada apenas por quem já havia se alfabetizado, uma pequena minoria, e por aqueles que liam por interesse. De acordo com Ferreira, 2001, o Império surgiu para uma população analfabeta, sem escolas à sua disposição.

Surge o ato de ler conhecido como romantismo, movimento literário engajado no processo de nacionalização no país, que colaborou significativamente para a divulgação de produções literárias de nossos escritores. Os romances surgem semanalmente nos jornais, em capítulos de narrativas de ficção, chamados de *folhetins*. Por intermédio destes *folhetins*, foram divulgados autores como José de Alencar e Manoel Antônio de Almeida, entre outros. Nessa época, o público feminino se amplia e, na passagem do século XVIII para o XIX, as elites econômicas e intelectuais no Brasil começam a reservar um espaço maior dedicado às leituras até mesmo em suas residências.

Com o tempo, vemos, na época da República, um aumento de oportunidades de educação formal, porém, o índice de analfabetismo pouco mudou.

A partir dos anos 80 no século XX, por intermédio do livro didático, mesmo tacitamente, a relação entre a leitura e a escola se intensificou. Nos anos 90 houve ainda mais facilidade para o acesso ao livro de leitura, com a preocupação com uma produção mais cuidadosa voltada mais especificamente ao público-alvo destes trabalhos: séries iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Freitas (2003), por ser a escola uma construção histórica, ela foi constituída ao longo de um processo histórico que vai confirmando seus tempos e o uso desses espaços. Atendendo a certos objetivos sociais, a escola, por traduzir-se numa instituição social, foi incorporando funções sociais a mando da organização social que a cerca. Para o autor, a escola não constitui um espaço ingênuo sob um sistema social qualquer e dela espera-se o cumprimento de determinada função.

Porém, a identidade da escola está em crise e as respostas simples do passado já não são suficientes para definir uma orientação político-educativa que responda aos objetivos de democracia na socialização do conhecimento em uma sociedade que se pretende mais plural, participativa, solidária e integradora.

Considerando essa nova necessidade e diante do surgimento de outras formas de organização social, econômica e política, impulsionadas pelo surgimento da sociedade de informação, nos vemos diante de possibilidades de novos conhecimentos e de mudanças profundas que alteram o modelo tradicional da educação e da profissão docente.

A concepção de mera transmissão de conhecimento acadêmico perde espaço em função da necessidade de se formar futuros cidadãos. A escola deve superar os enfoques funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se de seu caráter relacional, dialógico, cultural, contextual e comunitário, num espaço de manifestação de vida em toda sua complexidade e em toda sua rede de relações.

A educação adquiriu um perfil de maior complexidade, e, o mesmo ocorreu com a profissão docente, com relação ao processo ensino-aprendizagem que se propõe acontecer de forma interativa, pautada no reconhecimento do outro, numa postura cidadã. A especificidade dos contextos em que se trabalha e se educa, na visão de um ensino não tão técnico, como transmissão de conhecimentos acabados, foi superado. Isso aconteceu por intermédio uma metodologia que

oferecia a oportunidade de um conhecimento em construção e não imutável, que analisa a educação como um compromisso político, adornado por valores éticos.

O principal desafio da escola hoje é formar alunos que possam compreender criticamente a realidade social na sua diversidade e nela interagir. É fundamental que, ao perfil do professor, se agregue, além da formação inicial, também o interesse em formar-se permanentemente. Ao professor é importante a capacidade de refletir em grupo. O processo coletivo preparará o indivíduo para analisar informações, rejeitar ações, realizar juízos e tomar decisões já que o mundo tornou-se cheio de incertezas, de dúvidas e de divergências e este é um contexto com o qual o professor irá conviver em seu trabalho. Conseqüentemente, coloca-se como fundamental, a construção da proficiência leitora desse aluno.

Segundo Morin (2000), a preocupação didático-pedagógica deve focar, principalmente, a formação do cidadão que conviverá socialmente e este convívio se estabelece também na escola; o que nos permite afirmar que a competência leitora está vinculada à aprendizagem da leitura e da escrita, e a sala de aula, através da prática docente, constitui um espaço significativo para a formação do leitor competente. O professor, como mediador pedagógico, envolverá não só o domínio do código escrito, mas supõe também que o aluno seja capaz de dominar as manifestações possíveis no uso desse código: perceber contradições nos argumentos, matizes e duplos sentidos, filtrar informações gerais e argumentar sobre assuntos diversos.

Ser um usuário competente da linguagem escrita é, também, condição fundamental, pois esse conhecimento é importante para a ampliação social e o exercício efetivo da cidadania.

3 AS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA E A LEITURA: TEXTO, GÊNERO, LINGUAGEM E LETRAMENTO

Com o intuito de compreendermos o processo de leitura, é preciso compreender o contexto em que ela está contida. A leitura se manifesta por intermédio de textos e, para que o leitor tenha acesso ao texto, faz-se necessário o conhecimento de um sistema de signos, verbais ou não, que são utilizados na linguagem com a finalidade de comunicação.

Para complementarmos esta visão sobre a prática de ensino de Língua Portuguesa, de forma que possamos nortear nossas descrições e análise sobre a formação do leitor nas aulas de Língua Portuguesa das educadoras pesquisadas, nesse capítulo trataremos os procedimentos propostos para o ensino de Leitura em Língua Portuguesa. Serão apresentados conceitos para o entendimento de Competência Leitora na escola, Gêneros Textuais, Linguagem, interdisciplinaridade e interdiscursividade, Letramento e as estratégias de leitura, abordados na perspectiva de leitura como prática social. Tal abordagem constitui peça importante nesse estudo, em razão de terem a finalidade de nos auxiliar na categorização das observações em sala de aula e na escola, para descrevermos, analisarmos e compreendermos os fatores que podem favorecer a formação de leitores na 5ª série.

3.1 O Ensino de Leitura na Escola

No Estado de São Paulo, há seis aulas semanais de Língua Portuguesa. Conforme o inciso I, do artigo 2º, da Resolução SE de 16, de 1 de março de 2005, que *dispõe sobre aulas complementares de enriquecimento curricular na rede estadual de ensino*, foram introduzidos cinquenta minutos de aula semanais do Projeto Hora da leitura, às turmas de 5ª à 8ª séries.

Artigo 3º. O projeto de leitura visa enfatizar a leitura de textos representativos dos diferentes gêneros textuais, conferindo tratamento

sistematizado a estratégias e atividades, capazes de estimular e orientar o aluno.

Parágrafo único - O projeto de leitura, embora não conste da matriz curricular, integra a proposta pedagógica da escola e compõe a carga horária de todas classes de 5ª a 8ª séries, com uma aula semanal por classe, dentro do período regular de aulas da classe.

As aulas são atribuídas pelo Diretor da escola, a professores de Língua Portuguesa, preferencialmente.

Conforme o parágrafo 2º da Resolução SE 1, de 04 de janeiro de 2006, que dispõe sobre o processo de atribuição de classes, turmas e aulas de projetos e modalidades de ensino aos docentes do Quadro de Magistério,

As aulas do projeto de Leitura, que integram a carga horária das classes do Ciclo II/EF, com 1 (uma) hora semanal por classe, poderão ser atribuídas pelo Diretor de Escola, na etapa inicial do processo, a docente portador de licenciatura plena, preferencialmente habilitado em Língua Portuguesa, cujo perfil se identifique com as características do projeto.

O Programa Hora da Leitura ou “Leitura”, como popularmente é conhecido, apresenta como objetivos:

(...) enfatizar a leitura de diversos gêneros, como os da Literatura Popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, as letras de músicas, as charges e tiras e outros adequados aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

(Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, capturado em 25/03/2007)

a formação do leitor, ao desenvolver competências de leitura de textos verbais e não-verbais, propiciando condições para a incorporação de práticas de leitura progressivamente significativas e qualificadas aos alunos. Tarefa esta que implica a observação e a análise dos domínios sociais de comunicação no interior dos quais os textos são produzidos e compreendidos e dos recursos lingüísticos, textuais e discursivos articulados nos/pelos diferentes textos.

(Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, capturado em 06/05/2007)

Em 2004, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo iniciou o projeto de incentivo à leitura “Tecendo Leituras”, tendo como justificativa os resultados apontados pelo Saesp. O projeto também trazia a finalidade de promover uma melhor utilização do acervo do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático¹⁷.

O PNLD existe desde 1995, no Estado de São Paulo e realiza a compra de livros pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, mediante assinatura de convênio assinado pelo MEC/FNDE e o Governo de São

¹⁷ <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>

Paulo/SEE, o que permite a oferta de títulos de livros não só didáticos, mas também de ficção e de não ficção (paradidáticos).
(Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> - capturado em 06/05/2007)

As escolas, a partir de 2005, receberam os módulos de literatura clássica brasileira e estrangeira. Para que esses livros não ficassem esquecidos nas bibliotecas escolares e para apoiar os professores dos programas, foram oferecidos cursos de orientação e capacitação por intermédio de videoconferências e presenciais, além de acompanhamento do Assistente Técnico Pedagógico – ATP, geralmente de Língua Portuguesa. Em 2006, o Tecendo Leituras e o Hora da Leitura se unificaram como Hora da Leitura e passaram a ser oferecidos aos professores da própria escola. Nas Escolas de Tempo integral¹⁸ - Ciclo I as aulas de Leitura são ministradas sob a forma de oficinas, sendo necessária uma seleção de professores, de acordo com o perfil exigido.

Segue, abaixo, o perfil do professor, determinado de acordo com o projeto:

A Hora da Leitura exige um professor que goste de ler qualquer gênero, que tenha o prazer de compartilhar com os alunos a magia, a fantasia, as idéias, as verdades que os autores querem revelar para seus leitores. É importante que o professor tenha sensibilidade para a literatura clássica, contemporânea e a popular. Para esse trabalho é importante que ele tenha uma boa formação acadêmica, ou em Língua Portuguesa, ou Geografia, ou História, ou Ciências, ou Arte, ou Matemática, ou Filosofia. Enfim, aquele que realmente demonstrar uma possibilidade mais fecunda com o texto.

Além disso, este educador deverá ter disponibilidade para:

- articular o seu trabalho com os professores das demais áreas do currículo, numa visão interdisciplinar e de acordo com o projeto pedagógico da escola;
- participar do programa de formação continuada, voltado para as discussões teórico-metodológicas.

(Fonte: <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm> - capturado em 05/01/2007)

Quanto ao ensino da língua, segundo os PCNs, entre as críticas ao ensino fundamental destacava-se:

- A desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- A excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- O uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- A excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;

¹⁸ Resolução SE 7, de 18-1-2006, "Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Escola de Tempo Integral"

- O ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos lingüísticos em frases soltas;
- A apresentação de uma teoria gramatical inconsistente – uma espécie de gramática tradicional mitigada e facilitada (p. 18).

De acordo com os PCNs, a divulgação de teses sobre o ensino da língua materna desencadeou um esforço de revisão das práticas de ensino da língua, na direção de orientá-las para a ressignificação da noção do erro, aceitação da variedade lingüística, muitas delas marcadas pelo estigma social, e para a valorização das hipóteses lingüísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e para o trabalho com textos reais, em vez de textos construídos para o aprendizado da escrita. Hoje se pode dizer que, apesar de ainda prevalecer uma atitude preconceituosa em relação às formas canônicas de expressão lingüística, é praticamente consensual que as práticas devem partir do uso possível aos alunos para permitir a conquista de novas habilidades lingüísticas.

Nessa perspectiva, novos objetivos colocam-se na área de Língua Portuguesa. Um deles seria formar alunos como competentes leitores e produtores de textos; e outro, instrumentá-los nos diversos gêneros de textos.

Segundo os PCNs, para formarmos cidadãos que desenvolvam práticas e que se envolvam com as práticas sociais de leitura e escrita, estes devem ser instrumentalizados com diversos tipos de textos e de discurso (orais e escritos). Além disso, para o sucesso desse processo, deve haver um compromisso coletivo da instituição. Diretrizes pedagógicas comuns entre todos os docentes da área e um contínuo processo de reflexão sobre a prática desenvolvida, certamente são fundamentais. Além disso, o objetivo “vivo” da escola em formar leitores e escritores deve ser a longo prazo, continuamente. É preciso que os docentes estejam organizando seus trabalhos em projetos comuns e que haja um processo de democratização internamente na escola, revendo antigas concepções e compartilhando com o grupo seus anseios, encontros e frustrações encontradas na prática de projetos compartilhados.

A cultura do local deve ser conhecida e valorizada. O gênero digital, por exemplo, vem ganhando espaço. Porém, cada canto do país tem sua realidade e depende da comunidade, de sua cultura e da escola que deve estar próxima de sua realidade na comunidade escolar, para planejar mapeando os níveis de letramento e os gêneros a serem trabalhados.

A escola deve conhecer seus alunos e procurar incluí-los na comunidade escolar. Uma das formas é a escola ouvir o ponto de vista do outro, descobrir o que gostam, dialogar, saber o que fazem de melhor. Lêem? O quê lêem? Lêem para quê?

Dessa forma é possível aproximá-los de gêneros diferentes, outras músicas, poemas, e ampliar o repertório dos alunos.

Já foi dito, aqui, que o repertório do professor também faz diferença. Quando o professor lê jornais, revistas, livros de literatura regularmente, auxilia, favorece o domínio dos gêneros que circulam nesses portadores. Fundamental é também que o usuário freqüente da leitura reveja valores e conheça as peculiaridades da cultura local.

Oferecer modelos aos alunos é muito importante. Na verdade o professor e a escola devem ter clareza sobre o que pensar, o que ensinar por intermédio dos gêneros, valorizar e não discriminar a cultura local; e o professor deve estar atento às informações e diversidade de gêneros que circulam em seu meio de convívio.

Vejamos os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a, 1998, p. 54, (quadro a seguir):

QUADRO 1 - Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos

GÊNEROS PRIVILEGIADOS PARA A PRÁTICA DE ESCUTA E LEITURA DE TEXTOS			
LINGUAGEM ORAL		LINGUAGEM ESCRITA	
LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • cordel, causos e similares • texto dramático • canção 	LITERÁRIOS	<ul style="list-style-type: none"> • conto • novela • romance • crônica • poema • texto dramático
DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • comentário radiofônico • entrevista • debate • depoimento 	DE IMPRENSA	<ul style="list-style-type: none"> • notícia • editorial • artigo • reportagem • carta do leitor • entrevista • charge e tira
DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • exposição • seminário • debate • palestra 	DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA	<ul style="list-style-type: none"> • verbete enciclopédico (nota/artigo) • relatório de experiências • didático (textos, enunciados de questões) • artigo
PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda 	PUBLICIDADE	<ul style="list-style-type: none"> • propaganda

Fonte: PCNs de 5ª a 8ª, 1998, p. 54.

Nessa perspectiva, veremos o entendimento sobre gêneros textuais.

3.2 Gêneros Textuais

Quando nos comunicamos, adaptamo-nos à situação de comunicação. Expressamo-nos de maneiras diferentes ao redigirmos uma carta de solicitação ou um conto. Também não falamos da mesma forma ao fazermos uma exposição

diante de uma classe e quando estamos numa roda de amigos. Em condições diferentes de produção e uso, os textos escritos e orais diferenciam-se. Entretanto, apesar das diversidades, encontramos algumas regularidades entre eles. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001), em situações semelhantes, escrevemos textos com características semelhantes, que podemos chamar de *gêneros de texto*, conhecidos e reconhecidos por todos, e que em virtude disso, facilitam a comunicação: a conversa em família, a negociação no mercado ou o discurso amoroso. De acordo com os autores, certos gêneros interessam mais à escola, como as narrativas de aventuras, as reportagens esportivas, as mesas redondas, seminários, notícias do dia e receitas de cozinha e outros.

Segundo Bakhtin (2003), todos os textos que produzimos, sejam orais ou escritos, apresentam um conjunto de características relativamente estáveis que apresentam três dimensões:

- Os temas – conteúdos ideologicamente conformados, que se tornam comunicáveis (dizíveis) por meio do gênero;
- Os elementos das estruturas comunicativas e semióticas compartilhadas pelos textos pertencentes ao gênero (forma e composição);
- As configurações específicas das unidades de linguagem, traços da posição enunciativa do locutor e da forma de composição do gênero (marcas lingüísticas e estilo).

Estas dimensões são determinadas de acordo com o contexto de fala/escrita ou da situação de produção de enunciado, que será determinada pela situação social mais imediata.

Para Bakhtin (2003) o interlocutor, o locutor e o auditório social, ao qual a palavra se dirige, são parceiros nessa relação de enunciação, que não ocorrem num vácuo. Para o autor, essas relações são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares e situações sociais de produção dos discursos. É o que Bakhtin designa de esferas comunicativas que são divididas em dois grandes extratos: - as esferas do cotidiano (familiares, íntimas e comunitárias), onde circula a ideologia do dia-a-dia, e as esferas dos sistemas ideológicos constituídos (da moral, da ciência, da arte, da religião, da política, da imprensa etc). Segundo o autor certos gêneros estabeleceram, ou não,

historicamente, relações de textualidade com certas modalidades de linguagem, sejam orais, escritas ou não verbais. Bakhtin (2003) aproxima os gêneros primários da modalidade oral da linguagem e das esferas do cotidiano, enquanto relaciona os gêneros secundários do discurso às esferas dos sistemas ideológicos constituídos, que surgem em situações sociais mais relacionadas à modalidade escrita da linguagem.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de 5^a a 8^a séries (1998, p. 22),

a noção de gênero refere-se, assim, a família de textos que compartilham características comuns, embora heterogêneas, como visão geral da ação à qual o texto se articula, tipo de suporte comunicativo, extensão, grau de literariedade, por exemplo, existindo quase em número ilimitado.

Para Bakhtin (2003), toda e qualquer atividade que envolve o uso da linguagem é possível por causa do gênero, em virtude de ser por intermédio do gênero que uma determinada prática social discursiva é atualizada.

Segundo Brandão (2002), a diversidade de saberes voltada à questão do gênero tem resultado numa variedade de abordagens, o que reflete na metalinguagem utilizada, com o uso indiscriminado de termos como gêneros, tipos, modos, modalidades de organização textual e espécies de textos e de discursos. Há autores de diferentes vertentes teóricas, mas é consensual, por exemplo nas palavras de Bonini (2001, p. 8), “o fato de que a língua, do ponto de vista de sua práxis, reflete, através do gênero, principalmente, os padrões culturais e interacionais da comunidade em que está inserida”.

Já é sabido, que no ensino de Língua Portuguesa na escola, segundo a tradição, o texto representa a unidade de estudo mais relevante. Entretanto, novos referenciais inovam no que deverá ser estudado com respeito ao texto: “Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos reguladores e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado(...)” (PCN, p. 48).

“Os textos se organizam sempre dentro de certas restrições de natureza temática, ‘composicional’ e estilística, que os caracterizam como pertencentes a esse ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero constitutivo do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino” (PCN, p. 23)

Ou seja, o texto é considerado um exemplar de gênero do discurso e é por intermédio da exploração das propriedades temáticas, formais e estilísticas comuns e recorrentes num conjunto de textos pertencentes a um certo gênero que podemos chegar à apropriação destas formas estáveis de enunciado.

Os gêneros não são apenas fenômenos Lingüísticos, mas sim fenômenos lingüísticos situados e eventos discursivos. Podemos considerar uma aula como evento discursivo. Uma aula constitui-se de um macro ato de linguagem. No entanto é possível falar-se de aulas expositivas, inaugurais, com estruturas macroestruturais diferenciadas, que vão se consubstanciar em gêneros textuais constituídos por tipos de discursos. Um evento discursivo é uma ocorrência num tempo e num espaço exclusivo e específico, que envolve enunciadores com objetivos comunicacionais específicos. Um outro exemplo seria uma audiência no tribunal. Temos, aqui, um evento discursivo e gêneros textuais, escritos e orais, constituídos de tipos de discursos e de seqüências, num ambiente discursivo determinado, o jurídico ou judiciário, envolvendo enunciadores em situação real de comunicação, com objetivos a atingir.

Bakhtin (2003) utilizou-se da carta com suas várias formas, a ordem do dia, o romance e outros, para exemplificar gênero. Para o autor, a questão não está na designação do gênero, mas na identificação de elementos que distingam um enunciado de um outro. Com relação à língua e sociedade, os gêneros refletem os avanços históricos e tecnológicos de uma sociedade. Hoje, com a ampliação do acesso às linhas telefônicas e ao uso de computadores, uma parcela da população mundial utiliza-se de correio eletrônico e fax, em detrimento do telégrafo e do telex, que estão gradativamente deixando de ser utilizados nas sociedades letradas contemporâneas. Outro exemplo são as novelas escritas para a televisão, antes divulgadas em folhetins de jornais e em livros. Em razão dos avanços na tecnologia, e da ampliação dos suportes textuais, os eventos discursivos sofrem continuas modificações em suas estruturas esquemáticas de base. Isso implica mudanças nos processos de textualização e modifica as relações dos usuários de língua materna que necessitam conhecer a diversidade dos gêneros existentes em seu meio para interagir nos eventos discursivos dentro dos ambientes discursivos de uma sociedade.

É comum encontrarmos num livro didático de língua materna, numa página, um pedido para construir um texto curto para relatar um fato; e, na página

seguinte, aconselhar-se a praticar oralmente diferentes tipos de discursos, entre os quais a narração, que já foi tratada, no caso da escrita como composição escrita em diferentes gêneros, principalmente, os narrativos. No Brasil, a maioria dos livros didáticos de Ensino Fundamental e Médio ressalta a necessidade e demonstra o interesse pedagógico de trabalhar-se com os alunos uma diversidade de textos. Também os Parâmetros Curriculares Nacionais sugerem essa prática. Sugerem no final de determinado ciclo de observação, que o aluno deverá ter conhecimento entre outras coisas: “definir a especificidade de um texto e reconhecer os principais traços que caracterizam alguns gêneros de textos e alguns tipos de discursos: narrativo, teatral, poético, etc.” (BRASIL, SEF, 1997).

Ainda com Bakhtin (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004. p. 26) três elementos parecem centrais nessa definição:

1. Há a escolha de um gênero, em função de uma situação definida por certo número de parâmetros como finalidade, destinatários, conteúdos, para dizê-lo na nossa terminologia. Dito de outra maneira: há a elaboração de uma base de orientação para uma ação discursiva.
2. Essa base chega à escolha de um gênero num conjunto de possíveis, no interior de uma esfera de troca dada, num lugar social que define um conjunto possível de gêneros;
3. Mesmo sendo mutáveis, flexíveis, os gêneros tem uma certa estabilidade: eles definem o que é dizível (e, inversamente: o que deve ser dito define a escolha de um gênero); eles têm uma composição: tipo de instrumentação e acabamento e tipo de relação com os outros participantes da troca verbal. Dito de outro modo: eles têm certa estrutura definida por sua função; eles são caracterizados por aquilo a que chamamos, juntamente com Joaquim Dolz (Schneuwly e Dolz 1987), um plano comunicacional. Finalmente, eles são caracterizados por um estilo, que deve ser considerado não como um efeito da individualidade do locutor, mas como elemento de um gênero. Gramática e léxico, por um lado, e estilística, por outro, separam-se essencialmente pelo ponto de vista que os define: língua de um lado, gênero de outro: “Mesmo a seleção que o locutor efetua de uma forma gramatical já é um ato estilístico” (BAKHTIN, 1953/1979, p. 286).

Dessa forma, quando falamos em tomar os gêneros como objeto de estudo, e não apenas os textos ou tipos de texto, falamos de constituir um sujeito capaz de atividades de linguagem, utilizando-se tanto de capacidades lingüísticas ou lingüísticas discursivas, como das capacidades propriamente discursiva. Além disso, relacioná-las à apreciação de valor da situação comunicativa, como também, de capacidades de ação em contexto.

3.3 Competência Leitora e a Função Social da Leitura

As leituras praticadas na escola são fundamentais para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, assim como para o exercício da cidadania.

Em razão das diferentes formas de compreender a língua, a relação ensino e aprendizagem e as razões do fracasso de tantos alunos diante da leitura, tem ocorrido inúmeras pesquisas sobre leitura. Tem se constatado que o fato de se trabalhar-se exclusivamente com gêneros escolares, como os dos livros didáticos, por exemplo, não é suficiente para desenvolver competência leitora ampla que permita facilidade de leitura de textos jornalísticos ou outros que tenham circulação social.

Temos, atualmente, pesquisas que consideram que as práticas de ensino de leitura e escrita devem contemplar as diferentes características da língua. Desse modo temos uma visão mais completa das dificuldades apresentadas pelos alunos quando submetidos a práticas escolares de ensino de leitura mais unilaterais. Segundo estas pesquisas, a competência leitora é melhor desenvolvida quando se consideram os múltiplos aspectos da língua enquanto objeto de ensino: - aspecto de código, - aspecto de sistema e – aspecto de discurso. Tais abordagens encontram amparo nos PCNs, como políticas atuais de governo, tanto estadual como federal.

Vejamos, de acordo com os PCNs, uma síntese de algumas competências incluídas na competência leitora mais ampla:

1. Competências adquiridas a partir da apropriação dos aspectos de código da língua:

- a) Compreender diferenças entre escrita e outras formas gráficas (números, desenhos, notações musicais etc);
- b) Conhecer o alfabeto;
- c) Dominar as relações entre grafemas e fonemas;
- d) Saber decodificar palavras e textos escritos.

2. Competências que permitem a compreensão de textos:

- a) Ativação de conhecimentos prévios;
- b) Antecipação de conteúdos ou propriedades dos textos;
- c) Localização de informações;
- d) Checagem de hipóteses.

3. Competências que estão ligadas aos aspectos discursivos da língua e são competências que definem o perfil do leitor crítico. Esses relacionam-se com a situação de comunicação onde o texto é produzido e respondem a questões como quem é o autor, que papel social ele exercia quando escreveu, seus pontos de vista, o suporte textual que contém o texto, onde e como o suporte circulará, qual sua finalidade etc:

- a) A leitura supõe um diálogo do leitor com aquilo que lê, valorando o que lê de acordo com seus critérios próprios de valor. Um leitor crítico tem pontos de vista pessoais e pode concordar ou discordar do autor;
- b) A situação em que o leitor se encontra influencia esse diálogo com o autor: ler para se divertir, para obter informações, para estudar ou para atualizar-se;
- c) O leitor crítico é capaz de estabelecer relações com outros textos, anteriormente lidos, seja aqueles a que o texto procura responder, seja outros escritos posteriormente e que procura responder ao texto lido.

Um leitor competente não é apenas aquele que decifra mensagens. A forma competente de ler trata de procurar um sentido e questionar o escrito, tendo uma realidade como referencial.

Com essa finalidade, devem ser colocadas em prática estratégias de leitura que auxiliam os alunos a interpretar e a compreender os textos lidos de forma mais autônoma. O professor deve estar consciente desses processos para auxiliar seus alunos a construírem e desenvolverem o saber ler, formando competentes alunos leitores e escritores de textos.

Os textos possuem características específicas em seus conteúdos, em função de suas finalidades e da intencionalidade do próprio autor. Para o desenvolvimento do processo de ensino da leitura é preciso compreender que o ato de ler vai além de uma experiência individual: é uma experiência única, interpessoal

e dialógica. Vários autores afirmam que toda leitura é individual porque é pessoal e particular no processamento dos sentidos textuais. É interpessoal porque os sentidos situam-se no espaço intervalar entre texto e leitor e não apenas no texto ou apenas no leitor.

Nossos alunos encontram-se imersos em exigências, tecnologias e consumismos e necessitam raciocinar diante dos episódios com os quais podem deparar-se cotidianamente através das diversas linguagens como a das propagandas e programas de TV, do vídeo game, do computador, entre outras, e precisam estar preparados para compreenderem essas linguagens.

Ao professor, caberia a mediação do acesso ao conhecimento, conduzindo seus alunos à reflexão e ao discernimento. Deve ensiná-los a refletirem, a questionarem-se, mediados por um professor que, entendemos como um indivíduo crítico e com espírito de pesquisador, uma prática voltada à contextualização de forma significativa, possibilitando a compreensão das diversas linguagens presentes em nosso cotidiano.

Como saber se estamos conseguindo desenvolver habilidades de leitura em nossas crianças e o que fazer para realizá-las?

O que está sendo feito nas salas de aula para melhorar a compreensão de mundo dos alunos e para ampliar seu repertório de conhecimentos?

Perrenoud (1999) propõe que os alunos devam ser capazes de mobilizar suas aquisições escolares nos contextos dentro e fora da escola, em situações diversas, complexas e imprevisíveis. Para essa finalidade, é necessário que os professores propiciem momentos dentro e fora da sala de aula, para que os alunos possam desenvolver suas competências. Segundo o autor, competência em educação significa saber mobilizar um conjunto de saberes para solucionar com eficácia uma série de situações. Ele define competência como sendo “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles” (1999, p. 7), ativando vários recursos cognitivos complementares.

As atividades legítimas de linguagem e situações reais de comunicação permitem que os usuários de uma língua, na escrita ou na oralidade, desenvolvam esquemas de uso, seja formal ou informalmente.

Lembramos que as competências a serem construídas e desenvolvidas na escola estão relacionadas às quatro habilidades lingüísticas básicas de ouvir,

falar, ler e escrever. Dessa forma, as competências relacionadas às atividades de leitura fazem parte de um amplo conjunto.

Com a finalidade de desenvolver competências como a de localizar indícios que ajudem na tarefa de compreensão de um texto e verificar suas hipóteses durante um ato de leitura, o trabalho com leitura deve envolver uma diversidade de textos e o ensino de estratégias de compreensão de leitura. Desse modo, leitores mais autônomos e competentes serão capazes de aprender, a partir de textos, não importando seu gênero, estrutura ou grau de dificuldade. Quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que traz em seu acervo pessoal de conhecimento, modificar e estabelecer generalizações que permitam transferir o aprendido para outros textos diferentes.

É importante fazer um levantamento do que o aluno conhece sobre o tema, pois o conhecimento das informações implícitas ou explícitas contidas no texto serão mais bem compreendidas se o leitor tiver conhecimento a respeito do tema lido. Caso o aluno não tenha muitos conhecimentos, é aconselhável aproximá-lo ao máximo do conteúdo, ajudando-o a estabelecer relações com algum fato que conheça. Haverá mais possibilidades de fazer inferências, se o leitor conhecer o assunto.

Para Perrenoud (1999, p. 23), “Só há competência estabilizada quando a mobilização dos conhecimentos supera o tatear reflexivo ao alcance de cada um e aciona esquemas constituídos”.

Mas, o que seriam esquemas?

Perrenoud (1999 apud VERGNAUD, 1994) afirma ser comum associar os “esquemas” a simples hábitos. Mesmo sendo considerados esquemas, “nem todo esquema é um hábito”. Segundo o autor, na versão piagetiana de Vergnaud, “o esquema, como estrutura invariante de uma operação ou de uma ação, não condena a uma repetição idêntica”. Na verdade, concede por intermédio de “acomodações menores”, enfrentar variações de uma estrutura igual. Dessa forma, “um esquema de beber água, por exemplo, para o autor, pode adequar-se a copos de formas, pesos, volumes e conteúdos diferentes” (p. 23).

Há esquemas hereditários e a partir destes, constituímos outros.

Com esses esquemas podemos mobilizar conhecimentos, métodos e informações diante de determinada situação, pois a mobilização exige muitas operações mentais.

Um esquema é uma *totalidade constituída*, que sustenta uma ação ou operação única, enquanto uma competência com uma certa complexidade envolve diversos esquemas de percepção, pensamento, avaliação e ação, que suportam inferências, antecipações, transposições analógicas, generalizações, apreciação de probabilidades, estabelecimento de um diagnóstico a partir de um conjunto de índices, busca de informações pertinentes, formação de uma decisão, etc. (PERRENOUD, 1999, p. 24)

Perrenoud diz ainda que uma competência passa por “raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros” e pode se automatizar gradativamente.

Os alunos aprendem formas de conjugação, fatos geográficos ou históricos, regras de gramática, leis físicas e mesmo tendo aprendido na escola, saberão aplicar esses conhecimentos às circunstâncias do dia-a-dia? É no relacionar os conhecimentos prévios e os problemas, que se reconhece uma competência.

Programas escolares podem oportunizar o desenvolvimento de competências, ao contemplarem diversas práticas sociais e situações problemáticas, das quais as competências ditas “transversais” possam ser extraídas. Como as opções de situações são amplas, podemos tentar elevar o nível de abstração e compor conjuntos de grandes situações: “ler, escrever, observar, comparar, calcular, antecipar, planejar, julgar, avaliar, decidir, comunicar, informar, explicar, argumentar, convencer, negociar, adaptar, imaginar, analisar, entender, etc.” (PERRENOUD, 1999, p. 36).

Os educadores que se tornam adeptos da idéia de competência assumem a responsabilidade na escolha da prática social e investem em sua própria visão de sociedade, cultura e ação educativa na escola, ao auxiliarem os alunos em seu processo de desenvolvimento de conhecimentos.

3.4 Planejamento e Objetivos para a Leitura

Solé (1998) faz afirmações que devem ser consideradas no ensino da leitura e nos auxiliam a ver a potencialidade na formação integral do indivíduo:

(...) quando um leitor compreende o que lê, está aprendendo; à medida que sua leitura o informa, permite que se aproxime do mundo de significados de um autor e lhe oferece novas perspectivas ou opiniões sobre determinados aspectos ... etc. A leitura nos aproxima da cultura, ou melhor, de múltiplas culturas e, neste sentido, sempre é uma contribuição essencial para a cultura própria do leitor. (p. 46-47)

Conforme os contextos e as situações, também lemos para aprender. Os textos destinados a aprender geralmente apresentam objetivos e características específicas, estrutura expositiva e a tarefa. A tarefa constitui-se de uma clara solicitação sobre o controle do que se aprendeu. Devemos ter em vista que, quando lemos para aprender algo, colocamos em funcionamento uma série de estratégias, cuja função é assegurar essa finalidade.

Ao ensinarmos os alunos a lerem compreensivamente e a aprenderem a partir da leitura, fazemos com que eles aprendam a aprender. Fazemos com que eles possam desenvolver sua autonomia diante de múltiplas situações, atendendo aos objetivos fundamentais da escola.

Para elucidar estes objetivos de ensino, lembremos que os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa - PCNs (1998) identificam o que se espera da formação dos alunos no processo de escuta, de leitura de textos escritos, produção de textos orais e escritos e de análise lingüística. Entre eles, destacamos abaixo alguns objetivos como resultado do processo de leitura de textos escritos, que se esperam do aluno:

(...)

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
 - Selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
 - Desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre o gênero, suporte e universo

- temático, bem como sobre saliências textuais – recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio, etc.);
- Confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
- Articulado o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
 - a. e forma não usual em sua linguagem;
 - b. extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
 - c. estabelecer a progressão temática;
 - d. integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
 - e. interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc;
- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;
- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- Seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê; (...)"

(PCN de Língua Portuguesa, 1998, p. 49-51)

Os PCNs sugerem para a leitura de textos escritos, como estratégia que se selecione os procedimentos de leitura de acordo com os diferentes objetivos e interesses do sujeito. A finalidade da leitura pode ser a de estudo, entretenimento, formação pessoal, realização de alguma tarefa. Para tanto se deve levar em conta também as características do gênero e do suporte textual:

(...)

- leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;
- leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para a leitura posterior;
- leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
- leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
- leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária; (...)

(PCNs de Língua Portuguesa, 1998, p. 55)

O texto menciona, na seqüência, a necessidade do uso de estratégias não lineares como “formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura”, além de reformular hipóteses a partir de novas informações, retroceder durante a leitura, construir sínteses parciais, inferir o sentido de palavras no contexto, complementar informações em outras fontes, quando necessário. Observamos a ênfase na oportunização de diálogos entre os textos e na busca de uma melhor compreensão de informações que dependem de pressuposições e inferências semânticas ou pragmáticas para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas – opiniões e valores implícitos que revelam as intenções do autor.

Dessa forma, constatamos a preocupação com a formação de leitores que sejam capazes de articular conhecimentos prévios e informações do texto, de relações entre diversos segmentos do próprio texto e com outros, de enunciados que estabeleçam a progressão temática e as especificidades do gênero, reconhecimento de indicadores lingüísticos e de diferentes recursos expressivos.

Para Solé (1998) é importante que os professores, antes de trabalharem a leitura, reflitam sobre a complexidade que a caracteriza e sobre a capacidade que as crianças têm para enfrentarem esta complexidade. Os educadores devem observar as crianças e lhes oferecer as ajudas para superarem os desafios da atividade. Estas reflexões “poderão contribuir para que seu ensino e sua aprendizagem se tornem mais fáceis e produtivos” (p. 91).

Quanto ao ensino de estratégias, a autora sugere que o seu planejamento deve levar em conta quatro dimensões:

- a. os conteúdos a serem ensinados devem abranger as estratégias de planejamento e controle, propiciando aos alunos o desenvolvimento de uma capacidade para ler com autonomia;
- b. o método de ensino deve conter a busca de situações adequadas para os alunos construir e aplicarem o conhecimento em contextos diferentes;
- c. A seqüência dos conteúdos deve auxiliar os alunos a relacionarem as informações que já têm, com o que lhes é oferecido como novo;
- d. Propiciar à sala de aula a possibilidade de uma organização social onde sejam criadas situações em que os alunos possam criar suas perguntas, interagirem entre si e com o texto. (p. 81)

Podemos fazer diferentes coisas com a leitura e para isso podemos articular situações variadas – “oral, coletiva, individual e silenciosa, compartilhada – e encontrar os textos adequados para alcançar os objetivos propostos em cada

momento.” (SOLEÉ 1998, p. 90). O importante é que possamos oferecer uma leitura significativa e a criança compartilhe e compreenda suas finalidades.

Para a autora, é fundamental a motivação, a significação da leitura. A criança deve estar esclarecida sobre o que deve fazer, conhecer os objetivos pretendidos da leitura, sentir-se capaz de fazê-lo e saber que pode contar com recursos, como alguém para auxiliá-la. A criança pode ter seu interesse despertado.

Nesse sentido, a leitura deve propor desafios, com temáticas mais ou menos familiares, porém, com textos não-conhecidos, levando-se em conta os conhecimentos prévios das crianças.

Outra sugestão é para evitar-se a exclusividade da leitura fragmentada, muito usual nas salas de aula. As situações devem ser mais motivadoras e reais: ler para se libertar, para divertir-se, para esclarecer dúvidas, informar-se.

O aluno espelha-se em seu professor, portanto, é fundamental que o professores e alunos estejam motivados a ensinar e a aprender a leitura.

Os alunos não vão acreditar que ler – em silêncio, só para ler, sem ninguém lhes perguntar nada sobre o texto, nem solicitar nenhuma outra tarefa referente ao mesmo – tenha a mesma importância que trabalhar a leitura – ou qualquer outra coisa – se não virem o professor lendo ao mesmo tempo que eles. É muito difícil que alguém que não sinta prazer com a leitura consiga transmiti-lo aos demais. (SOLEÉ, 1998, p. 90)

A motivação não se resume em o professor dizer “Fantástico! Vamos ler!” (p. 92), mas que a criança sinta ou pense dessa forma. Para que este resultado seja alcançado, é necessário um planejamento consistente, onde as tarefas de leitura e a seleção dos materiais sejam criteriosamente escolhidas. O profissional deve decidir previamente sobre as ajudas de que os alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo a contextualização real. A leitura silenciosa, apesar de constituir-se de uma leitura habitual no cotidiano, está distante das práticas escolares.

Em seguida, elencarei alguns objetivos de leitura, conforme Sole:

- a. Ler para obter uma informação;
- b. Ler para seguir instruções;
- c. Ler para obter uma informação de caráter geral;
- d. Ler para aprender;
- e. Ler para revisar um escrito próprio;
- f. Ler por prazer;
- g. Ler para comunicar um texto a um auditório;

- h. Ler para praticar a leitura em voz alta;
- i. Ler para se verificar o que se aprendeu. (SOLE, 1998, p. 92-101)

Estes são apenas alguns objetivos, já que em diferentes momentos e situações, os leitores podem criar diversas finalidades para sua leitura.

3.5 Estratégias de Compreensão Leitora

Inicialmente, vejo como necessário explicar o que consiste uma estratégia e qual seria o seu papel no desempenho da leitura e sobre seu ensino. Mencionarei também o conceito de procedimentos e tratarei de semelhanças entre os dois.

De acordo com Coll, citado em Solé (1998, p.68),

Um procedimento – com frequência chamado também de regra, técnica, método, destreza ou habilidade – é um conjunto de ações ordenadas e finalizadas, isto é, dirigidas à consecução de uma meta (COLL, 1987, p. 89.)

Quanto à conceituação de estratégia, Valls (1990), mencionada em Solé (1998, p. 69), frisa que essa e os procedimentos têm em comum a sua utilidade para regular e organizar a atividade das pessoas. Tanto a aplicação das estratégias, quanto dos procedimentos permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para alcançarmos as metas.

Entretanto para Solé, as estratégias têm como características próprias, não detalham nem prescrevem totalmente o curso de uma ação. As estratégias são consideradas como suspeitas sobre o caminho mais adequado a ser seguido. Podem ser generalizadas e exigem contextualização para o problema concreto, envolvem autodireção, determinação de objetivos, supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos e da possibilidade de modificá-los caso necessário.

Compartilho com Solé (1998, p. 69), ao considerar que as estratégias de compreensão leitora se constituem de procedimentos de caráter elevado que

envolvem a formulação de objetivos a serem realizados, planejamento de ações desencadeadas com a finalidade de atingi-los, a avaliação do percurso e a possível mudança.

Segundo a autora, como procedimentos elevados, as estratégias de leitura envolvem o cognitivo e o metacognitivo e não devem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. A mentalidade estratégica caracteriza-se pela capacidade de representar, analisar problemas e a flexibilidade para buscar soluções. Dessa forma, a autora sugere que, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, os alunos devem ter acesso à possibilidade de construir e usarem os procedimentos de uso geral, que possam ser utilizados para outras múltiplas e variadas situações de leitura.

Na explicação construtivista, Solé (1998) diz:

Aprender algo equivale a formar uma representação, um modelo próprio, daquilo que se apresenta como objeto de aprendizagem; também implica poder atribuir significado ao conteúdo em questão, em um processo que leva a uma construção pessoal de algo que existe objetivamente. Esse processo remete à possibilidade de relacionar de uma forma não-arbitrária e substantiva o que já se sabe e o que se pretende aprender. (p. 44-45)

Para Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. Com esse pressuposto, para a autora, o ensino do código deve fundamentar-se em contextos significativos e não em situações de ensino do código isoladas e descontextualizadas. A autora propõe que este ensino deve partir das concepções iniciais de que a criança constrói, nas situações sociais de leitura, fora da escola, e que lhe permitem pensar nos significados das coisas escritas. A autora defende o ensino da leitura, em todas as etapas de sua realização, por intermédio de estratégias de leitura para cada uma dessas etapas: 1) *antes*: predições iniciais sobre o texto e os objetivos de leitura; 2) *durante*: levantamento de questões e controle da compreensão; e, 3) *depois*: construção da idéia principal e resumo textual, numa perspectiva construtivista.

No contexto das etapas, o adulto é o orientador-guia da criança, oferecendo-lhe suporte neste processo de elaboração do conhecimento. A autora enfatiza o desenvolvimento da capacidade metalingüística, pois para ela o aperfeiçoamento dessa habilidade fornece um maior conhecimento sobre a estrutura

e o código da língua. O desenvolvimento da referida habilidade, facilita o desenvolvimento da competência na leitura também.

Nesse sentido, a capacidade metalingüística consiste no conhecimento que o indivíduo tem sobre a sua própria língua e na habilidade em regulá-la e avaliá-la. À medida que é desenvolvida a consciência lingüística e as capacidades metalingüísticas, a criança torna-se mais capaz de julgar e de analisar o que lê ou escreve.

Em conjunto, estas estratégias aplicam-se à leitura no decorrer do processo onde o leitor regula sua compreensão. Por esse motivo devem ser ensinadas como atividades que chamaremos de “tarefas de leitura compartilhada” (SOLÉ 1998, p. 118). Nessas tarefas o professor e os alunos assumem de modo simultâneo, uma demonstração do modelo do professor e o assumir progressivo de responsabilidade de parte dos alunos em torno de quatro estratégias fundamentais para a leitura eficaz, que o professor conduz após a leitura:

1. expõe de forma resumida o que foi lido, recapitulando;
2. solicita explicações ou esclarecimentos sobre determinadas dúvidas do texto, de modo a comprovar se o texto foi compreendido;
3. formula uma ou mais perguntas às crianças, tornando necessária a leitura, conduzindo a um auto questionamento para que os alunos aprendam a formular perguntas;
4. estabelece suas previsões sobre o que ainda não foi lido (ler, resumir, solicitar esclarecimentos, prever). A previsão consiste em levantar hipóteses sobre o que encontraremos no texto, pautados na interpretação do que já foi lido e sobre a bagagem de conhecimentos do leitor. (p. 118) idem, ibidem

Esta seqüência poderá ser alterada, invertida, assim como o próprio envolvimento dos participantes pode variar: em grupos, individualmente, em duplas, formulem perguntas, elaborem e comprovem inferências.

Segundo Solé (1998), as etapas das estratégias de leitura propostas pela autora, constituem estímulo ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos em sala de aula. Na seqüência as estratégias mencionadas são apresentadas mais detalhadamente. Esclareço que essas estratégias farão parte de uma das categorias de minhas observações na prática das docentes.

3.5.1 Antes da leitura

Além de poderem auxiliar a compreensão dos alunos e alunas, segundo Solé (1998), ainda podem motivar as crianças, oferecer-lhes finalidades/objetivos para a leitura, ativar seus conhecimentos prévios, incentivar suas previsões e perguntas. Podemos observar que uma está relacionada à outra e muitas vezes ao desenvolvermos um trabalho com o texto, é comum elas aparecerem mescladas, sendo difícil identificarmos uma a uma.

Entretanto, comungo com Solé (1998, p.113) que o fundamental é compreendermos a finalidade do ensino destas estratégias e de outras, que levam à progressiva interiorização e utilização autônoma pelos meninos e meninas.

Compreender os propósitos da leitura, *o que ler e para que*, determinam a forma como o leitor se situa na leitura e na compreensão do texto.

Ao ativar os conhecimentos que os alunos já têm sobre o conteúdo, o gênero, o autor, as marcas próprias do texto, são estratégias que com a finalidade principal de ativar os conhecimentos anteriores a partir do qual dão significados aos novos objetos de conhecimentos.

3.5.2 Durante a leitura

As estratégias vistas até agora fomentam a compreensão dos textos, pois permitirem que o leitor se situe devidamente aparelhado e o conduz a assumir um papel ativo na leitura. Sendo ativo, ele constrói a interpretação no decorrer da leitura, faz previsões durante o texto, formula questões e recapitula informações. No entanto, a maior parte da compreensão ocorre durante a própria leitura e para tratarmos das estratégias que acontecem durante o processo, seja para construir uma interpretação possível, seja para resolver os problemas que surgirem.

Conforme Solé (1998, p. 119) nos lembra, as estratégias a serem utilizadas e ensinadas durante a leitura terão mais eficácia se todo o processo estiver guiado pelas estratégias prévias. Dessa forma, é no “durante a leitura” que se avalia a consistência do texto e a sua compatibilidade com o conhecimento prévio e, assim, se confirma ou não se as idéias expressadas no texto têm coerência com o que penso.

3.5.3 Depois da leitura

Quero enfatizar que não é possível se estabelecerem limites claros para as estratégias, sendo estas passíveis de serem utilizadas tanto durante como após a leitura.

Após a leitura, para se verificar o que aprendeu, espera-se que o aluno consiga resumir o que leu, destacando as idéias principais e seja capaz de responder perguntas sobre o que foi lido.

Do leitor competente, espera-se que compreenda o que lê, aprenda a ler também o que não está escrito identificando elementos implícitos, estabeleça relações entre o texto que está lendo e outros já lidos, atribuindo sentido, e consiga justificar e validar sua leitura a partir da localização de elementos do discurso.

Esse é o momento para discutir-se sobre o enredo e a linguagem das leituras realizadas. Os textos oferecidos poderão ser do mesmo gênero ou não. O importante é que se converse a respeito deles, estabelecendo diferenças e semelhanças. Pedir aos alunos para que releiam algumas passagens do texto e discutir o efeito de palavras utilizadas, pode ajudar a encontrar os efeitos lingüísticos e semânticos a partir das escolhas do autor, lexicais e gramaticais.

Na oportunidade, pode-se refletir a respeito do papel destas escolhas no desenvolvimento do tema e das características do gênero textual.

Aos alunos, deve se possibilitar um momento para se manifestarem, refletirem sobre o título, o portador, o desfecho.

Como sugestão, o interessante é providenciar que os alunos, em grupos, duplas ou individualmente, tenham acesso à leitura sugerida, no momento do uso das estratégias em sala de aula. Após organizados e orientados a aterem-se a apenas um dos objetivos de leitura, solicitar que os grupos ou as duplas, discutam os conhecimentos prévios que levantaram no “Antes da leitura”, de forma que as reflexões retomadas auxiliem na construção das idéias principais.

Na seqüência, ainda, podem-se propor produções orais ou escritas em forma de paráfrase ou coletânea de textos do mesmo gênero. É a oportunidade de discutir-se a intertextualidade e a interdiscursividade, lembrando de outras obras ou textos semelhantes de um mesmo autor ou de outros.

3.6 A Intertextualidade e a Interdiscursividade

O conceito de intertextualidade segundo Fávero e Koch (1985) abrange as diversas formas pelas quais a produção e a recepção de um texto pressupõe o conhecimento de outros textos. De acordo com os autores, “diz respeito aos fatores que tomam a utilização de um texto dependente de um ou mais textos previamente existentes” (FÁVERO; KOCH, 1985, p. 28). Sentindo a necessidade de ampliar este conceito, Koch (1986) propõe a divisão da noção de intertextualidade em um sentido mais amplo e em um mais restrito. No “sentido amplo, a intertextualidade se faz presente em qualquer texto” (1986, p. 40). Para Orlandi (1987) os textos relacionam-se uns com os outros dos quais nasce e para os quais seu futuro discursivo aponta, caracterizando a *incompletude* do texto. *Incompletude* essa, atestada tanto pela correspondência de um texto com outros, quanto pela sua ligação com a experiência do leitor em relação à linguagem, seu conhecimento de mundo, à sua ideologia.

A “palavra literária”, segundo Kristeva (1974), encontra-se numa intersecção tridimensional, num “cruzamento de superfícies textuais”, três dimensões que correspondem ao sujeito da escritura, ao destinatário e aos textos exteriores. Horizontalmente, a palavra no texto pertence simultaneamente ao sujeito da

escritura e ao destinatário, enquanto que verticalmente, a palavra está “direcionada para o corpus literário anterior ou sincrônico” (KRISTEVA, 1974, p. 62-63)

Na concepção ampla, a intertextualidade se faz encontra em todas as manifestações textual-discursiva e configura-se como condição de existência do próprio discurso e, nessa perspectiva, pode equiparar-se a noção de interdiscursividade (KOCH, 1991, p. 530-531).

A interdiscursividade constitui o processo de incorporação de temas e/ou figuras de um discurso em outro (BARROS; FIORIN, 2003, p. 32).

O sentido restrito da intertextualidade, para Koch, ocorre quando há a relação de um texto com outros previamente e efetivamente produzidos. Para o autor, “quando, em um texto, está inserido outro (intertexto) anteriormente produzido” (KOCH, 1997, p. 108).

Dessa forma, é possível diferenciarmos a interdiscursividade, como sinônimo de intertextualidade, no sentido amplo e como fenômeno inerente ao discurso, de intertextualidade, como forma de manifestação particular de interdiscursividade. Segundo Barros e Fiorin: “A interdiscursividade não implica a intertextualidade, embora o contrário seja verdadeiro, pois ao se referir a um texto, o enunciador se refere, também ao discurso que ele manifesta” (2003, p. 35).

3.7 O Ensino da Leitura: A Alfabetização e a Perspectiva do Letramento

No Brasil, conforme Cavalcante Júnior (2003, p. 22) o estudo de letramento ainda é muito recente. A primeira menção foi feita por Mary Kato em 1986 e, a partir de então, autores como Kleiman (1995), Terzi (1995), Rojo (1998) e Soares (1999), vêm publicando trabalhos enfatizando a relação do conceito de letramento com a palavra escrita¹⁹.

O termo não aparecia nos textos publicados, nas teses e dissertações até meados dos anos 80, no século passado. O seu conhecimento coincidiu com o

¹⁹CAVALCANTE JUNIOR, Francisco Silva. (2003, p. 22)

momento em que se questionava o conceito de Alfabetização em sua natureza teórica e metodológica. As concepções tradicionais de Alfabetização estavam sendo duramente criticadas, por centrarem-se na idéia de que a escrita era uma mera representação da linguagem oral, “entendida apenas como um código de representação da linguagem oral”²⁰. Dessa forma, a leitura e a escrita eram reduzidas a atividades de codificação e decodificação, restringindo a Alfabetização apenas ao ensino do código escrito, sendo a cartilha a grande ferramenta desse processo. O aluno alfabetizado de forma tradicional não deve trocar nenhuma letra, deve haver um método adequado, o professor deve transmitir conhecimento, o aluno receber passivamente. É a escola do silêncio e do controle. Para que o professor consiga transmitir o conteúdo, ele precisa garantir que o aluno esteja quieto. O aspecto teórico que teve grande efeito foi a prontidão. Acreditava-se que, para a criança ser alfabetizada, deveria já ter desenvolvido habilidades consideradas pré-requisitos de natureza sensorial (auditivas, visuais, motoras) para depois começar a ler e escrever.

Essas concepções tradicionais começaram a ser duramente questionadas, em função de mudanças consideráveis ocorridas no mundo ocidental a partir dos anos 60, principalmente as relacionadas com as formas de produção econômica: mercado de trabalho, que começa a exigir mais qualificação na mão de obra, o que implica uma formação mais voltada para o uso funcional no ato de ler e escrever, que a Alfabetização tradicional não garantia.

Além disso, Leite (2005) menciona a intensificação de um processo grafocêntrico em nossa sociedade e mudanças de caráter social, cultural e econômico que criaram um grande desafio para o método tradicional, pois esse garantia apenas o domínio do código e não o uso funcional da leitura e da escrita.

O analfabeto funcional é o indivíduo que viveu e passou anos na escola e durante este tempo teve contato com o código. Ao sair da escola, nunca mais lê ou escreve. De acordo com Leite (2005), nesta concepção, o analfabetismo funcional e o analfabetismo de desconhecimento do código não se diferenciam. Ambos não usufruem das possibilidades que a leitura e o contato com os escritos possibilitam.

²⁰ O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO ESCOLAR: REVENDO ALGUMAS QUESTÕES, Sérgio Antonio da Silva Leite (Doutor em Psicologia. Professor da Faculdade de Educação da Unicamp. Coordenador do grupo de pesquisa ALLE - Alfabetização, Leitura e Escrita), Especialização de Gestão em Educação – Unicamp (2005).

Por letramento, entendemos, aqui, não apenas uma apropriação e conhecimento do alfabeto, mas sim de práticas sociais de leitura e de escrita e das respectivas capacidades envolvidas. Soares (1998, p. 45-46) aponta que à medida em que o analfabetismo vai sendo superado, um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever. E, à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta aprender a ler e a escrever. Para a autora, “As pessoas se alfabetizam, aprendem a ler e a escrever, mas não necessariamente incorporam a prática de leitura e da escrita, não necessariamente incorporam a prática de escrita”.

As propostas atuais trabalham com outras vertentes, enfatizando o caráter simbólico da escrita, que passa a ser entendida como um sistema de signos cuja essência reside no significado da escrita. Não no código e sim na idéia que está por trás do código e também é entendida como determinada histórica e culturalmente. Ou seja, ninguém nega que o domínio do código é fundamental ao não alfabetizado, mas a essência é a idéia que o código suscita o que representa e o significado compartilhado pelos membros da comunidade, os usos sociais que se faz dessa escrita, as diversas formas que um determinado grupo social faz dela.

Por essa forma de concepção de Alfabetização, o aluno passa a constituir-se como sujeito ativo no processo de ensino e aprendizagem. O conhecimento se constrói na relação sujeito e objeto, sempre mediada pelo professor em sala de aula, onde a linguagem oral se destaca. O texto é eixo do trabalho pedagógico nesse processo. É nele que a escrita real aparece para a formação de leitores e produtores de texto. O texto representa o grande instrumento que circula, socialmente falando. Nesse aspecto é que surge, a partir dos anos 80, no século passado, o conceito de Letramento.

Alfabetização e Letramento são conceitos independentes e ao mesmo tempo indissociáveis. O Letramento aparece porque se o objetivo da alfabetização não era e não pode ser apenas dominar o código, chegou-se a entender que a Alfabetização deveria ser um processo para a vida inteira, à medida que toda a prática de leitura e escrita seria uma prática de Alfabetização. Em 1960, a Unesco lança a Alfabetização como um processo contínuo. Conseqüentemente, o conceito se amplia e perde sua especificidade. Surge, assim, a necessidade do uso do conceito de Letramento para representar as práticas sociais de leitura e escrita,

basicamente, deixando à Alfabetização o que é específico: o domínio do caráter alfabético e ortográfico do código. Reconheceu-se que o Letramento dá sentido à Alfabetização.

De acordo com Magda Soares, em prefácio de Cavalcante Junior (2004, p. 7-8), “a palavra letramento - e, conseqüentemente, o conceito que essa palavra nomeia, embora muito recentemente introduzida no campo da educação brasileira, já vem se pluralizando, nos últimos anos”. Segundo a autora, isso vem ocorrendo em função da diversidade de suportes e gêneros da escrita e, também, da diversidade de veículos midiáticos ou sistemas simbólicos que determinam formas peculiares de letramento: matemáticos, computacional e musical. O termo também é pluralizado em função de sua situação de uso ou lócus, determinando letramentos como o doméstico ou familiar, social, escolar, além de muitas outras que o tornam múltiplo.

Para Wells (1996, p. 2), citado em Cavalcante Junior (2003, p. 21), “o sentido que damos ao letramento, as expectativas que temos dele e o valor que lhe atribuímos depende grandemente do contexto onde ele se desenvolve”.

A conceituação de letramento de forma mais ampla vem incluindo a leitura e a escrita das múltiplas formas de linguagem. Para Brown (1995), também mencionado por Cavalcante Junior (2003, p. 22), estas linguagens envolvem as modalidades computacional, matemática, musical, corporal, visual, espacial e gestual. Para o autor, uma pessoa letrada é uma boa usuária das múltiplas formas de linguagens. Dessa forma, somos convidados a pluralizar o conceito, denominando-o de Letramentos (CAVALCANTE JUNIOR, 2003 p.23). Segundo a etimologia da palavra apresentada por Eisner (1991), apud Cavalcante Junior (2003, p. 23),

(Letramento) se refere à “língua”; ser letrado significa fazer o que a língua permite: falar, inscrever linguagem no texto e decodificar textos para extrair deles o seu significado. ...O letramento pode ser compreendido como sendo a habilidade de decodificar e codificar sentido através das várias formas sociais através das quais o sentido é transmitido (p.120).

Para a conceituação, Kleiman (1995, p. 19) define Letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. A autora concebe o conceito como um conjunto de práticas de um grupo social ou do indivíduo, disponibilizadas pelas condições sociais.

A meta de envolver o aluno em práticas sociais deve ser buscada desde a pré-escola até o último ano na escola. O Letramento constitui-se de um conceito mais amplo que o da Alfabetização, contudo, não é possível falar-se em Letramento sem mencionar-se Alfabetização e vice-versa.

Resta-nos, de acordo com Leite (2005), a alternativa de alfabetizar-se letrando. Esse é o desafio que se coloca aos professores, de acordo com os diversos autores. O texto deve ser o eixo de todo trabalho pedagógico em sala de aula.

Segundo Brito (2003, p. 11) o termo Letramento pode ter várias significações e, dessa forma, estabelece algumas distinções sobre o conceito.

Para o autor, a primeira distinção refere-se ao processo nos quais os saberes se distribuem. “Essa distinção pressupõe práticas sociais de uso da escrita e da leitura e agentes formadores que definem os modos privilegiados de levar adiante a tarefa do Letramento” (BRITTO, 2003, p.11). Essa noção de processo supõe práticas político-sociais e pedagógicas de formação dos sujeitos na cultura escrita, e o estado em que se encontram os indivíduos ou grupos é que determinam as competências leitoras e escritoras atuantes nos espaços sociais organizados em função da escrita.

O autor associa à idéia de “alfabetizado, letrado, educado, e supõe aquilo que uma pessoa é capaz de fazer com seus conhecimentos de escrita”.

Uma segunda distinção é a que se estabelece entre capacidades individuais e comportamentos ou condições sociais. E quando se refere a letramento de grupos imaginamos a somatória de formas de organização social, de intercâmbio e de produção de produtos, circulação de cultura, valores e padrões de comportamento.

Para Foucambert (1994), a condição de leitor de cada indivíduo não se reduz às oportunidades que este teve e deixou de ter durante a vida escolar. Muitos fatores interferem no lapidar desta condição. Contudo, o professor deve apresentar-se como mediador na construção do conhecimento. Para que isso se concretize, é necessário que ele dinamize essa construção e fique atento a ponto de compreender o contexto em que seu aluno está inserido e, a partir daí, ofereça possibilidades de leitura. Este mesmo professor também deve reconhecer sua própria história de leitor, centrando sua atenção na relação de interação com seus alunos.

Ainda segundo o autor (1994, p. 123), a escrita é o único meio de alcance da verdadeira democracia e do poder individual. O autor define como “a capacidade de compreender por que as coisas são como são”. É um meio do indivíduo diferenciar “poder” de “poderes”, dizendo que o primeiro permite ir além do que é evidente, possibilitando a descoberta das relações por detrás das circunstâncias. Esse acesso só é possível a partir da reflexão e não apenas com teorização sobre o real. Entretanto, para Foucambert, isso é possível, se houver o acesso ao processo de produção do saber e não apenas uma transmissão de saberes, onde há neutralidade. Segundo ele, a escola atual continua pretendendo atingir o objetivo idealizado no período da industrialização da sociedade. O propósito era apenas favorecer o acesso dos trabalhadores aos procedimentos e técnicas de leitura e escrita, com vistas ao aperfeiçoamento em massa desta ferramenta de produção para atender às exigências do desenvolvimento do mundo do trabalho. Estas exigências restringiam-se ao automatismo e à repetição de atividades sem reflexão.

Este tipo de formação privilegia o ensino do código e considera a homogeneidade dos alunos, vistos como se estivessem em um mesmo estágio cognitivo e se pudessem todos desenvolver a habilidade de leitura ao mesmo tempo, a partir do treino de suas diversas “habilidades componentes”, separadamente. A leitura, nessa concepção, não é vista como atividade social e compartilhada, que se desenvolve por meio da própria atividade de leitura e através da participação de outras pessoas com competências e subjetividades variadas. Esse acesso ao aprendizado da leitura constitui grande desafio da escola e, ao mesmo tempo, é o mais valorizado e exigido pela sociedade.

A escola contribui com este processo, à medida que torna consciente o conhecimento dos aspectos da linguagem. A forma como se utiliza de estratégias para a resolução de problemas, de categorizações, de seqüências didáticas; como conduz a aprendizagem de aspectos da linguagem como a fonologia, a sintaxe, o discurso e as produções textuais colaboram para o desenvolvimento das capacidades metalingüísticas.

Foucambert (1997), numa perspectiva mais política, afirma que o aprendizado da leitura só é garantido ao aprendiz quando é revelado o poder de transformação que é inclusive capaz de livrar o sujeito-leitor das malhas da resignação e da impotência, permitindo-lhe uma nova organização dos fatos.

Segundo Foucambert (1994;1997), as transformações no âmbito das relações entre indivíduos e a escrita só ocorrem satisfatoriamente, se esta for uma questão da comunidade e da escola, conscientização dos membros da sociedade em relação ao poder da leitura como ato e aprendizado social, o qual se caracteriza e se concretiza a partir das práticas familiares e sociais de leitura.

Kramer (2001) acredita que o acesso à leitura e à escrita, numa postura reflexiva, é um direito do cidadão e exige um comprometimento que vise à democratização e à justiça social. A escola não deve assumir o compromisso com as mudanças isoladamente. O autor diz que é necessário um envolvimento num projeto econômico e de emancipação cultural, dentro e fora da escola. Dessa forma, a autora propõe um acesso a várias leituras, que não apenas a do escrito: leitura de esculturas, de pinturas, do movimento, da dança, fotografia, música e outros.

3.8 A Seleção dos Textos Escolares

Ao se escolherem portadores e materiais de leitura, surgem diversas concepções de aprendizagem, de compreensão leitora, das funções do texto e do desenvolvimento sócio-afetivo dos alunos. Os textos escolhidos devem abranger uma diversidade de gêneros, de acordo com a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Isso permitirá que o aluno conheça estruturas diferentes, amplie seu vocabulário, enriqueça sua produção textual e aprimore sua competência comunicativa. Esse contato com diferentes gêneros também possibilitará que ele seja capaz de escolher o texto que esteja mais adequado com as suas intenções ao se comunicar.

Os textos carregam diferentes intenções, entre elas, informar, convencer, seduzir, entreter, etc. Prevêm-se os seguintes gêneros discursivos para o trabalho no Ensino Fundamental:

- a. Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem oral:
 - Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares;
 - Poemas, canções, quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - Saudações, instruções, relatos;
 - Entrevistas, notícias, anúncios (via rádio e televisão);

- Seminários, palestras.
- b. Gêneros adequados para o trabalho com a linguagem escrita:
- Receitas, instruções de uso, listas;
 - Textos impressos em embalagens, rótulos, calendários;
 - Cartas, bilhetes, postais, cartões (de aniversário, de natal, etc.), convites, diários, (pessoais, da classe, de viagem, etc.);
 - Quadrinhos, textos de jornais, revistas e suplementos infantis: títulos, lides, notícias, classificados, etc.;
 - Anúncios, *slogans*, cartazes, folhetos;
 - Parlendas, canções, poemas, quadrinhas, adivinhas, trava-línguas, piadas;
 - Contos (de fadas, de assombração, etc.), mitos e lendas populares, folhetos de cordel, fábulas;
 - Textos teatrais;
 - Relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, texto expositivo de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.)

(Parâmetros Curriculares Nacionais : língua portuguesa/Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental – 3ª ed. – Brasília: Secretaria, 2001, p. 111).

Para realizar-se um bom trabalho a partir dos textos, segundo os PCNs, é preciso estar atento a vários aspectos da aprendizagem. Garantir uma diversidade de textos e uma unidade textual, evitar textos fragmentados, adequar o conteúdo do texto à faixa etária e levar-se em conta a importância do gênero em função de determinados projetos de trabalho são alguns dos critérios que o professor pode ter ao selecioná-los.

De acordo com os PCNs (1998) também é importante considerar que os textos sejam originais e integrais, evitando-se as adaptações. No caso de haver cortes, deve-se indicá-los com colchetes e reticências [...].

O texto ainda propõe que a escolha dos autores deve ser criteriosa, representativa da literatura brasileira e abarcar diferentes épocas e realça a importância de que os alunos entrem em contato com diferentes autores nacionais, em sua maioria, e com alguns internacionais.

4 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA DA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentar todo o caminho percorrido para a realização desse estudo.

Para alcançar o objetivo proposto, optei pela realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com o delineamento de estudo de caso. Conforme afirma Bogdan e Biklen (1982), “A investigação qualitativa é descritiva” (p. 48) e “os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (p. 49).

Desse modo, em conformidade com os autores, no decorrer da investigação, recolhi dados que continham informações significativas, advindas do processo que concretizou-se em observações sobre os contextos da pesquisa, relatórios, perfis, questionários, entrevistas e demais dados que foram coletados, com a finalidade de se obterem as pistas que permitiram a compreensão sobre o objeto de estudo: a prática de ensino das professoras de Língua Portuguesa, em sala de aula, e o contexto da instituição estudada, com relação à formação de leitores competentes nas 5^a séries.

Inicialmente, a pesquisa caracterizou-se como exploratória, com a finalidade de se delinear, reformular ou abandonar alguns pontos no decorrer do estudo. Esse foi o momento de estabelecerem-se os contatos iniciais para a entrada em campo e localizar os informantes e as fontes dos dados necessários. A segunda etapa caracterizou-se mais voltada à coleta de dados e, posteriormente, à análise e interpretação dos mesmos.

Priorizou-se a seleção e a delimitação do caso para que se compreendesse a situação investigada.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização ou o do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

A análise qualitativa envolve o estudo de experiências reais, busca diretamente na fonte as informações e o pesquisador representa importante instrumento nesse processo. Ao ter contato direto com o fenômeno, verificará como esse ocorre naturalmente, nos procedimentos e nas interações cotidianas.

Utilizou-se, sobretudo durante a coleta de dados, uma diversidade de métodos e técnicas de investigação de natureza qualitativa, como entrevistas semi-estruturadas com as professoras das classes de 5^{as} séries da escola, questionários destinados às professoras de Língua Portuguesa das turmas e à responsável pela biblioteca, alunos e pais. Também se usou de registros de atividades de alunos e observações em sala de aula.

Nas observações do contexto escolar procurou-se ressaltar, de acordo com Bogdan (1994, p. 60-62), o:

[...] modo como os indivíduos constroem e compreendem as suas vidas quotidianas – os seus métodos de realização da vida de todos os dias. [...] exactamente, no modo como as diferentes pessoas envolvidas entendem e experimentam os objectivos. São as realidades múltiplas e não uma realidade única que interessam ao investigador qualitativo.

4.1 A Investigação

O delineamento deste estudo deu-se a partir da pretensão de analisar o contexto escolar e a prática de ensino de Leitura, em aulas ministradas por duas professoras de Língua Portuguesa, tendo em vista a formação leitora dos alunos de 5^a série, durante o ano de 2006.

Nesse percurso, com a pesquisa pretendeu-se:

- a. conhecer e descrever os fatores que colaboraram para a formação leitora dos alunos de 5^a série, na escola e na sala de aula;
- b. conhecer a metodologia de trabalho das professoras de Língua Portuguesa, com relação ao ensino de Leitura, em suas aulas;

- c. analisar os fatores e os procedimentos que podem contribuir na formação de leitores competentes.

4.2 Procedimentos Metodológicos

O presente estudo desenvolveu-se na cidade de Presidente Venceslau, no Estado de São Paulo, em uma escola pública estadual, focalizando o contexto escolar e a prática docente de Língua Portuguesa, no ensino de leitura.

A partir desse momento, buscaremos descrever as características que permearam os ambientes observados e a coleta de dados.

Em todo o processo, procurou-se cultivar o discernimento e a sensibilidade, com a intenção de que as situações identificadas pudessem contribuir para a compreensão dos aspectos múltiplos da questão.

Para a obtenção dos dados, foram utilizadas e analisadas diversas fontes como entrevistas semi-estruturadas, questionários destinados a alunos e professores participantes, documentos fornecidos pela escola e professoras, observações em sala de aula e registros de atividades de alunos. Esclareço que os documentos utilizados e as questões dos questionários e das entrevistas encontram-se anexadas ao final desse trabalho.

Após a coleta dos dados, foi possível analisar os diversos aspectos do objeto estudado, fatores presentes no – contexto escolar e em sala de aula; - na relação professor aluno; - no uso das estratégias e procedimentos no ensino de leitura; - nos diferentes momentos oportunizados à leitura; e na - motivação à leitura.

Esses aspectos elencados serão retomados e organizados no próximo capítulo, de forma a proporcionar uma melhor compreensão e identificação dos fatores que puderam contribuir para a formação de leitores, por meio da prática das docentes participantes.

4.3 Os Sujeitos Participantes da Pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida com a colaboração de duas professoras de Língua Portuguesa das 5^a séries da escola, da professora responsável pela biblioteca e de 76 alunos matriculados nas quatro quintas séries da escola, no ano de 2006. Por meio de análise dos relatos dos participantes, em entrevistas semi-estruturadas e em questionários, buscou-se a resposta a nossa questão inicial, mesmo que esta estivesse complexa de significados.

Os “Termos de Consentimento Livre e Esclarecido” foram distribuídos para a direção, vice-direção, professores e alunos, com a finalidade de apresentar a pesquisa aos pais dos alunos e de solicitar sua colaboração. Posteriormente foram encaminhados os questionários para que, por intermédio dos resultados, pudéssemos conhecer o perfil dos alunos e de seus familiares. A equipe gestora e todas as professoras assinaram os termos, entretanto, com relação aos alunos, não obtive 100% de participação. Dos cento e quarenta e seis termos distribuídos, apenas setenta e seis voltaram. A justificativa foi que alguns pais não sabiam ler ou escrever, outros temiam ter que pagar algo em dinheiro e outros, ou o pai não compreendeu, ou o aluno perdeu o material ao levar e ao trazer de volta.

Dessa forma, recolhi cinqüenta e quatro no período da manhã e vinte e dois, no da tarde, e iniciei a análise. Após o recolhimento dos questionários, conclui que a estratégia de divulgação entre os familiares poderia ter sido mais direta. Todavia, mesmo por amostragem, foi possível conhecer um pouco do perfil dos alunos e das professoras.

4.4 Questionários e Entrevistas

Além dos questionários respondidos por escrito, as professoras também foram entrevistadas. As entrevistas ocorreram em duas partes de

aproximadamente sessenta minutos em cada uma, realizadas na própria escola. A primeira parte ocorreu em outubro, em uma das salas de aula vazias, em horário de Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo, quando as duas professoras foram entrevistadas juntas. No segundo momento, ao final do mês de dezembro, a entrevista foi realizada na sala da direção, contando com cada educadora, em separado e em dias diferentes.

Com a experiência, percebi que as educadoras sentiram-se um pouco inseguras no início, porém, com o ambiente tranquilo, ficaram mais a vontade para responderem às questões abordadas.

De modo geral, demonstraram participação e interesse no processo de investigação. Foi solicitado às participantes que respondessem sinceramente cada questão e que não se preocupassem com a divulgação das declarações, já que seus nomes seriam preservados.

As entrevistas foram gravadas e registradas e transcorreram de modo informal, denotando um clima de cordialidade, respeito e confiança.

Consideramos oportuno apresentar os perfis dos sujeitos participantes para uma leitura e análise, no próximo capítulo.

4.5 Análise Documental

A análise documental pode se constituir em um valioso recurso de abordagem qualitativa. Dessa forma, traçamos como meta ler e interpretar os documentos oferecidos pela escola e professoras, no sentido de conhecer as diretrizes da instituição com relação à formação de leitores competentes.

Inicialmente fiz uma leitura do Plano Gestor e Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, e, posteriormente, analisei os Diários de Classe. Na busca de registros dos projetos e atividades desenvolvidos, descobri que as professoras não eram habituadas a registrar os projetos. Dessa forma, pude fazer uso apenas dos projetos contidos no Projeto Político Pedagógico da escola, identificados como Projetos Especiais e os da disciplina de Língua Portuguesa,

nomeados como Propostas de Língua Portuguesa. Esclareço que os projetos mencionados encontram-se anexados ao final desse trabalho, como anexos 1 e 2.

4.5.1 Projeto Político Pedagógico – PPP

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, ou simplesmente Proposta Pedagógica 2002, representa o documento norteador da instituição e contempla a formulação de propostas educacionais, com suas bases conceituais e políticas. O PPP deve ser pautado na sociedade, em seus sujeitos e em sua realidade, e deve traçar uma proposta pedagógica e social. Portanto, é um documento que revela a identidade do ensino e dos agentes que atuam na comunidade escolar. Desse modo, determina as finalidades e as diretrizes da instituição (fls. 14-16), os objetivos para o Ensino no Ciclo II e Médio (fls. 16-19), metas a curto, médio e longo prazo (fls.19-21), além de critérios de avaliação (fl. 21), ações para o reforço e plano para a coordenação pedagógica (p. 22-24).

Para Nogaro (1995, p. 69) “A minha prática deverá ser o reflexo dos valores constantes no PPP; deverá ser sua vivência, o que eu chamo de prática pedagógica”.

Esse é um tema que tem ganhado muito espaço nas discussões sobre educação, nos últimos anos. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 9394/96), segundo Lima (2004, p.187), dá a incumbência às escolas da elaboração participativa de sua proposta pedagógica. Entretanto, como algumas escolas passaram a visualizá-la como obrigatoriedade legal, a verdadeira função do PPP ficou limitada, transformando-se, freqüentemente, em um ato apenas burocrático.

O PPP contido no Plano Gestor/Diretor 2002 da escola observada constitui-se, ainda, o vigente, já que, de acordo com orientações da Secretaria da Educação, o ano de 2007 é o momento de se rever o último quadriênio, 2002 a 2006, avaliar os resultados e projetar-se os próximos quatro anos. Para que haja um redirecionamento da equipe, será necessário rever objetivos, finalidades e diretrizes

da escola, refletindo conjuntamente sobre os resultados e reafirmando ou flexibilizando propostas.

O Projeto Pedagógico propõe uma gestão democrática e manifesta o objetivo de trabalhar coletivamente, apoiada nos ideais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A escola apresenta como meta, ainda, oferecer ao aluno, oportunidades de participação “através de ações que o encaminhe à busca de auto-estima e ao resgate de sua identidade”, além do “acesso às diferentes fontes de informação”. Como diretrizes, pretende “levar o aluno a compreender a realidade social e política para ser capaz de participar do processo de construção da sociedade”, “desenvolvendo atividades educativas, formadoras do caráter de cidadãos críticos, políticos e participativos, responsáveis e capazes de transformar o mundo onde vivem”. (fls.14 -16)

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da instituição, é proposta da escola desenvolver projetos que permitam a formação de pessoas voltadas à cidadania, às leituras, aos trabalhos em equipe e ao desenvolvimento cultural e artístico.

4.5.2 Os Projetos de Leitura da Escola a partir do Projeto Político Pedagógico

O Projeto Político Pedagógico da escola, quanto aos projetos especiais, estabelece o que segue:

- A) Em continuidade
 - Leitura Rotativa;
 - Escola limpa;
 - Recreio monitorado;
 - Projeto aluno-leitor;
 - Impacto ambiental;
 - Paradidático;
 - Grêmios estudantis;
 - Talentos da escola.

- B) Projeto que estão sendo implantados:
 - Projeto supermercado;
 - Projeto qualidade de vida;
 - Ecologia e qualidade de vida;
 - Nutrição - culto ao corpo;

- Sexualidade / drogas;
- Projeto nuance;
- Laboratório de expressão teatral;
- Ética para todos;
- Trabalho e consumo;
- Estudo sobre as mulheres.

(PLANO GESTOR 2002, fl. 27)

Segundo o documento, os projetos “Leitura Rotativa” (2002, fl. 28), “Aluno-leitor” (2002, fl. 29) e “Paradidáticos” (2002, fl. 30) pretendiam envolver a escola toda na prática da leitura, durante o ano inteiro.

Iniciemos pelo projeto “Leitura Rotativa” (fl. 28), destinado aos alunos de 5ª à 8ª série, com a finalidade de oferecer gêneros variados de leitura.

O “Projeto Paradidático” (fl. 30), cujo objetivo é envolver professores e alunos em leituras diversas, tencionava oportunizar o acesso à cultura em geral.

O “Projeto Aluno Leitor” (fl. 29) foi planejado com a intenção de “incentivar a criação do hábito da leitura, a valorização do conhecimento, a leitura como fonte de lazer e prazer, propiciar a integração interdisciplinar e possibilitar o desenvolvimento dos projetos da escola.” (Plano Gestor, 2002, f. 29).

Quanto às aulas do Hora da Leitura²¹, pela necessidade de um direcionamento, os professores criaram seus planos de trabalho de acordo com a orientação da CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e da Diretoria de Ensino.

Quando perguntei à coordenação da instituição sobre a organização anual dos professores, inclusive sobre os livros e textos utilizados nas aulas de Leitura, fui informada que a equipe gestora não solicitava o planejamento anual por escrito, para arquivo. O costume da escola era que os professores apenas fizessem adequações e anotações particulares a cada ano, em grupo ou individualmente. Desse modo, as informações do planejamento anual para as aulas do Hora da Leitura foram obtidas apenas por intermédio dos Diários de Classe das professoras e pelos relatos das entrevistas, informalmente.

²¹ Já mencionado no item 3.1 – O Ensino de Leitura na Escola, p. 35, nesse trabalho.

4.5.3 Diários de classe

Os Diários de Classe das professoras X e Y foram analisadas como apoio e recurso na busca de maiores informações sobre os conteúdos desenvolvidos e os procedimentos utilizados em sua prática de ensino.

4.6 O Percurso das Observações do Contexto Escolar

Após pesquisar nos resultados das avaliações dos SARESPs 2003 e 2004, foram identificadas três escolas em que as turmas de 5ª séries obtiveram resultados melhores que os das 4ªs, com relação à competência leitora. Seria necessário determinar critérios para a escolha de uma só escola, para o acompanhamento da prática das professoras e de suas turmas de 5ª série.

Com essa finalidade, ao ir até as escolas, descobri que em uma das delas, em especial, durante os últimos anos as aulas de Língua Portuguesa das turmas de 5ª séries eram sempre às mesmas professoras que lecionavam.

Dentro da rede estadual de ensino onde a rotatividade de professores é acentuada, tal fato significava um diferencial e despertou o interesse de minha orientadora e a minha curiosidade.

Procurei a direção da referida escola, no sentido de conhecer as professoras de Língua Portuguesa, que, na seqüência, estarão nomeadas como professora X, das 5ª A, B e C, no período da manhã, e professora Y, da 5ª D, no período da tarde.

Numa visita, conversei com a equipe gestora da escola - diretora, vice-diretora e professora coordenadora - e expliquei os objetivos do estudo, situando-as no trabalho de pesquisa e em sua relevância acadêmica. Em uma pequena reunião, com a equipe gestora e as professoras, apresentei meu estudo, explicando o tema, os objetivos, os procedimentos metodológicos e a coleta de dados, esclarecendo a

necessidade da colaboração de todos. Em seguida, solicitei o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, dos professores das turmas e da diretora da escola. Compartilhei que o estudo de caso se realizaria durante o ano de 2006 na escola, especificamente com as turmas de 5ª série e com as professoras das turmas das 5ª A, B e C, período da manhã, e da 5ª D, período da tarde. O convite foi aceito com entusiasmo.

A equipe gestora da escola permitiu meu acesso à instituição e à documentação em geral. Caso necessário fosse, eu poderia, ainda, fotografar e filmar os espaços da escola. As professoras se revelaram muito colaborativas, prontas a me auxiliarem. Permitiram as observações em sala de aula e se propuseram a me entregar o material e as atividades trabalhadas. Da mesma forma, concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. As educadoras responderam ao questionário destinado a elas e concordaram em concederem entrevistas que seriam gravadas, para futura transcrição.

Quero ressaltar que essas educadoras tiveram um papel de relevância nessa busca de informações. Ambas me apresentaram projetos e atividades realizadas com os alunos, permitiram o acesso às cadernetas e às aulas, além de um clima de cordialidade e amizade compartilhado. O desempenho dessas professoras na escola é reconhecido pelos colegas, alunos, pais e gestores.

Após estes cuidados, fui conhecer as salas e me apresentei aos alunos, classe a classe, no período da manhã e no da tarde, com os seguintes objetivos:

- a. Combinar com as professoras o meu acompanhamento das aulas, assistindo ao desenvolvimento das atividades e à interação entre os participantes;
- b. Solicitar a autorização dos pais para participarem;
- c. Entregar o termo de consentimento para os seus alunos levarem aos seus pais, para que, após a confirmação, respondessem a um questionário que me revelaria o perfil dos alunos e familiares, na perspectiva econômica, social e cultural; e,
- d. Propor a feitura de um diário de leitura, onde os alunos que quisessem participar registrariam livremente, durante três meses, suas impressões sobre as aulas e as atividades que envolvessem leitura.

Após os esclarecimentos, cada professora participante, gentilmente, encarregou-se de recolher os termos e os questionários dos pais e alunos, e de acompanharem os registros no “Diário de Leitura”; sem cobranças e sem a leitura dos mesmos. Apenas lembrariam os alunos sobre a necessidade dos registros, perguntando: “com quem está o diário?” – “Registrou algo?”.

O Diário de Leitura, um caderno pequeno que foi entregue a cada turma participante, teve por finalidade que os alunos registrassem as experiências de leitura que mais lhes agradaram. Iniciou com um aluno que registrou suas impressões e, em seguida, o passava para outro, de modo que cada aluno, livremente, pudesse auxiliar nos registros das experiências.

Num outro dia, fui conhecer melhor a biblioteca e saber de seu acervo e acessibilidade.

Conheci a professora responsável pela entrada e saída dos livros e observei um espaço acolhedor e agradável. Apesar da organização do acervo encontrar-se em fase de tombo de exemplares novos e estarem informatizando o sistema de retirada dos títulos, os empréstimos não cessaram.

Era hora do intervalo. Havia livros nas mesas, alunos que entravam e saíam, com a liberdade de tocarem nos livros e, inclusive, mudando de prateleiras. Percebi muita proximidade dos alunos com a professora responsável.

A professora aceitou meu convite para participar da pesquisa e se propôs a colaborar no que fosse necessário.

Havia chegado o momento de iniciar meus estudos e observações em sala de aula. Meu interesse em conhecer e analisar a prática das professoras, a partir dos resultados do Saesp em suas turmas de 5ª série era intenso. Em Lüdke (1986, p. 17) apud Goode e Hatt (1968), “o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”.

O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso. (LÜDKE, 1986, p. 17)

O trabalho de observação ocorreu em quatro salas de aula, sendo as 5ªs séries A, B e C, no período da manhã e 5ª D, no período da tarde.

No transcorrer do 1º semestre do ano de 2006, vários contatos informais foram realizados com a Direção, Vice-Direção e Coordenação, no sentido de observar o envolvimento e a valorização da escola com relação à formação leitora dos alunos e com os agentes administrativos e secretária, para localizar documentos que auxiliassem nos estudos.

Nesse período, procurei identificar as professoras e as respectivas turmas de 5ªs séries. Mas foi a partir do mês de maio, que iniciei as observações em sala de aula.

Foram vinte e cinco aulas de cinqüenta minutos, acompanhadas no período da manhã, e quinze, no período da tarde, distribuídas durante os meses de maio a dezembro de 2006.

Alguns dias do estudo realizado ficaram comprometidos, em razão de fatos inesperados que ocorreram como faltas médicas, abonadas ou dispensas das professoras, convocações para Orientações Técnicas na Diretoria de Ensino, e eventos programados como passeios, cinema, concursos, gincana, campeonato de Educação Física, semana da pátria, desfile de aniversário da cidade e outros. Entretanto foi possível acompanhar algumas seqüências didáticas e utilizar de outros recursos que possibilitaram o alcance dos objetivos.

Segundo estudos realizados por Bogdan (1994, p. 87-89):

[...] as suas primeiras visitas como oportunidades para avaliar o que é possível efectuar. [...] A escolha do que estudar implica sempre ter acesso aos sujeitos envolvidos no estudo, bem como a avaliação das possibilidades de conseguir esse acesso. [...] Procuram indícios de como deverão proceder e qual a possibilidade de o estudo realizar. Começam pela recolha de dados, revendo-os e explorando-os, e vão tomando decisões acerca do objectivo do trabalho. Organizam e distribuem o seu tempo, escolhem as pessoas que irão entrevistar e quais os aspectos a aprofundar. [...] À medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias seleccionadas. [...] A recolha dos dados e as actividades de pesquisa são canalizadas para terrenos, sujeitos, materiais, assuntos e temas. [...]

Durante a coleta dos dados, além das aulas de Português e de Leitura das 5ªs séries, foi observado o ambiente da biblioteca e analisados registros de atividades de alunos, planos de aula de professor, planejamento das professoras e da escola, perfil dos professores, alunos e familiares. Foram também pesquisadas a estrutura física, administrativa e pedagógica geral da escola, por intermédio do Plano

Gestor 2002, da própria instituição. Para tanto, o trabalho foi realizado com organização, análise criteriosa e detalhada de relatórios e de documentos coletados.

4.7 Organização e Análise dos Dados

Inicialmente serão apresentados os procedimentos realizados durante as aulas da Professora X e da professora Y, procurando detalhar cada atividade de leitura realizada.

Os alunos, por fazerem parte do processo, como sujeitos participantes e, por representarem a motivação para que essa pesquisa se realizasse, terão sua opinião reveladas, a respeito das atividades de leitura vivenciadas pelas professoras.

5 DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

O objetivo desse capítulo é descrever e analisar o contexto escolar, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos de cada uma das professoras de Língua Portuguesa em sala de aula, para que possamos compreender a metodologia utilizada.

Espera-se que a categorização dos dados observados na escola e na sala de aula, assim como, a dos sujeitos participantes, contribua para a conclusão desse estudo.

5.1 Caracterização do Espaço da Pesquisa

Na recepção e em seus corredores, vemos cartazes informativos sobre a campanha contra a dengue e sobre outros assuntos. Durante o ano, houve também a divulgação de trabalhos de alunos, de várias séries e áreas. Na parte central de entrada, encontramos um grande painel que é constantemente atualizado, conforme o tema do mês: datas comemorativas ou projetos especiais. Segundo a direção e a coordenação da escola, os cartazes e painéis buscavam informar os alunos sobre alguns problemas sociais, para divulgar os trabalhos realizados na escola e despertar a reflexão sobre a realidade. Um exemplo disso é um trabalho desenvolvido pela professora de história, com alunos de Ensino Médio, a partir de pesquisa em diversas revistas antigas e atuais. O objetivo da professora era conduzir os alunos a uma reflexão sobre a mudança do papel e da imagem da mulher no decorrer das décadas. Para isso, solicitou aos alunos que selecionassem propagandas e artigos sobre hábitos de beleza e comportamento no casamento e na sociedade, nas revistas durante algumas aulas, de modo que eles identificassem, num estudo comparativo, a mudança do papel da mulher. O resultado foi apresentado no mês de março e chamou a atenção de todos. Não obtive

informações sobre os procedimentos e estratégias utilizadas, nem os tipos de leitura utilizados durante o processo, em razão deste não ser o meu foco.

Durante os dias em que participei da rotina da escola, fui muito bem recebida pela equipe gestora, pedagógica e administrativa, sendo sempre atendida nas solicitações de registros e documentos.

A supervisão de ensino Diretoria de Ensino estava constantemente na escola, em contato por via telefônica ou em reuniões na Diretoria de Ensino, em Santo Anastácio. Questões como a dispensa de alunos, o ensino no período noturno e o acompanhamento pedagógico das turmas, foram pauta das visitas da Supervisão de Ensino, conforme relatórios em Termos de Visita²² da instituição.

Após o planejamento realizado no início do ano, a programação das aulas acontecia de modo informal, com a troca de idéias entre os professores na própria sala dos professores ou nos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs), realizados duas vezes na semana, quando não havia o Ensino Médio em Rede²³.

As equipes, pedagógica e gestora, da escola mantinham um bom relacionamento. Havia um relacionamento de amizade e respeito entre os professores e cada um organizava as atividades a serem desenvolvidas com os seus alunos de acordo com o plano de ensino do início do ano, fazendo adequações, em consonância com suas concepções sobre ensino-aprendizagem. No entanto, o fazer pedagógico também ocorreu de forma independente entre os professores, prevalecendo as iniciativas individuais das docentes, ao adequarem as atividades às suas turmas.

5.1.1 Caracterização da escola

A escola funciona em três turnos, distribuídos em três prédios e ocupa uma área de 10 mil metros quadrados. Em conformidade com registros do Plano Gestor (2002, fls. 00-09), o estabelecimento conta com 01 sala destinada à direção

²² Termo de Visita constitui o livro de relatórios de acompanhamento da escola, pela Supervisão de Ensino da Diretoria de Ensino.

²³ Curso de Formação Continuada, oferecido pela Secretaria de Estado da Educação – SP, a professores com aulas no Ensino Médio, para ser realizado durante as Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo, nas escolas.

da escola e outra à vice-diretoria; secretaria; biblioteca; almoxarifado; cozinha; refeitório; 12 sanitários para alunos e 7 para professores; sala para reuniões; 01 sala para os professores; palco; pátio coberto; 1 sala de vídeo; 1 sala de informática; quadra de esportes coberta; sala para xadrez e tênis de mesa; zeladoria, sala de coordenação, 21 salas de aula, 01 sala adaptada, laboratório dividido em duas salas: 01 de prática e 01 de teoria, cantina e estacionamento. Alguns ambientes encontram-se sem uso como o laboratório e alguns sanitários.

Quanto à abrangência, a escola recebe alunos das cidades de Piquerobi, Caiuá e Marabá Paulista, vizinhas a Presidente Venceslau, e de outros bairros da cidade, também. Recebe, ainda, moradores da zona rural assentados, acampados e empregados rurais. Contudo, o grande contingente de alunos origina-se dos bairros da cidade.

O Plano Gestor (2002, fl. 02) faz uma reflexão sobre o movimento escolar nos últimos anos (2000-2001) e conclui que a escola sofreu mudanças significativas em seu corpo docente e discente, em razão do ingresso de professores em 2000 e 2001 e da centralização de alunos provenientes de assentamentos agrários instalados naquele momento, na região.

A escola considerou como

problemática a desproporção entre o número de alunos/professores e a equipe administrativa/suporte pedagógico para a atuação ante a incompatibilidade de linhas metodológicas, procedimentos, insuficiente qualificação dos profissionais, divergentes posturas políticas, características físicas da própria escola, como: localização, clientela padrão, extensão, edificação vertical dos prédios dificultando sobremaneira a comunicação e o contato, facilitando a perda de controle da movimentação interna e externa do alunado, o que acarreta freqüente perda de aulas e conseqüente evasão. (PLANO GESTOR, 2002, f. 02).

Segundo o documento, embora a instituição tenha desenvolvido ações com a finalidade de conter a evasão, principalmente a do ensino noturno, ainda há abandono das aulas. Tal evento ocorre em razão de fatores como cansaço causado pela jornada dupla de trabalho/escola, baixa auto-estima gerada por questões domésticos familiares e poucas expectativas de trabalho no futuro.

Diante deste retrato, temos a menção ao corpo docente da instituição, contida no Plano Gestor 2002, que descreve e contrapõe favoravelmente o grupo de professores como coeso e comprometido, constituindo-se de 90% de efetivos e com

sede na própria escola. Os professores, de acordo com os registros, apresentam um bom desempenho em sala de aula, sendo receptivos a inovações. Afirma, ainda, que os educadores desenvolvem projetos em parceria e participam das leituras e estudos nos Horários de Trabalho Pedagógico (HTPCs). Todos possuem curso superior com habilitação específica nas áreas em que atuam e, em sua maioria, participam de cursos de aperfeiçoamento, buscando continuamente novas alternativas para o exercício da profissão.

O “Projeto Aluno Leitor” (fl. 29) consistiu na intenção de “incentivar a criação do hábito da leitura, a valorização do conhecimento, a leitura como fonte de lazer e prazer, propiciar a integração interdisciplinar e possibilitar o desenvolvimento dos projetos da escola.” (PLANO GESTOR, 2002, f. 29).

Este projeto representou uma tradição de cinco anos na escola, e, de acordo com os registros analisados, apresentou pleno êxito como resultado. A comunidade conheceu o projeto e o valorizava. Segundo relatos da direção e de professores daquele período, alguns pais, na época, começavam a procurar a escola em razão disso. Na oportunidade, uma Professora Coordenadora Pedagógica, professora de Língua Portuguesa em sua formação, por gostar de leitura, exercendo sua liderança, envolveu a escola toda. A equipe de direção e de coordenação daquele período, já se aposentou, porém, deixaram sua contribuição no sentido de estímulo à leitura. Como reconhecimento, um espaço situado frente à sala dos professores foi denominado “Praça de Leitura”, com o nome da Coordenadora Pedagógica da época, Prof^a Sônia Maria Vanalli.

Segundo relatos e registros encontrados, a escola realizou forte divulgação da leitura durante quatro anos. Um dos projetos, considerados de grande importância pela escola foi o projeto “O aluno que mais livros leu”, que com o tempo foi renomeado e passou a ser chamado de “Aluno Leitor” (anexo 1 – Plano Gestor – Projetos especiais, fls. 29), e a escola passou a premiar os vencedores, com a intenção de estimulá-los.

Na Figura 5, observamos a divulgação do projeto “O aluno que mais livros leu”, em 1998 e com ele o reconhecimento e a valorização da leitura pela comunidade.



FIGURA 5 - Divulgação e premiação dos alunos classificados no projeto "O aluno que mais livros leu".

Fonte: Jornal Integração, 05/08/1998.

Quanto aos concursos, o fato de terem se realizado na escola durante alguns anos, contribuiu para a construção de uma imagem muito positiva da escola e da leitura, diante da comunidade escolar e do bairro.

A experiência na realização de concursos de leitura e de suas premiações, como foi vivenciada pela escola, poderiam comprometer o desenvolvimento do gosto natural pela leitura. Segundo Solé (1998),

A leitura não deve ser considerada uma atividade competitiva, através do qual se ganham prêmios ou se sofrem sanções. Assim como os bons leitores, nos refugiamos na leitura como forma de evasão e encontramos prazer e bem-estar nela, os maus leitores fogem dela e tendem a evitá-la. Compartilho com Winograd e Smith (1989)²⁴ a convicção de que a transformação da leitura em uma competição – aberta ou encoberta – entre as crianças tende a prejudicar os sentimentos de competência das que encontram maiores problemas, o que contribui para o seu fracasso (p. 90)

Entretanto, contrapondo parcialmente esta idéia, consideraria que a atmosfera gerada com os eventos como este, mesmo que incentive a competitividade, de certo modo oportunizam a divulgação da leitura, o despertar do interesse da comunidade escolar e de seu entorno por diversos tipos de leitura e, ainda, popularizam o acesso à biblioteca. Com isso podem contribuir para o desenvolvimento do hábito de leitura, que poderia constar como desconhecido. De

²⁴ WINOGRAD, P. N.; SMITH, L. A. (1989) Mejor el clima en la enseñanza de la lectura, Comunicación, Lenguaje y Educación, 2 p. 2-13-21.

acordo com relatos da época, durante essa experiência da escola, a comunidade escolar, assim como a do município, passou a conhecer e a valorizar mais a leitura.

Para Kleiman (2002a, p. 27-68), “aprendemos aquilo que o grupo sociocultural considera importante em situações que fazem sentido para o nosso grupo” (p.32). Os eventos de letramento estão relacionados à esfera de nosso convívio e o concurso representaria mais uma possibilidade de leitura, não a única. Assim, a finalidade da utilização de diversos usos da leitura, como também da escrita, na escola, é, justamente, engajar a criança em atividades de leitura, que contribuam para desenvolver seu gosto e hábito. Mas não fica só nisso – vai mais além:

Implica desenvolver sujeitos plenamente letrados, que têm familiaridade com diversas práticas discursivas letradas de diversas instituições. Em geral, os sujeitos letrados lêem textos da mídia escrita, da igreja, do local de trabalho, da repartição pública, do comércio, utilizando modos de leitura diversificados. (KLEIMAN 2002a, pp. 27-68)

Quanto aos demais projetos da escola, iniciemos pelo projeto “Leitura Rotativa” (anexo 1 – Plano Gestor – Projetos especiais, fls. 28), destinado aos alunos de 5ª à 8ª série, com a finalidade de oferecer gêneros variados de leitura. O aluno escolhe semanalmente as leituras disponibilizadas em sala de aula e as registra em um caderno que apresenta em forma de propaganda, resumo, carta a um amigo, etc. Cabia ao professor o acompanhamento, intervenções e divulgação. Tal projeto ainda está presente na prática de alguns professores que ainda permanecem na escola, desde a época do projeto. Reconhecemos isso, no uso dos cadernos de produção e no de leitura, utilizados pelas professoras como forma de registro de leituras realizadas pelos alunos.

O “Projeto Paradidático” (anexo 1 – Plano Gestor – Projetos especiais, fls. 30) teve como objetivo envolver professores e alunos em leituras para o “prazer” e o “deleite”, pretendendo oportunizar o acesso à cultura em geral. Entretanto, de acordo com relatos informais, os professores liam muito, porém, nem todos por total e livre escolha.

Ao analisar os Planos de Ensino 2002, especialmente os de 5ª série, objetivo dessa pesquisa, verifiquei a indicação de diversos tipos de leitura em todas as disciplinas, conforme segue (Quadro 2):

QUADRO 2 - Leitura correspondente a cada disciplina, de acordo com o Plano Gestor 2002, da EE Antonio Marinho de Carvalho Filho.

DISCIPLINAS	LEITURAS
Língua Portuguesa	- Não há indicação de títulos específicos, enfatiza os procedimentos e estratégias, cita os gêneros, classificando-os como tipos de textos (fls. 001-004);
Matemática	- indica a leitura das seguintes coleções: “Vivendo a Matemática”, “A descoberta da Matemática”, “Contando a História da Matemática”, “Tópicos da História da Matemática”, “Práticas Pedagógicas” CENP/SEE, “Matemática divertida e Curiosa” (Malba Tahan (f. 007);
Ciências	- vídeos: Meio Ambiente; A Água que bebemos; As águas usadas, Poluição das águas; Ciclo da água; O ar, o solo e as Plantas; Meio Ambiente; - Paradidáticos: Vida e Alimento; O verde e a Vida (equilíbrio e desequilíbrio ecológico); Ciência Divertida; Os caminhos dos alimentos; Alimentação e saúde; O efeito Estufa; Abelha Operária; Projeto saúde-drogas e alcoolismo; Conservação dos alimentos; Aventuras de uma gota d’água (013-014);
História	- livros paradidáticos: Apenas um Curumim, de Werner Zotz; e, O engenho colonial, de Luiz Alexandre Teixeira Jr (f. 017)
Geografia	“- Romances : O Mistério da Fábrica de Livros, Pedro Bandeira – Ed Moderna; Estação Terra, Dora Pin Cantry – Ed Ática; Expulsos do Campo, de Alcides J. Silva; Aventura do Algodão, de Aline Piquier – Ed. Globo” (f. 019)
Educação Física e Educação Artística	Mencionam as diversas linguagens e recursos didáticos, entre eles – vídeos, visitas a exposições, jogos, dança e teatro entre outros (f. 023-033)

Fonte: Projeto Político Pedagógico, do Plano Gestor 2002, da escola estudada (fls. 001-033).

Isso pode demonstrar a preocupação da escola e das outras disciplinas da grade curricular, quanto às leituras de modo geral.

5.1.2 Ambientes de leitura na escola

Voltando à descrição dos ambientes da escola, trataremos especialmente da biblioteca que tem, em seu acervo, o registro aproximado de 17.000 exemplares variados. A biblioteca conta com a presença de uma pessoa responsável pelo acervo, com os horários distribuídos durante toda a semana, inclusive em horas de intervalo de alunos, durante os três períodos de funcionamento da escola.



FIGURA 6 - Livros do acervo da biblioteca da escola.

Fonte: A autora (2006).



FIGURA 7 - Biblioteca da escola, com alguns alunos e a responsável pela entrega e retirada de livros.

Fonte: A autora (2006).



FIGURA 8 - Espaço lateral à sala da biblioteca, com mesas de concreto ao ar livre.

Fonte: A autora (2006).

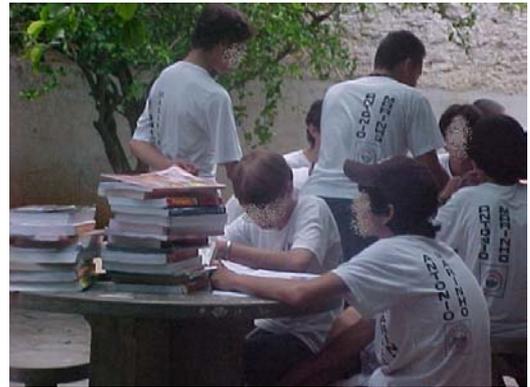


FIGURA 9 - Espaço lateral destinado à leitura, recreação e a aulas ao ar livre.

Fonte: A autora (2006).

Nas figuras 8 e 9, observamos o espaço localizado ao lado da sala da biblioteca, que é aproveitado pelas turmas de estudantes para descansar, estudar, ler, ter aulas ao ar livre, jogar, conversar. Este lugar acolhedor, segundo professores, alunos e a responsável pelo espaço, é muito freqüentado. Vejamos alguns relatos de alunos:

Hoje na aula de Português nós fomos fazer lição lá embaixo, nas mesas de piquenique, porque estava muito calor. Eu achei isso muito legal. (aluno da 5ºD – em Diário sobre as experiências de leitura, 26/08/2006).

(...) no outro dia ela²⁵ disse como era para fazer o trabalho com as propagandas e o mais importante que não foi na sala e sim nas mesinhas que tem lá fora (...) (aluno da 5ªB – em Diário de Leitura, sobre as experiências de leitura, 15/09/2006).

Por intermédio destas falas é possível perceber o atrativo que este ambiente representa e a importância dessa prática, como estímulo ao convívio social e à apreciação de atividades de leitura.

5.2 Participantes da Pesquisa

Para descrever o percurso para a obtenção dos dados dos participantes, foi necessária atenção minuciosa, com a intenção de que, posteriormente, eles pudessem ser analisados permitindo revelar as respostas às indagações iniciais, atendendo aos objetivos proposto por este estudo.

5.2.1 Perfil das professoras de Língua Portuguesa

Inicialmente, busquei o perfil profissional e pessoal das professoras envolvidas, para conhecer sua trajetória e algumas de suas concepções sobre o ensino e a aprendizagem da leitura, de acordo com o questionário que as professoras responderam, conforme anexo 5, ao fim deste trabalho.

As informações colhidas nas entrevistas e questionários revelaram que as professoras apresentam em comum, uma formação voltada para a leitura e têm procurado atualizar-se.

²⁵ Relato de aluno de 5ªsérie B, referindo-se a uma das professoras de português cujo trabalho foi acompanhado.

QUADRO 3 - Perfil profissional das professoras de Língua Portuguesa das 5ª séries

PROF	FORMAÇÃO ACADÊMICA	ÁREA QUE ATUA	CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA	TEMPO DE DOCÊNCIA (ANOS)	ACUMULO	SITUAÇÃO FUNCIONAL
X	<ul style="list-style-type: none"> Letras 	<ul style="list-style-type: none"> Português Inglês Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Hora da Leitura 	20	Não	Efetiva
Y	<ul style="list-style-type: none"> Letras Especialização em Leitura e produção de textos e literatura 	<ul style="list-style-type: none"> Português Inglês Leitura 	<ul style="list-style-type: none"> Teia do Saber - Leitura 	14	Sim - Estado e particular	Efetiva

Fonte: Questionários respondidos pelas professoras participantes (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Ambas são casadas e têm filhos. Além disso, estão com mais de 30 anos, consideram-se praticantes em suas religiões e procuram ocupar o tempo livre com lazer que envolve a apreciação de filmes, seja em casa ou no cinema, leituras, artesanato e viagem.

As educadoras mencionaram a família como incentivadora de leitura e relataram que tiveram contato com variados suportes textuais como livros infantis, revistas e gibis, bem cedo. Ambas as famílias valorizavam esse hábito e se esforçaram para oferecerem o acesso a leituras de forma geral, às professoras.

Quanto a suas histórias de leitura, transcrevo abaixo alguns fragmentos das experiências relatadas:

“Quando bem pequena ainda, tínhamos como vizinhos um proprietário de uma banca de jornais e revistas. Meu pai, sempre um leitor assíduo, assinava (...)”
(Professora X)

“Em minha casa sempre tivemos acesso à leitura com muitos e bons livros à nossa disposição. Meus pais não poupavam esforços para que tivéssemos acesso a uma educação de qualidade”
(professora Y)

Ao responderem sobre as atividades que consideram como prioridade em suas aulas, as professoras responderam o que segue no quadro 4. Conjuntamente, esclareço a quais salas elas estão diretamente ligadas e o tempo de dedicação aos alunos por semana.

QUADRO 4 - Atividades consideradas prioridade pelas professoras participantes e tempo de dedicação por semana, em cada turma.

PROF	SÉRIES E DISCIPLINAS	HORAS POR CLASSE	ATIVIDADES CONSIDERADAS PRIORIDADES EM SALA DE AULA
X	• 5ªB, 5ªC – Português;	06	“Acredito que despertar o gosto pela leitura seja meu objetivo maior, principalmente nas minhas aulas de 5ª série. O bom leitor, com certeza se posicionará através de uma visão crítica e será um elemento transformador na sociedade.”
	• 5ªA – Português e leitura	07	
Y	• 5ªD Português, Inglês e Leitura	09	“Em meu ver o mais importante é que eu consiga ajudar a formar um cidadão crítico e participativo e que entenda o que lê e o que escreve e que consiga fazer inferências do que aprendeu em seu dia-a-dia”

Fonte: questionários respondidos pelos professores (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

As professoras X e Y afirmam a necessidade que sentem em priorizarem a leitura em suas aulas, valorizando-a da mesma forma como ocorreu em sua formação familiar e profissional.

Segundo Cunha (1994, p. 29) da concepção de educação e de seu papel na sociedade, depende a proposta de formação. As propostas atuais, em geral, contemplam os saberes pedagógico, político-social e específico na formação de professores.

(...) é importante salientar que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizados, afirmando que seu desempenho e formação tem que ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber. Esta relação foi sistematicamente banida da formação de professores e de outros profissionais em nosso país, pela forte influência positivista²⁶ que definiu as coordenadas de nossa cultura. (...) O axioma da neutralidade valorativa das ciências conduzem o positivismo a ignorar o condicionamento histórico-social do conhecimento. (Cunha, 1994. p. 29).

²⁶ De acordo com a corrente positivista, “as ciências da sociedade, assim como as da natureza, devem limitar-se à elaboração e à explicação causal dos fenômenos, de forma objetiva, neutra, livre de julgamento de valor ou ideologias, descartando previamente todas as pré-noções e preconceitos” (Löwy, Michael. Apud Cunha, 1994, p. 29)

Não devemos esquecer, diz Solé (1998) que é possível criar e educar o interesse. Isso, em situações diversas, depende do “entusiasmo e da apresentação que o professor faz de uma determinada leitura e das possibilidades que seja capaz de explorar” (p. 43).

5.2.2 Perfil da professora responsável pela biblioteca

Servindo-me de informações da própria professora, que será identificada como professora Z, para que sua identidade permaneça em sigilo, tive conhecimento sobre o perfil profissional e pessoal dela. Conforme o questionário que a convidei a responder, ela me relatou que tem 52 anos, é casada, tem um filho “do coração”²⁷ e é católica praticante. Sua formação é em Geografia e gosta de sua profissão.

A professora Z sofreu com a paralisia infantil quando adolescente e ficou com algumas seqüelas na perna direita. Ela revelou que, no início, sofreu discriminação “não por parte dos alunos, que a acolheram muito bem, mas por parte de algumas outras pessoas”. Isso a levou a refletir sobre a questão das diferenças.

Em 1991, teve alguns problemas de saúde que a levaram à readaptação profissional. Nesse período foi conduzida a trabalhar na biblioteca da escola pesquisada.

Fiquei um pouco abalada, mas tudo passou, e hoje eu tenho contato com todos os alunos da escola. Eu me sinto professora de todos. A biblioteca é uma sala para todos.

A nossa biblioteca é uma fonte de conhecimento e também é lazer. Me sinto feliz, quando eles me procuram para conversar às vezes de assuntos particulares. Me sinto muito amada pelos nossos alunos. (Relatos da professora Z, 2006)

²⁷ Modo carinhoso de referir-se à adoção.

Para a Professora Z, o mais importante numa biblioteca é a liberdade proporcionada aos alunos. “Eles tem de entrar e sair à hora que eles têm vontade”, diz a professora – “Seja para fazer pesquisa recomendada pelos professores ou para satisfazer o interesse próprio, eles devem ter a liberdade de visitar a biblioteca”.

Segundo a docente, o importante é que eles se sintam à vontade para escolherem o que quiserem, devolverem ou trocarem de título e se sentirem mais próximos a ela.

Como experiência de leitura, a educadora contou que, quando estudante, precisava ler bastante e fazer pesquisas, entretanto, não encontrava esta liberdade. Ela sentia-se intimidada, tinha receio em relação à bibliotecária.

Hoje, eu não quero que nossos alunos sintam isso. Não quero que eles sofram o que eu sofri. A biblioteca, não é tudo em seu “lugarzinho”. Porque os nossos alunos manuseiam os livros. Para mim, estantes organizadas é sinal de livros isolados. Temo pela informatização do acervo. Espero que isso não os afaste do contato direto com as obras. (professora Z)

A atitude da professora Z é importante para que a biblioteca seja mais acolhedora. Entretanto seria também necessário que houvesse uma melhor divulgação dos títulos do acervo e dos horários em que a biblioteca encontra-se disponível.

Consideramos também que a professora Z deveria ser envolvida nos projetos de leitura das professoras, para que sua participação fosse mais integral. Dessa forma, sua contribuição para a formação leitora dos alunos, seria mais eficaz.

5.2.3 Perfil dos alunos e familiares

Participaram do estudo, por amostra, 76 alunos, sendo 54 do período da manhã e 22 do período da tarde, conforme segue, em acordo com o levantamento realizado na escola e com os dados oferecidos pelos questionários (anexo 3), ao final deste trabalho.

Quanto ao número de alunos das salas observadas, segue:

QUADRO 5 - Demonstrativo do rodízio de alunos nas salas de 5ª série em 2006.

Sala de aula	Número de alunos início – 2006		Número de alunos no final - 2006		Número de alunos que não concluíram os estudos na classe ²⁸
	Matriculados	Freqüentes	Matriculados	Freqüentes	
5ª A	38	37	41	39	02
5ª B	35	30	46	35	11
5ª C	38	37	41	37	03
5ª D	41	37	46	35	11
Total	152	141	174	146	27

Fonte: cadernetas dos professores e documentos oficiais da escola (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora

Nesse quadro (QUADRO 5) é possível verificar a oscilação de alunos durante o ano, principalmente nas 5ª B, da manhã e na 5ª D, do período da tarde. Com isso podemos deduzir que os procedimentos didáticos e os resultados de aprendizagem podem não ter obtido os resultados esperados

Quanto à idade (QUADRO 6), na 5ª D há alunos com mais idade em razão de repetência ou abandono em séries anteriores. No período da manhã 1,9% dos participantes foi reprovada ou abandonou a escola em séries anteriores, provavelmente no final do ciclo I, na 4ª série. No período da tarde, 27,3% passaram por essa experiência.

QUADRO 6 - Percentual de idade dos alunos participantes.

Idade	Percentual	
	5ª A, B e C (manhã)	5ª D (tarde)
10	5,6	4,5
11	86,9	63,7
12	5,6	18,2
13	1,9	9,1
16	0	4,5
Total	100	100

Fonte: questionários respondidos pelos pais e alunos (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora

²⁸ Não concluíram em razão de transferência interna ou externa ou evasão.

Ao serem perguntados sobre seus hábitos de lazer, as respostas apontaram que os alunos do período da manhã têm gostos e hábitos mais voltados ao esporte e à cultura em geral. De acordo com a pesquisa, 48,1% usa computador e/ou internet, e ao menos uma criança das três turmas pratica Balet, basquete, futebol, skate, natação, patins ou joga vídeo game. Já no período da tarde, nenhum aluno pratica essas atividades mencionadas; entretanto, 13,5 % andam a cavalo ou de trator e gostam de dançar.

Foi possível, também, perceber que, no período da manhã, temos 1,9% de alunos trabalhadores, enquanto à tarde há um percentual maior, equivalente a 36,3%. As atividades das quais eles se ocupam são ajudas aos pais em trabalhos domésticos, em carpintaria ou com o gado.

Para conhecer melhor a realidade sócio-econômica destes alunos, eles foram questionados sobre a presença de alguns eletrodomésticos em suas casas. Por intermédio das respostas ao questionário, foi possível descobrir que os alunos de ambos os períodos possuem aparelho de som, computador, carro e moto, DVD, geladeira comum e duplex, máquina de lavar e tanquinho, microondas, TV comum e de 29 polegadas. Entretanto, os da tarde têm mais fogão à lenha e geladeira comum. Em todos esses itens os alunos da manhã superam os da tarde.

Apesar de serem poucos os alunos que possuem eletrodomésticos mais caros como geladeira duplex, microondas, máquina de lavar, carro, telefone fixo e computadores, os alunos do período da tarde ainda possuem estes bens em percentual menor.

Quanto ao tipo e condições de moradia (QUADRO 7), foi possível constatar que os alunos da tarde apresentam condições de moradia alugada ou arrendada, enquanto no período da manhã, o número de filhos de proprietários de casa própria, é maior.

QUADRO 7 - Tipo de moradias dos alunos participantes.

Tipo de moradia	Percentual	
	5ª A, B e C (manhã)	5ª D (tarde)
Casa própria na cidade	57,3	27,3
Casa alugada na cidade	3,7	4,5
Casa cedida na cidade	5,6	0
Sítio, chácara ou fazenda própria	31,5	13,6
Sítio, chácara ou fazenda arrendada ou alugada	1,9	22,7
assentamento	0	31,9
Total	100	100

Fonte: Questionários respondidos pelos pais e alunos participantes (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Grande parte dos alunos do período da tarde reside na área rural em propriedades arrendadas ou alugadas e em assentamentos, enquanto os da manhã, em sua maioria, são filhos de proprietários urbanos ou rurais.

Na questão sobre a escolaridade dos pais, comparando os dois períodos, notamos que, no período da manhã, o número de pais com formação no ensino médio e superior, é maior. No período da tarde, percebemos mais abandono da escola pelos pais e uma maior incidência de pais que estudaram apenas até a 4ª série. Poucos pais estudaram até o ensino médio. Esse quadro revela a pouca educação formal dos pais em geral, sendo um índice mais acentuado no período da tarde.

Com relação à profissão dos pais, encontramos, no período da manhã, um advogado, um dentista, vários funcionários públicos, caminhoneiros, agricultores, comerciantes, auxiliares gerais, garçons, balconistas e vendedores. No período da tarde, temos 31,8% de agricultores, alguns funcionários públicos e o restante: caminhoneiro, auxiliar geral, diarista, marceneiro e pedreiro.

Quanto à ocupação das mães, no período da manhã, temos mais auxiliar de enfermagem, auxiliar administrativa, cabeleireira, comerciante, costureira, diarista, manicura, telefonista, operário, secretária, vendedora. No período da tarde, a maioria é agricultora ou do lar e algumas aposentadas, ambulantes, costureira e moto taxista.

Soares, citada por Zilberman e Silva (1988) menciona os valores que são atribuídos à leitura e questiona se não há facetas negativas para as camadas populares em razão da supervalorização da comunicação escrita,

Da língua escrita apropriam-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repertório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo. O acesso à escrita pelas camadas populares pode, por isso, significar a renúncia ao seu próprio saber e ao seu próprio discurso, a sujeição ao saber e ao discurso do discurso. (p. 22)

Quanto à motivação ao interesse pela leitura e, por que não, à escrita, segundo Solé (1998),

Em algumas ocasiões, quando se fala de contexto motivador, referimos prioritariamente a existência de materiais e livros adequados. Em minha opinião, a riqueza de recursos sempre deve ser bem recebida, porém me parece que o que mais motiva as crianças a ler e a escrever é ver os adultos que tenham importância para elas lendo ou escrevendo, assistir à leitura em grupos pequenos ou grandes, tentar e sentir-se aprovadas em suas tentativas. (p. 63)

Nessa perspectiva, perguntei aos alunos se viam seus pais lendo e surpreendeu-me constatar que, no período da manhã, 77,8% dos alunos viam; e que o resultado do período da tarde superou o da manhã, equivalendo ao total de 81,8% de alunos que viam os pais usufruindo de momentos de leitura.

Quanto aos tipos de leitura observados pelos alunos em casa e que estão elencados no quadro abaixo, esclareço que a Questão 17, anexo 3, oportunizou várias respostas diferentes, não sendo possível determinar os 100% do total.

QUADRO 8 - Descrição das leituras que os alunos observam os pais fazendo em casa

Leitura que os pais realizam	Percentual	
	5ª A, B e C (manhã)	5ª D (tarde)
Não respondeu	3,7	4,5
Bíblia	11,1	22,7
computador	1,9	0
Jornal	31,4	18,1
livro	40,7	27,2
revista	27,7	22,7
gibi	1,9	0
Não vê os pais lendo	22,2	18,2

Fonte: Questionários respondidos pelos pais e alunos (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora.

Em casa, em ambos os períodos, os alunos tinham acesso principalmente a livros, revistas, jornal e gibi (QUADRO 9). Esclareço que também neste quadro (Questão 19 – Anexo 3), a questão era aberta e, por esta razão, o total não proporciona o resultado 100%.

QUADRO 9 - Leituras que os alunos já realizaram em casa ou na escola.

Leitura realizadas pelos alunos em casa	Percentual	
	5ª A, B e C (manhã)	5ª D (tarde)
livros	55,7	72,7
revistas	37,0	59,0
jornal	12,9	18,1
Gibi	16,7	31,8
internet	3,7	0
Bíblia	0	4,5
Livros didáticos	11,1	18,1
Enciclopédia	1,9	0

Fonte: questionário respondido pelos pais e alunos (2006).

Nota: Dados trabalhados pela autora

No QUADRO 10, a resposta à questão revela que os alunos da manhã possuem mais livros em casa. A pesquisa revelou que a grande maioria dos alunos possuía de 1 a 10 livros e apenas 13% dos alunos da manhã, em contraponto com 4,5% da tarde, possuíam mais de 50 livros. Observemos:

QUADRO 10 - Quantidade de livros que os alunos possuem em casa.

Quantidade de livros em casa	Percentual	
	5ª A, B e C (manhã)	5ª D (tarde)
Não tem livro	1,9	4,5
De 1 a 10	40,7	63,6
De 11 a 20	20,4	13,6
De 21 a 30	9,3	9,3
De 31 a 40	14,7	4,5
Mais de 50	13,0	4,5
Total	100	100

Fonte: questionários respondidos pelos pais e alunos (2006).

Nota: Dados Trabalhados pela autora

De acordo com o perfil do alunado, é possível compreender as diferenças na utilização de recursos e no desenvolvimento de algumas ações pelas professoras que atuam em períodos diferentes.

No perfil familiar, deve-se considerar que os contextos escolar e familiar se completam com o social e as expectativas do leitor competente se ampliam. O indivíduo que compreende melhor as informações e mensagens diversas com as quais convive em seu cotidiano, pode interagir nesse meio e buscar para si e para os demais uma transformação social, uma melhor qualidade de vida. Isso se constrói na família e na escola.

5.3 As Observações em Sala de Aula

“Ao leres livros, deves ter o hábito de dar mais atenção ao sentido do que às palavras, concentrar-te antes no fruto do que nas folhagens” (MANGUEL, 1997, p. 102).

A intenção aqui é contribuir com as discussões e pesquisas sobre a prática de professores, compreendendo que, segundo pesquisadores educacionais, todo conhecimento é provisório e passível de ser revisto e complementado.

Buscaremos focalizar a relação professor e alunos, no uso das estratégias de leitura e na diversidade textual oferecida pelas professoras, quanto a sua perspectiva de letramento e na busca da formação de alunos leitores. Com essa finalidade, serão apresentadas a organização das salas de aula e, em seguida, as observações e a análise das aulas das professoras X e Y.

No decorrer da pesquisa algumas possibilidades de ações foram apontadas e modificações e reformulações foram feitas, pois de acordo com Bogdan (1994, p. 83-84):

(...) É o próprio estudo que estrutura a investigação, não idéias preconcebidas ou um plano prévio detalhado. Os investigadores qualitativos têm um plano, seria enganador negar tal facto. A forma como procedem é baseada em hipóteses teóricas. (...) Estas fornecem os parâmetros, as ferramentas e uma orientação geral para os passos seguintes. Não se trata de negar a existência do plano, mas em

investigação qualitativa trata-se de um plano flexível. Os investigadores qualitativos partem para um estudo munidos dos seus conhecimentos e da sua experiência, com hipóteses formuladas com o único objectivo de serem modificadas e reformuladas à medida que vão avançando. (...)

Nas salas de aula, de ambas as professoras, as paredes estavam sempre decoradas com os trabalhos de alunos, e havia um armário contendo os livros didáticos, dicionários e alguns livros paradidáticos, revistas e jornais.

As carteiras se apresentavam organizadas em fila, como nos primórdios da educação. As professoras, entretanto, mantiveram uma relação de satisfatória proximidade com os alunos. Em momentos de organização de debates, os alunos ficavam em círculo ou semicírculo, em duplas, em grupo ou em ambientes fora da sala de aula.

Vejamos agora alguns procedimentos utilizados pela professora X.

5.3.1 Observações em sala de aula – Professora X

De acordo com a professora X, no início do ano, ela se reúne com os pais dos alunos das 5^{as} séries para explicar a eles sobre a necessidade de acompanhamento da aprendizagem dos alunos e sobre a forma de organizar os cadernos de Língua Portuguesa. Segundo a professora, no início do ano, os alunos revelam dificuldades de adaptação de ordem geral e necessitam desse apoio em casa e da melhor compreensão e cuidado dos professores. Na oportunidade, a docente diz também explicar sobre seu modo de trabalho com os livros, as avaliações, as tarefas de casa e atividades fora da escola.

A educadora organizou suas atividades de leitura conforme segue abaixo. Na seqüência, cada um dos itens será detalhado e comentado.

- **Leitura de livre escolha em sala de aula:** realizadas numa freqüência de duas vezes ao mês, ficando a critério da professora a escolha dos livros da caixa em que os alunos têm acesso: gibis, fábulas, crônicas e contos. Os alunos também traziam os títulos de seus interesses também;

- **Narrativas longas (romances infanto-juvenis):** uma por mês, totalizando dois livros no bimestre, com a finalidade que seguem variando conforme o bimestre: a) realizar um debate em grupo sobre o enredo e o tema, valendo dois pontos; b) fazer um avaliação escrita, valendo 8 pontos; c) escrever um resumo; d) organizar uma atividade caracterizada como “Revista Literária”, onde, a partir da motivação da leitura de um romance infanto-juvenil, no segundo semestre, os alunos organizam vários tipos de textos;
- **Leitura de jornais e revistas:** com a finalidade de recontar o que foi lido, fazendo comentários pessoais no caderno de produção – uma vez na semana;
- **Leitura de textos do livro didático ou xerocopiados:** uma vez na semana, com a finalidade de responder às questões de compreensão e interpretação, propostas pelo livro didático ou pela própria professora.
- **Outras Leituras:** filmes e músicas, conforme o tema de leitura que está sendo desenvolvido com os alunos.

1) Aulas de Leitura de livre escolha

a. Aula de Leitura, observada no dia 01/09/2006. – 5ª A.

A professora chegou com uma caixa já conhecida pelos alunos, que logo se organizaram para pegar os livros. A caixa continha livros de fábulas, contos e romances destinados ao público juvenil.

A professora passou a comanda, conversando com a classe:

Professora: - Vocês podem pegar o livro que quiserem. Para os alunos que já estavam lendo o livro, continuem no mesmo livro. Depois que terminarem façam um resumo do que leram ou uma paráfrase, no caderno de leitura, contando o que leram.

Aluno: - Professora, quanto tempo vamos ler?

Professora: - Até terminar a aula.

Alguns alunos: - Nossa!! Não é muito?

Professora: (Não respondeu) – Pode vir uma fileira de cada vez, para pegar o livro. Olhem e escolham bem para não ficarem trocando.

Aluno: - Professora, alguém pegou o livro que eu estava lendo!

Professora: - Qual livro era? Passe nas carteiras para ver se você acha.

Professora: - Quietinhos! Enquanto vocês lêem, eu vou corrigir os cadernos de produção.

Os alunos pareciam acostumados com a atividade e atendiam às solicitações da professora.

Enquanto os alunos liam na sala de aula, em silêncio, a professora X chamava os alunos individualmente, para trazerem o Caderno de Produção²⁹. Esse caderno, solicitado no início do ano, deveria ter 100 folhas e seria destinado à colagem semanal de recortes de notícias e de artigos de jornais e revistas. Os alunos registravam o comentário sobre o que leram no caderno e a professora corrigia e comentava. Nessa aula, os alunos, após chamados individualmente, aguardavam a correção e as orientações da professora e depois voltavam para a carteira para continuarem sua leitura. A classe ficava em total silêncio. O barulho do ventilador estava incomodando a leitura e os alunos preferiram desligá-lo e agüentar o calor, a suportar o barulho que atrapalhava a leitura.

Após a leitura, o aluno que quisesse comentar, o fazia, nos 20 minutos finais da aula, ou numa aula no mês, reservada a esse fim. Alguns alunos levavam o livro para casa e um dos alunos fazia o controle das retiradas.

O tempo disponibilizado ao debate pareceu-me muito reduzido e as leituras oferecidas também. A leitura poderia acontecer num ambiente diferenciado, numa atmosfera mais sugestiva e motivadora. Entretanto, de acordo com a professora, em razão do prédio da escola ser grande e o deslocamento das turmas depender tempo precioso e de nem sempre a biblioteca estar aberta e com a professora responsável disponível para o controle de entrega dos títulos escolhidos pelos alunos, a docente resolveu adaptar as condições de trabalho ao seu planejamento.

Outra observação é o fato da professora aproveitar algumas de suas aulas para corrigir com os alunos as atividades de produção e leitura solicitadas. Seria mais apropriado que a correção ocorresse fora da sala de aula. Os apontamentos poderiam ser escritos no caderno de cada aluno para que eles pudessem ter mais tempo para as leituras em sala de aula e a professora poderia compartilhar e interagir de forma mais efetiva. Quando questionada, a educadora se justificou dizendo que sentia que dessa forma sua intervenção era mais consistente, pois ela conversava com os alunos sobre o que escreveram e obtinham-se mais

²⁹ Exemplo de atividades nesse caderno e maior explicação serão encontrados no item 5.3.1 - "C".

resultados. Ficou uma lacuna, entretanto, na intervenção das leituras da sala de aula, que seguiu de forma independente, com os alunos.

b. Aula de Leitura, observada no dia 29/11/2006 – 5ª B

A professora levou uma caixa com seis títulos de livros diferentes e, entre eles, haviam exemplares contendo contos variados. Distribuiu aos alunos para que eles escolhessem e lessem.

Nesse dia, enquanto os alunos liam, a docente aproveitou para ler um livro também.

A classe ficou em silêncio e os alunos leram até o final da aula.

Alguns alunos conversaram com os colegas, outros fizeram tarefa de outras disciplinas e outros apenas ficaram quietos na carteira.

Ao final da aula, faltando alguns minutos:

Professora: - Agora vocês têm alguns minutos para contar o que leram. Quem quiser comentar o que leu, fique a vontade.

Alunos: - (silêncio).

Professora: - Alguém quer comentar primeiro? Posso começar? (esperou mais um pouco).

Professora: - Eu estou terminando a história do livro “Em Busca de Mim”, revendo algumas partes. Na próxima semana já poderemos comentar.

(Bateu o sinal)

Ao perguntar para a professora sobre as atividades transcritas acima, ela disse que fazia isso aproximadamente uma vez ao mês, com a finalidade de oferecer momentos de leitura variada e de livre escolha aos alunos. Disse que alguns alunos, como já sabem do dia, se preparam e trazem alguns livros de casa, revistas ou gibis. Outras vezes, ela mesma direciona a leitura e exige a leitura ou de gibis, ou de poemas, ou de contos. Ela os deixa livres para lerem ou não, pois a seu ver, pode sugerir, porém, não pode forçá-los à leitura. Geralmente passa entre as carteiras, conversa com os alunos sobre suas leituras, mas não impõe que leiam. Ela apenas os convida.

Sabemos das tensões existentes entre as duas necessidades institucionais: ensinar e controlar a aprendizagem. De acordo com Lerner (2002) “o ensino põe em primeiro plano, certos aspectos em detrimento de outros que seriam prioritários para formar alunos como leitores e escritores, mas que são menos

controláveis” (p.21). Dessa forma, segundo a autora, se o ensino é posto em primeiro plano, torna-se necessário renunciar o controle sobre a aprendizagem, e assim se leria somente os marcos de situações que permitiriam ao professor avaliar a compreensão do que foi lido. Entretanto, se o controle das aprendizagens fica em primeiro lugar, se renunciaria a ensinar aspectos essenciais das práticas de leitura e escrita.

Ainda segundo Lerner (2002) a distribuição de direitos e obrigações entre o professor e os alunos constitui uma dificuldade. Quando apenas ao professor é facultado o direito de avaliar e escolher a leitura, os alunos têm poucas oportunidades de desenvolverem seu autocontrole sobre o que compreenderam ao ler e de auto corrigirem seus escritos. Ao aprenderem a fazê-lo, conquistariam mais autonomia como leitores.

A educadora organizou uma caixa com exemplares de gibis que os próprios alunos trouxeram. Nem todos os alunos o fizeram, entretanto, os gibis trazidos foram socializados. A finalidade era trazer o conhecimento da estrutura das Histórias em Quadrinhos (HQ), para a realização da Revista Literária, a ser realizada no segundo semestre e da qual trataremos no decorrer deste trabalho. Porém, não houve intenção voltada ao reconhecimento das expressões dos personagens ou de outros recursos próprios da estrutura do gênero H.Q.

Segundo a educadora, ela valoriza a oportunidade de escolha pessoal e livre, oferecendo condições favoráveis em relação aos materiais disponíveis e ao uso que se faz da leitura.

“É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos” (PCNs, 5ª a 8ª, 1998).

c. Aula observada em 28/05/2006 – 5ª B

A professora X anuncia o livro que seria lido por ela em voz alta: *O Violino Cigano e Outros Contos de Mulheres Sábias*, de Regina Machado. Quem

quisesse poderia procurar a mencionada obra, já que havia apenas um exemplar. No próprio livro encontrariam contos diversos.

A professora X anuncia que os contos são “histórias curtinhas e que dá pra ler rapidinho”. Em seguida mostra a capa, diz que conheceriam um conto que falava de uma mulher sábia e continua:

Professora: - Quando falamos em contos, mulheres sábias... O que é que vocês lembram?

Alunos: - Branca de Neve, Mula sem cabeça...(risos)!

Professora: - Como eram as mulheres sábias dos contos de fadas que nós lemos no início do ano?

Alunos: - Bonitas, boazinhas, malvadas, princesas, brancas... fadas...

Professora: Tinha magia, encanto?

Alunos: Sim!!

Professora: - vamos ver essas mulheres e comparar com aquelas dos contos que nós já vimos. – O que é uma mulher sábia?

Alunos: - Bruxa!!!

Professora: - Bruxa? Por quê? Tem homem assim?

Alunos: - Sim, Não (confusão).

Professora: - O que são mulheres sábias?

Aluna: - Estudada, que tem conhecimento

Professora: Olhem para a capa do livro e digam o que vêem.

Alunos: - A mulher na água, um reflexo, uma mulher se depilando num lago, vendo seu próprio reflexo, mulher triste limpando o chão. (risos, todos querem participar)

Professora: - Silêncio, vou passar pelas carteiras.

Aluno: - Uma mulher fazendo limpeza.

Professora: - O que mais? (continuava a passar pelas carteiras).

Aluno: - A mulher está olhando o lago, seu reflexo vai lá e ela está chorando.

Professora: - O que será o reflexo? Ajudem os outros.

Aluno: Tem magia...Parece!

Professora: Será? Vamos ler o conto. Vamos ficar bem quietinhos para ouvir.

Aluna: - A história deve ter bruxas!!

A professora abre o livro na página marcada e lê o nome do conto para os alunos: “Fátima a Fiandeira”.

Professora: - O que é fiar?

Aluno: - Tecer, tecido, fazer bordado!!

Professora: Isso! Olha a pessoa que recontou esta história, falou ... (a professora leu a introdução da história, onde a autora e organizadora dos contos relato a sua motivação na feitura da obra).

A professora falou o nome da autora, Regina Machado, e iniciou uma leitura expressiva, enquanto os alunos ouviam atentos.

Ao iniciar a leitura, disse que lia sem interromper e assim o fez. Alguns alunos ficaram distraídos, porém, a maioria, aparentemente, manteve-se atenta.

Ao terminar, a professora motivou um debate, com a intenção de retomar a leitura e reflexão sobre a obra:

Professora: - Acabou!

Alunos: - Já?!

Professora: - Quem gostaria de comentar algo sobre a história?

Aluno: - Já pensou passar por tudo de novo?

Professora: - Comente.

Aluno: - A viagem a fez conhecer sobre a fabricação de mastro, tenda, tudo...

Professora: E que mais?

Aluna: - Ela queria apenas morar em paz, num lugar, ser querida e aceita, ter felicidade.

Professora: - E ela conseguiu. Mas para ela conseguir, o que aconteceu?

Aluna: - Surgiu desafios, dificuldades... Ela conseguiu.

Professora: - Isso nos faz lembrar do título: Mulheres Sábias. E nós?

Alunos: - Também não podemos desistir.

Professora: às vezes a gente pensa: “Para que estudar isso?” – Mas no dia a dia, nós precisamos disso.

Aluno: - O que ela aprendeu ajudou na vida dela.

Professora: - Isso serviu para as mulheres e para todos nós. Para vencermos desafios, superarmos obstáculos.

Professora: - Agora podemos pegar o caderno e escrever: “Após a leitura do conto “Fátima a Fiandeira”, faça de conta que o término da história não tenha sido no casamento de Fátima e dê continuidade ao conto, no caderno do “Hora da Leitura” – Fazer em casa”.

Os alunos participaram da discussão, pegaram o caderno e registraram a solicitação da lousa.

Quanto às práticas de leitura escrita, estas apresentam traços que podem dificultar sua escolarização. Vejamos Lerner (2002, p. 19).

(...) não é simples determinar com exatidão o que, como e quando os sujeitos aprendem. Ao tentar instaurar as práticas de leitura e escrita na escola, apresentam-se – na realidade – múltiplas perguntas cujas respostas não são evidentes: o que se aprende quando se ouve o professor lendo? em que momento as crianças se apropriam da “linguagem dos contos”? como ter acesso às antecipações ou inferências que as crianças presumivelmente fazem ao tentar ler por si mesmas um texto? quando se pode dizer que um aluno aprendeu a recomendar livros ou a confrontar diversas interpretações?

A educadora, durante o debate, conduzia os momentos das falas e orientava com relação às regras de convivência, respeitando a vez do outro, solicitando a clareza e a explanação nas seqüências combinadas.

A mediação da professora em outras oportunidades de debate oral se revelou de forma ordenada. Esclareço que a oralidade aqui manifestada representa a complementação das leituras e que nesse momento são socializadas.

Nessa oportunidade de leitura em sala de aula, foi possível observar que o uso das estratégias de leitura propostas por Solé (1998) e pelos PCNs, poderiam ter sido melhor exploradas, principalmente com relação às competências ligadas aos aspectos discursivos da língua e que definem o perfil do leitor crítico. A abertura de um momento para o debate entre os alunos, para que eles possam

expor a sua leitura e o seu ponto de vista, trocando com outros leitores impressões seria considerado positivo, entretanto, a atividade foi realizada com um tempo limitado.

Entre os comportamentos do leitor que implicam interações com outras pessoas acerca dos textos, encontram-se, por exemplo, as seguintes: comentar ou recomendar o que se leu, compartilhar a leitura, confrontar com outros leitores as interpretações geradas por um livro ou uma notícia, discutir sobre as intenções implícitas nas manchetes de certo jornal, (LERNER, 2002, p. 62)

Já numa dimensão considerada psicológica, pessoal - privada, por Lerner (2002),

Encontram-se comportamentos como: antecipar o que segue no texto, rereer um fragmento anterior para verificar o que se compreendeu, quando se detecta uma incongruência, saltar o que não se entende ou não interessa e avançar para compreender melhor, identificar-se com o autor ou distanciar-se dele assumindo uma posição crítica, adequar a modalidade de leitura – exploratória ou exaustiva, pausada ou rápida, cuidadosa ou descompromissada... – aos propósitos que se se perseguem e ao texto que se está lendo... (LERNER, 2002, p. 62)

A professora procurou realizar a ativação de conhecimentos de mundo de seus alunos de 5ª série, por intermédio dos quais os alunos esboçaram uma antecipação dos conteúdos do texto, localização de informações, levantamento de hipóteses e checagem das mesmas, no decorrer da leitura. Entretanto, a formação de uma leitura crítica solicita maior ênfase na situação de comunicação onde o texto foi produzido, o reconhecimento do papel social exercido pela autora no momento que escreveu, os seus pontos de vista assumidos ao escrever e o esclarecimento sobre a finalidade do texto. A maioria dos alunos ouviu a leitura expressiva que a professora realizou. Contudo, as estratégias que poderiam ser utilizadas no durante, não foram postas em prática e as do após, ficou carente de um debate mais voltado à argumentação para a formação de alunos leitores. Seria necessário oportunizar a defesa e a apresentação de seus pontos de vista crítico, concordando ou discordando da autora, ou estabelecendo relações com outros textos lidos anteriormente.

Lembramos aqui, que, segundo Bräkling (2004)³⁰ que a leitura, apesar de ser considerada uma prática social, significa uma experiência individual e única, interpessoal e dialógica.

(...) leitura individual porque significa um processo pessoal e particular de processamentos de sentidos do texto. Mas toda leitura também é interpessoal porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente; ao contrário, os sentidos situam-se no espaço intervalar entre o texto e o leitor. (BRÄKLING, 2004)

Portanto, o processo de leitura compartilhada e o debate realizado, contribuem muito para a construção dos sentidos do texto, no ensino de leitura. A leitura compartilhada mencionada aqui, é a conceituada nos PCNs de Língua Portuguesa (1998, p. 73), de terceiro e quarto ciclos,

Além das atividades realizadas pelos alunos e coordenadas pelo professor, há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos que possibilita ao aluno o acesso a textos longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-lo, mas que, talvez, sozinho não o fizesse. (PCNs, 1998, p. 73)

Ressalto, entretanto, que esta forma de proposta de leitura pressupõe que todos os alunos se interessam pela leitura do mesmo gênero proposto e do procedimento utilizado. Uma sugestão para diminuir o número de alunos distraídos, seria propor leituras e procedimentos mais interativos e diversificados, em conjunto com uma finalidade mais significativa para a realização da leitura. A leitura compartilhada é recomendada quando o texto é considerado difícil e prevê-se que os alunos não darão conta sozinhos; a leitura global, em voz alta, quando o texto oferece condições de compreensão sem interrupções. Nesse caso, as estratégias do “durante a leitura” poderiam ser utilizadas “depois”, desde que planejadas adequadamente.

2) Leitura de narrativas longas (romances infanto-juvenis)

³⁰ BRÄKLING, Kátia Lomba. Sobre Leitura e a Formação de Leitores. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini, 2004. Texto parcialmente publicado no portal www.educarede.org.br.

Os livros eram solicitados a cada mês e, de acordo com a professora, a maioria dos alunos os providencia. Seja os comprando em livrarias, os emprestando ou xerocopiando de alunos que cursaram a 5ª série em anos anteriores, os alunos trazem os livros solicitados. Cada livro faz parte de um tema desenvolvido como projeto e o aluno tem o tempo de um mês para a leitura de cada livro. Durante este período a professora faz apenas algumas menções à leitura, deixando a resolução da tarefa sob a responsabilidade dos alunos.

No desenvolvimento do projeto alguns alunos não participaram e, na roda de leitura, ficaram de fora, alheios ao processo de discussão da obra solicitada. Na roda de debate sobre o livro, todos os alunos que leram eram convidados a participar e, dessa forma, recordavam a seqüência da narrativa e compreendiam melhor alguns pontos. Nesse momento, os que não haviam lido aproveitavam para se inteirarem do assunto e os que ainda não haviam concluído a leitura solicitada há um mês atrás, tinham a oportunidade de debaterem sobre o que já haviam lido.

Durante o ano de 2006, foram solicitados as seguintes obras: - *A Corda Ternura*, de Geni Guimarães, ou *O Fantástico Mistério de Feiurinha*, de Pedro Bandeira; - *É proibido Miar*, de Pedro Bandeira; *Um trem de Janelas Acesas*, de Tereza Noronha; - *Tchau*, de Lygia Bojunga; - *Aventuras de um Pingo D'água*, de Julieta de Godoy Ladeira; - *O Menino do Dedo Verde*, de Maurice Druon, - *O Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel; e, *Em Busca de Mim*, de Isabel Vieira.

Com essas leituras, a intenção da professora é oportunizar uma leitura autônoma. Durante o mês da leitura, a professora apenas lembra os alunos da atividade, perguntando se estão lendo e como vai a leitura. As leituras são realizadas em casa, preferencialmente. Vez ou outra, aos alunos é permitida a leitura, após algum término de atividade em sala de aula.

a. Exemplo de Roda de Discussão - Aula observada em 28/11/2006 – 5ª B

A professora chegou e estavam presentes 31 alunos na sala. Os alunos já sabiam que seria o dia de discussão do livro *Em Busca de Mim*, de Isabel Vieira, para que no dia seguinte fizessem a avaliação do livro.

“Formem um círculo no centro da sala. Os que leram ficam no círculo e os que ainda não iniciaram ficam fora. Quem já leu alguns capítulos pode se sentar no círculo também. A participação está valendo dois pontos. Podem anotar o que for falado, se acharem interessante e importante” (Professora X).

A professora X pediu para os demais ficarem em silêncio e que prestassem atenção para “ouvirem a exposição da leitura”.

Os alunos querem falar e erguem a mão.

A professora inicia explicando sobre a organização do suporte textual, dizendo que o livro é organizado em capítulos, o foco narrativo é em 1ª pessoa e o narrador é o próprio personagem. Em seguida, retoma o tema e o enredo da história.

Professora: - Vocês gostaram da história do livro?

Alunos: (confusão)

Professora: - ergam a mão!!

Aluno: - meio triste, professora!

Aluno: - Eu gostei!

Professora: - Qual é o tema do livro? O que vocês entenderam?

Alunos (alguns): - Eu li, mas não entendi.

Professora: - O tema é adoção e que o personagem estava querendo descobrir suas origens.

Aluno: Professora, ele queria saber quem era sua mãe.

Professora: - E o que aconteceu?

Cada aluno complementava a fala do outro, acompanhando a seqüência dos fatos na narrativa. Quando um aluno interrompia o outro, a professora mediava a participação, lembrando do respeito à vez do outro.

O livro proporcionou a abordagem de vários assuntos, que foram discutidos na sala com os alunos das 5ª séries A, B e C: uso de drogas, relações familiares, prostituição, escolha da profissão, discriminação, desigualdades sociais e planejamento familiar. A professora demonstrou que havia lido o livro e discutiu com eles as dúvidas apresentadas.

Aluno: - Professora, o que é zona?

Professora: - É um lugar onde ficam mulheres que se prostituem. Hoje dão outros nomes, mas é um lugar onde algumas mulheres ficam lá para atenderem homens que pagam para namorar com elas.

Aluno: - Por que elas fazem isso?

Professora: - Não sabemos por que elas entram nessa vida, mas elas querem ganhar dinheiro.

Segundo a professora, o objetivo desse momento é recordar a seqüência do enredo, para a avaliação.

A discussão fluiu bem, entretanto apenas 12 alunos dos 31 presentes, participaram, enquanto os demais ficaram distraídos, em seus lugares – fora do círculo.

Dessa forma, segundo Solé (1998), seria possível a professora mediar a percepção dos aspectos do gênero e do suporte, relacionar o gênero escolhido com as intenções do autor, estabelecer relação entre suporte e organização. Também poderia ir além do texto, projetar o sentido do texto para outras vivências e outras realidades, relacionar informações do texto e conhecimento cotidiano. A professora poderia, ainda, ter aprofundado a exploração dos temas e conduzido o debate de forma a que os alunos pudessem melhor compreender algumas questões sociais, econômicas e políticas que muitas vezes podem conduzir indivíduos a se marginalizarem. Nesse momento, o questionamento dos alunos poderia provocar uma reflexão crítica sobre questões de sua própria comunidade, trazendo a ficção da obra até a realidade social de sua cidade, estabelecendo relações entre o que foi lido, o contexto social e até com outros gêneros que tratassem da mesma temática.

a. Exemplo de avaliação escrita de livro - Aula observada em 29/11/2006 – 5ªB.

Nesse dia houve a realização da avaliação do livro “Em Busca de Mim”, de Isabel Vieira, cujas questões foram escritas na lousa, da seguinte forma:

Nome: _____ nº: _____ Série: _____

Avaliação do Livro “Em Busca de Mim”

1. Fale sobre o foco narrativo, justificando o motivo do livro ter sido escrito em capítulos.
2. Por que a escolha da profissão de engenheiro?
3. O que aconteceu quando Bruno encontrou-se com sua mãe?
4. Conte como Bruno conseguiu desvendar sua história.
5. A adoção pode ou não ser a solução de problemas? Comente.

Os alunos copiaram em uma folha separada, para responderem e entregarem para a professora após respondidas as questões.

Alguns alunos perguntaram sobre as questões, pois não haviam lido o livro, apesar de terem tido a oportunidade de discutirem e ouvirem o enredo no dia anterior.

A professora deixou alguns livros sobre a mesa, para que aqueles que fossem terminando tivessem o que fazer. Os que não haviam lido nem participado da Roda de Discussão, segundo ela, já tinham tido as chances de conhecerem a trama e, agora, deveriam responder às questões conforme conseguissem fazer.

Os alunos leram, debateram e escreveram sobre o livro. Portanto, questionamos a necessidade deste instrumento de avaliação, se a avaliação formativa e a checagem da leitura já haviam sido realizadas.

Segundo a docente, além de garantir um conceito a ser entregue na secretaria da escola, o objetivo é perceber se os alunos que não leram se interessaram e puderam compreender melhor o tema debatido a partir da roda de leitura. Entretanto, a maioria das questões se constitui numa checagem de leitura, pontuando fatos específicos da obra.

As avaliações se realizam, principalmente no sentido de constatação da compreensão do enredo e do tema do livro, para confirmar se a leitura foi realizada. A avaliação realizada dessa maneira não avalia a conquista de uma autonomia de leitura pelos alunos, o que deveria significar o real objetivo do ensino de leitura em sala de aula.

Organização da “Revista Literária” – 5^{as} A, B e C

Na Figura abaixo, trago um exemplo de como se organiza o trabalho final da leitura realizada no terceiro bimestre. Este é o índice da “Revista Literária” produzida a partir da leitura do livro *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel.

<h1>Índice</h1>	
I - índice	1
II - nome da obra	2
autor	
nº da edição	
loteira	
Ilustração	
III - dados sobre o autor	3
Luiz Puntel	4
IV - poema	5
V - história em quadrinhos	11
VI - poesia	20
VII - música	22
VIII - elementos da narrativa	24
Querer	25
Tempo	26
Personagem principal	27
" " secundários	28
Climax	29
IX - Divisão	30
Companheiro	31
caça Palavras	33
X - receita	34
XI - Mensagem	35
XII - Propaganda	36
XIII - Conteúdo poético	39
Ruconato	40
Desonimações Feminino	41
XIV - Final	42
Crítico	43

FIGURA 10 - Índice da Revista Literária – Açúcar Amargo, de Luiz Puntel.

Fonte: Revista Literária, da aluna Gabriela - 5ªB (2006).

Segundo os alunos e a professora, durante os primeiros bimestres, são apresentados os diversos tipos textuais que serão solicitados na composição da revista, como produto final de um trabalho realizado com a professora de Geografia. O referido projeto não foi encontrado redigido. As professoras, de Língua Portuguesa, X, e de Geografia, se justificaram dizendo que trabalharam sem registrar as atividades porque esse é um projeto que elas realizam há dois anos, já estavam acostumadas e não precisavam escrever as suas etapas.

Na explicação das educadoras, enquanto Língua Portuguesa solicita a leitura do livro *Açúcar Amargo*, de Luiz Puntel, Geografia trabalha as questões políticas e sociais dos “Sem Terra” e, juntas, organizam um passeio no assentamento.

Para a “Revista Literária”, a professora solicita a feitura de vários tipos de textos, que podem ser classificados como: Literários - poesia, poema musicado, de publicidade – propaganda, instrucional – receita, de acordo com os PCNs (1998, p. 54) e história em quadrinhos. Além disso, são solicitadas outras atividades como a identificação dos elementos na narrativa longa – romance, a feitura de uma história em quadrinhos, de cruzadinhas e caça palavras, a elaboração do resumo da trama e uma apreciação crítica sobre a história lida.

Apresento abaixo uma produção de aluno (Figura 11), recolhida na Revista Literária, produzida em 2006. Este trabalho é realizado individualmente e cada aluno recebe uma menção em reconhecimento sobre o trabalho desenvolvido.

Quanto às devolutivas sobre os textos produzidos a respeito da leitura do livro, romance, não aconteceu. Os alunos se satisfizeram com a nota e a professora não expôs os trabalhos.

A orientação quanto à formatação e a estrutura de uma revista e dos outros textos presentes no trabalho, temos a observar que seriam necessárias intervenções por parte da professora de forma a auxiliar na melhor compreensão da estrutura dos textos. Quando questionada, a professora explicou que em seu modo de ver “os alunos estão começando a realizar trabalhos com esse e se ela exigir acima do que exige, eles se sentiriam incapazes e desanimariam”.

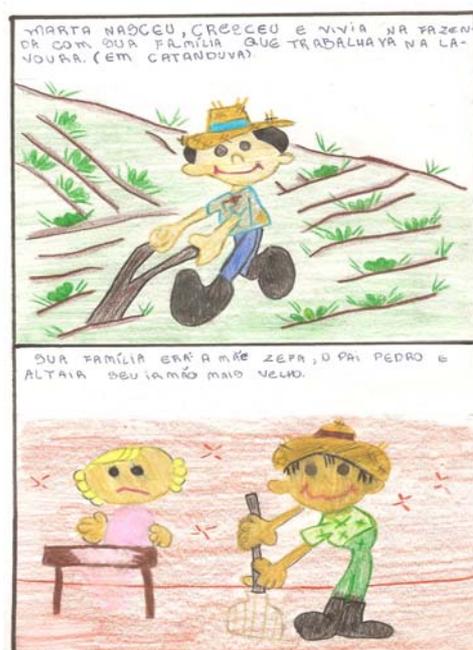


FIGURA 11 – Produção de uma “História em Quadrinhos”
Fonte: Revista Literária, da aluna Gabriela – 5ª A (2006)

Como exemplo da necessidade de intervenção, vejamos este gênero acima, considerado História em Quadrinhos, contida na revista literária. Conforme já mencionado, esse tipo de texto foi trabalhado pela professora no primeiro semestre, porém, reclama de intervenções, conforme já mencionado.

Ainda na revista, quanto à justificativa do nome “Revista Literária”, a professora informou que já é um nome antigo, demonstrando que refletiu e pretende repensar o nome da revista. Não vemos a linguagem literária presente. Não há poemas e nem mesmo a linguagem poética, propriamente. Na perspectiva do letramento e do estudo com gêneros de texto, observamos que os textos são diversificados, porém, a professora não os trabalha situando-os nas questões, implicações e “complicações” sociais, econômicas e políticas contidas no drama dos assentados. As circunstâncias da trama histórica, o problema dos “sem terras” e outras questões surgidas a partir do enredo, que contribuiriam à formação crítica dos alunos, são abordadas, sutilmente, apenas no debate. A professora informou que esta parte ficou com a professora de Geografia, porém, não foi possível confirmar, já que o foco era o ensino em Língua Portuguesa.

Alguém pode estranhar o fato de produções de alunos estarem contidas em uma pesquisa sobre a formação de leitores, portanto, lembremos Bräkling (2004), sobre o processo de letramento que conduz à formação de leitores competentes.

a leitura pode ser compreendida como parte de um processo mais amplo: o letramento. Este configura-se como um processo de apropriação dos usos da leitura e da escrita nas diferentes práticas sociais.

Nessa perspectiva, um leitor competente é aquele que usa a linguagem escrita – e, portanto, a leitura efetivamente, em diferentes circunstâncias de comunicação; é aquele que se apropriou das estratégias e dos procedimentos de leitura característicos das diferentes práticas sociais das quais participa, de tal forma que as utiliza no processo de (re)construção dos sentidos do texto.

- **Leitura de jornais e revistas**

A professora X, conforme já demonstrado, lecionava aulas de Língua Portuguesa e de Leitura. No início do ano já solicita aos alunos a organização de um

caderno de produções e um de leitura, com o objetivo de registrar as atividades e acompanhar para avaliar os gêneros trabalhados, assim como possibilitar o desenvolvimento e o aprimoramento da leitura e da escrita.

Para organizar o Caderno de Produção, o aluno precisa adquirir um caderno de 100 folhas, separado das demais matérias, e atender às solicitações semanais da professora, que pede que os alunos leiam notícias de jornais ou artigos de revistas. Após a leitura, o aluno deve recortar a notícia ou o artigo lido e colar no caderno de produção, tecendo um comentário em forma de breve resumo em forma de resenha, onde emite sua opinião.

A professora não solicitava aos alunos que indicassem a fonte, nem o nome do portador do texto ou a data de publicação. Ao final do mês, era reservado um momento para que os alunos comentassem sobre um de seus recortes.

Teço aqui as mesmas observações anteriores, quanto à leitura de narrativas longas. Por intermédio dessa atividade, poderia ser oferecida oportunidade de debates que contribuíssem com a criticidade dos educandos, e o reconhecimento dos fatos veiculados pela mídia local, regional ou estadual, em sua própria comunidade. Entretanto, são oferecidos poucos momentos dedicados a esta finalidade.

A educadora, apenas “dá visto” nos artigos ou notícias e não estabelece maiores comentários ou explicações. A etapa de esclarecimento sobre a diferenciação entre artigo e notícia, o reconhecimento de uma lide, fica em desuso.

Ao “vistar” os cadernos uma vez por semana, a professora X já analisava os comentários, chamava cada aluno e o orientava individualmente.

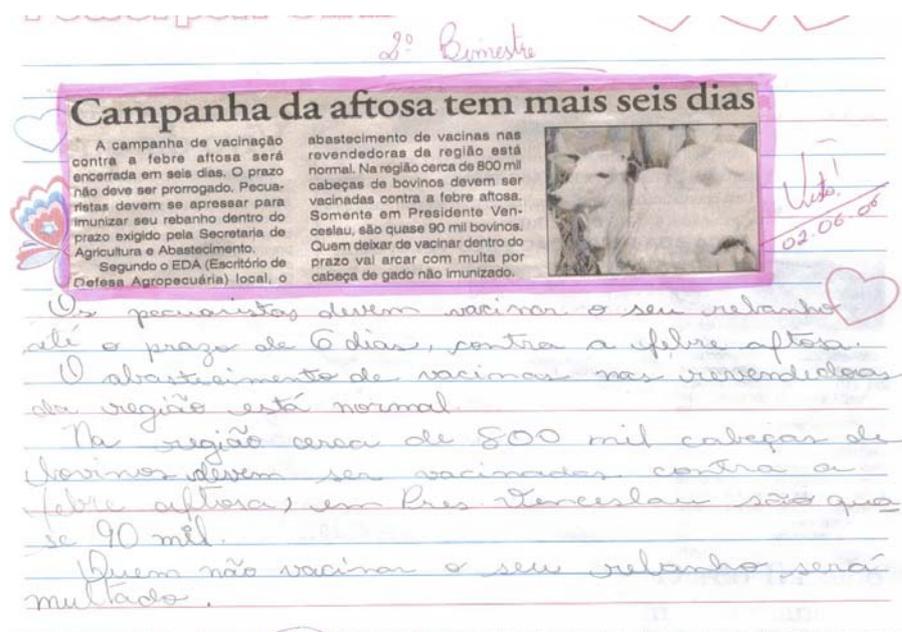


FIGURA 12 - Recorte de uma notícia de jornal e comentários
 Fonte: Caderno de Produção da aluna Vitória Marques Gomes – 5ª A, 2006.

Essa atividade era solicitada aos alunos uma vez na semana, como tarefa de casa. No início do ano, a professora solicitou aos alunos que trouxessem outros textos do jornal: propagandas, classificados e outros. O processo de reconhecimento da notícia aconteceu durante o ano. Para ela, o aluno podendo manusear os suportes desses tipos textuais, já é positivo, pois estariam se apropriando dos gêneros.

Apesar da escrita prevalecer, vemos nessa atividade a oportunidade de leitura de textos que circulam no cotidiano e, ainda, a oportunidade de familiarização com o gênero notícia de jornal.

- **Leitura de textos xerocados ou no livro didático**

Essa é uma prática realizada com os alunos, com a finalidade de responderem a um questionário de interpretação e compreensão do texto.

Em um dos dias, a professora distribuiu uma folha xerocopiada contendo o texto “Já não se fazem pais como antigamente”, de Lourenço Diaféria e procedeu da seguinte forma:

a. Exemplo de atividade de leitura no livro didático. – Aula observada em 01/09/2006.

Professora: - Quietinhos! Agora vamos ler. Que dia é hoje?

Alunos: - Dia primeiro.

Professora: - Leia, nº 1.

Enquanto a aluna lia, os demais pediam para que ela lesse mais alto e a professora fazia intervenções, corrigindo algumas pronúncias.

Segue abaixo, o texto “Já não se faz pai como antigamente”, de Lourenço Diaféria.

Já não se fazem pais como antigamente

A grande caixa foi descarregada do caminhão com cuidado. De um lado estava escrito assim: "Frágil". Do outro lado estava escrito: "Este lado para cima". Parecia embalagem de geladeira, e o garoto pensou que fosse mesmo uma geladeira. Foi colocada na sala, onde permaneceu o dia inteiro.

À noite a mãe chegou, viu a caixa, mostrou-se satisfeita, dando a impressão de que já esperava a entrega do volume.

O menino quis saber o que era, se podia abrir. A mãe pediu paciência. No dia seguinte viriam os técnicos para instalar o aparelho. - O equipamento, corrigiu ela, meio sem graça.

Era um equipamento. Não fosse tão largo e alto, podia-se imaginar um conjunto de som, talvez um sintetizador.

A curiosidade aumentava. À noite o menino sonhou com a caixa fechada.

Os técnicos chegaram cedo, de macacão. Eram dois. Desparafusaram as madeiras, juntaram as peças brilhantes umas às outras, em meia hora instalaram o boneco, que não era maior do que um homem de mediana estatura. O filho espiava pela fresta da porta, tenso.

A mãe o chamou:

- Filhinho, vem ver o papai que a mamãe trouxe.

O filho entrou na sala, acanhado diante do artefato estranho: era um boneco, perfeitamente igual a um homem adulto. Tinha cabelos encaracolados, encanecidos nas têmporas, usava *trim*, desodorante, fazia a barba com gilete ou aparelho elétrico, sorria, fumava cigarros *king-size*, bebia uísque, roncava, assobiava, tossia, piscava os olhos - às vezes um de cada vez - assoava o nariz, abotoava o paletó, jogava tênis, dirigia carro, lavava pratos, limpava a casa, tirava o pó dos móveis, fazia estrogonofe, acendia a churrasqueira, lavava o quintal, estendia roupa, passava a ferro, engomava camisas, e dentro do peito tinha um disco que repetia: “Já fez a lição?”. “Como vai, meu bem? Ah, estou tão cansado!”. “Puxa, hoje tive um trabalhão dos diabos!”. “Acho que vou ficar até mais tarde no escritório”. “Você precisava ver o bode que deu hoje lá na firma!”. “Serviço de dona-de-casa nunca é reconhecido!”. “Meu bem, hoje não!...”.

O menino estava boquiaberto. Fazia tempo que sentia falta do pai, o qual havia dado no pé. Nunca se queixara, porém percebia que a mãe também necessitava de um companheiro. E ali estava agora o boneco, com botões, painéis embutidos, registros, totalmente transistorizado. O menino entendia agora por que a mãe trabalhara o tempo todo, muitas vezes chegando bem tarde. Jantara economias, sabe lá com que sacrifícios, para comprar aquele paizão.

- Ele conta histórias, mãe?

Os técnicos olharam o garoto com indiferença.

- Esse é o modelo ZYR-14, mais indicado para atividades domésticas. Não conta histórias. Mas assiste televisão. E pode ser acoplado a um dispositivo opcional, que permite longas caminhadas a campos de futebol. Sabendo manejá-lo, sem forçar, tem garantia para suportar crianças até seis anos. Porém não conta histórias, e não convém insistir, pode desgastar o circuito do monitor.

O garoto se decepcionou um pouco, sem demonstrar isso à mãe, que parecia encantada.

O equipamento paterno, ligado à tomada elétrica (funcionava também com bateria), já havia colocado os chinelos e, sem dizer uma palavra, foi até à mesa e apanhou o jornal.

A mãe puxou o filho pelo braço:

- Agora vem, filhinho. Vamos lá para dentro, deixa teu pai descansar.

(Lourenço Diaféria - agosto, 1976)

Após a leitura realizada pela aluna, a professora perguntou se ela mesma poderia fazer a leitura e os alunos aceitaram. A professora realizou uma leitura expressiva, integral e contínua.

Após a leitura, a professora se dirigiu à classe:

Professora: - Vocês entenderam? Como é um pai de verdade?

Alunos: - Dá carinho, dá castigo, tem ciúmes.

Professora: - Ciúme? Castigo?

Alunos: - É, professora, quando desobedece.

Aluno: - O pai da Anne tem ciúme dela, professora.

Professora: - Ele cuida de você, né? Isso já sabemos, né, Anne?

Mas, o menino tem pai? O que aconteceu?

Alunos: a mãe trouxe um pai para ele. O casamento não deu certo.

Professora: - O que se pode fazer?

Alunos: - casar de novo, - como uma pessoa boa e que gostasse do menino.

Professora: - Agora respondam as questões e enquanto isso, eu corrijo os cadernos de produção.

Para Solé (1998), neste momento seria pertinente, localizar informações explícitas ou implícitas no texto e situar o autor: identificar de que lugar (físico/social) escreve e em que época, em que situação escreve e com qual finalidade. Interessante seria identificar o portador em que o texto foi publicado (jornal, revista, livro, panfleto, folheto), localizar informações importantes para a compreensão do texto ou para fins de estudo, identificar palavras-chave para a definição de conceitos, localizar informações relevantes para determinar a idéia central do texto e relacionar informações para tirar conclusões.

Segundo a autora, ainda, para ensinar-se a leitura ao aluno, é considerado importante levá-lo a:

- Perceber as implicações da escolha do gênero e do suporte: relacionar o gênero escolhido com as intenções do autor; estabelecer relação entre suporte e organização;
- Extrapolar: ir além do texto, projetar o sentido do texto para outras vivências e outras realidades, relacionar informações do texto e conhecimento cotidiano.
- Apreciar criticamente o texto (estética, afetiva, ética...): avaliar as informações ou opiniões emitidas no texto, avaliar recursos estilísticos usados; estabelecer relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido pretendidos pelo autor.

- **A escolha de temas para nortear o trabalho**

Para o ano de 2006, foram selecionados alguns temas considerados importantes pela professora X e outros professores das turmas das 5ª séries. Na seqüência apresentarei os temas por bimestre e as respectivas leituras e atividades.

a) Primeiro Bimestre – Sonho, imaginação

1. A professora X solicitou que os alunos trouxessem para a sala de aula vários contos de fadas. Ela pôs para tocar a música “Era uma Vez”, com Sandy e Júnior e depois, iniciaram um debate sobre o sonho, a imaginação, a fantasia e o companheirismo.
2. Essa música foi relacionada com o livro “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira, que os alunos leram.
3. Também, no bimestre, assistiram e comentaram o filme “A Fantástica Fábrica de Chocolate”, para relacionarem com os temas imaginação, fantasia e companheirismo e, oportunamente, com a Páscoa.
4. Ao final a professora realizou uma avaliação escrita e a produção de gibis com as estórias desencadeadas a partir das leituras.
5. No mesmo bimestre leram também “Um trem de Janelas Aceso”, de Tereza Noronha; e,
6. “Tchau”, de Lygia Bojunga, para explorarem a questão dos relacionamentos familiares.

b) Segundo Bimestre – Relacionamentos familiares

1. No segundo bimestre, a professora ofereceu os livros “É proibido Miar”, de Pedro Bandeira e “A Cor da Ternura”, de Geni Guimarães. O tema dos livros envolvia crescimento e preconceito e em razão da professora estar em formação continuada no Programa “Educando pela diferença pela Igualdade”³¹, ela aproveitou para trabalhar com os textos e dados que foram oferecidos nos encontros do referido programa;
2. No mesmo bimestre, as classes assistiram o filme “A Era do Gelo II”, no cinema da cidade e dialogaram com o texto “Efeito Estufa e o livro “Aventuras de um Pingo D’água”, de Julieta de Godoy Ladeira, realizando uma relação com as questões do meio ambiente e o aquecimento global. O bimestre foi finalizado com a produção de textos onde os alunos puderam escolher o tipo de texto a ser produzido: poesia, carta, paródia, textos narrativos, notícia etc.

c) Terceiro Bimestre – Valores e a capacidade de realizar o bem

1. No terceiro bimestre, a professora indicou a leitura do livro “O Menino do Dedo Verde”, de Maurice Druon, para trabalharem os valores e as capacidades de realizar o bem. Como produção final, cada grupo responsabilizou-se pela montagem de um capítulo para confeccioná-los em Histórias em Quadrinhos.
2. No mesmo bimestre os alunos leram “O Açúcar Amargo”, de Luiz Puntel, num projeto conjunto com a disciplina de Geografia. A finalidade era colaborar no projeto da escola. Para finalizá-lo, os alunos produziram uma revista literária. Para o debate, ouviram a música “Comida”, do grupo musical Titãs.

d) Quarto Bimestre – capacidade de fazer o bem

³¹ Programa desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, por intermédio das Diretorias de Ensino, com o objetivo de conscientizar os alunos e a comunidade escolar, para amenizar os preconceitos e as diferenças sociais, principalmente com relação aos negros na sociedade.

A professora indicou o livro “Em Busca de Mim”, de Isabel Vieira e depois “Robin Hood”, com a finalidade de trabalharem a questão de se fazer o bem, na tentativa de mudar o mundo e contribuir para a construção de um mundo melhor. Na seqüência, assistiram ao filme “A Corrente do Bem”.

Nesse momento, as professoras propuseram um trabalho em equipe, que se organizou da seguinte forma:

- Debateram o livro “Em Busca de Mim”, em uma Roda de Discussão;
- Assistiram ao filme “A Corrente do Bem”, discutiram relacionando o livro e o filme, e fizeram uma avaliação escrita, em dias posteriores;
- A professora listou os nomes de várias entidades filantrópico-sociais localizadas na cidade e levantou com os alunos as que eles conheciam e outras que não constavam na lista;
- Grupos foram organizados livremente, podendo incluir alunos de outras salas, com a finalidade de escolherem uma entidade da cidade, formularem questões e combinarem a melhor forma de realizar a produção final do trabalho;
- A produção final seria o registro do percurso do projeto: filmagem, fotos, exposição oral, cartaz explicativo.

O prazo disponível foi de quinze dias, quando os alunos se organizaram na sala de vídeo para exporem o resultado de suas pesquisas e entrevistas.

Nesse percurso, ficaram registradas todas as aventuras e desventuras daqueles pequenos pesquisadores, que resultou numa experiência positiva de relação humana e compreensão de sua realidade local. Os alunos utilizaram diversas mídias, entrevistaram, filmaram, fizeram relatório,

Essas atividades de leitura envolvem organização por projetos que permitiram a solução de alguns desafios para serem solucionados em equipe como a produção de uma revista literária, a apresentação da leitura como seminário, pesquisa fora da escola e a organização de uma entrevista que poderia ser filmada ou fotografada. Para Lerner (2002, p. 22) trabalhar com “projetos permite resolver outra dificuldade: favorece o desenvolvimento de estratégias de autocontrole da leitura e da escrita por parte dos alunos e abre as portas da classe para uma nova

relação entre tempo e saber.” Para a autora, como os projetos se estendem ao longo de períodos que vão de semanas a alguns meses, favorecem a autonomia dos alunos.

Além disso, o oferecimento de diversos tipos textuais, possibilitando o acesso dos alunos, é muito positivo. Vejamos Lerner (2002),

Trabalhar com projetos não é suficiente para instaurar uma relação tempo-saber que leve em conta o tempo da aprendizagem e preserve o sentido do objeto de ensino. Para consegui-lo, é necessário articular muitas temporalidades diferentes: atividades que se desenvolvam com certa periodicidade durante um quadrimestre ou um ano – ler notícias, contos ou curiosidades científicas tal dia da semana, por exemplo – contribuem para familiarizar com certos gêneros e para consolidar os hábitos de leitura; situações pontuais – como escrever uma mensagem por correio eletrônico para um aluno de outra escola – que se desenvolvem num tempo muito breve podem contribuir para consolidar certas práticas de comunicação por escrito; seqüências de situações de leitura – como ler contos de determinado escritor ou de certo subgênero, por exemplo – podem estender-se durante umas semanas e contribui para consolidar comportamentos do leitor, tais como acompanhar um autor ou estabelecer relações intertextuais... O entrecruzamento dessas diferentes aproximações às práticas – participar num mesmo período em atos de leitura e de escrita dirigidos a diversos propósitos – assim como voltar mais de uma vez ao longo do tempo a pôr em ação um certo aspecto da leitura ou da escrita – escrever, reescrever, reler, transcrever, resumir... -, para retrabalhar um tema, um gênero ou um autor. (LERNER 2002, p. 23)

5.3.2 Observações em sala de aula – Professora Y

As atividades de leitura desenvolvidas pela professora Y serão descritas a seguir. Entretanto, em razão da educadora ter apenas uma turma de 5ª série e por algumas atividades serem semelhantes às da professora X, escolhemos um número menor delas para serem apresentadas e analisadas.

1. Leitura de livre escolha em sala de aula

Essa atividade era realizada numa freqüência de uma vez ao mês, ficando a critério da professora a escolha dos livros da caixa em que os alunos tinham acesso: gibis, fábulas, crônicas e contos. A professora Y geralmente fazia a leitura de uma história e após a sua leitura expressiva, solicitava a realização de uma atividade. Questionamos aqui a liberdade de escolha dos alunos e sugerimos a

possibilidade de freqüentarem a biblioteca. Numa atividade de leitura livre deveria ser facultada ao aluno a escolha de seu livro preferido e a sua troca caso não gostasse. A escolha deveria ser feita a partir de um número considerável de livros, onde as opções atendessem às variadas preferências. As idas à biblioteca também foram raras. O que nos leva a indagar sobre a escolha do nome da atividade de leitura e a sua adequação à real atividade, considerando limitada a leitura. Veremos abaixo o desenvolvimento de alguns procedimentos ministrados.

a. O livro *O Lobo Barnabé*, de Eva Furnari.

Para melhor nos situarmos, sintetizarei o conto que traz a história de um homem de nome Lobo Barnabé, considerado muito criativo e inteligente. Barnabé é um homem das cavernas, muito apaixonado por Brisa. Logo eles se casam e o casal começa a aproveitar as gostosas noites na caverna, em volta da fogueira, assando animais caçados durante o dia. Entretanto, a cada dia que passa eles vão deixando aquela vida primitiva. Primeiro constroem uma casa no alto do morro, bem menos úmida que a moradia original. Depois trocam as peles de animais que colocavam em volta do corpo por roupas e calçados. Ainda insatisfeitos aprenderam a fazer armário, cama, mesa, o fogão a gás, tábua de passar, televisão, bicicleta (...). Com tanta mudança, perceberam que a felicidade do tempo da caverna estava ficando para trás. A insatisfação tanto com a dura vida na caverna, quanto com a vida sem a felicidade de antes, traz um conflito em Barnabé.

Para a aula, a professora trouxe uns livros e fez a leitura expressiva, integral e sem interrupção. Ao terminar:

Professora: - Pessoal, gostaram da história?

Alunos: - Gostamos, professora.

Professora: - Quem é a autora, mesmo?

Aluno: - Eva Furnari!

Professora: - Quem gostaria de contar a história?

Um aluno começa e outros ajudam a contar a seqüência da história. Ao final a professora solicita que eles montem um livrinho, recontando a narrativa com ilustrações, na seqüência dos acontecimentos, conforme apresentados no texto original.

Ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como as estratégias que permitam compensar a não compreensão. (SOLE 1998, p. 130)

Portanto, questiono os procedimentos da professora com relação à aplicação das estratégias que deveriam servir para a preparação da leitura, o interesse e a motivação da leitura, com antecedência. Esta leitura proporcionaria uma melhor compreensão de temas presentes em nossa realidade como as diferenças sociais, imposições do sistema capitalista, as diferenças em ser e ter, os conflitos do homem moderno, e muito mais, no entanto, pouco explorou-se os temas por intermédio de questionamentos que poderiam anteceder o início da leitura.

Nas Figuras 13 e 14, vemos partes da produção de uma das alunas da 5ª D, e podemos perceber a preocupação com a reprodução da leitura. A reflexão sobre os fatos e os conflitos desencadeados a partir do enredo, pouco são explorados.

O produto final solicitado manifesta a presença dos elementos da narrativa e a carência de uma análise mais consistente dos temas abordados pela leitura.

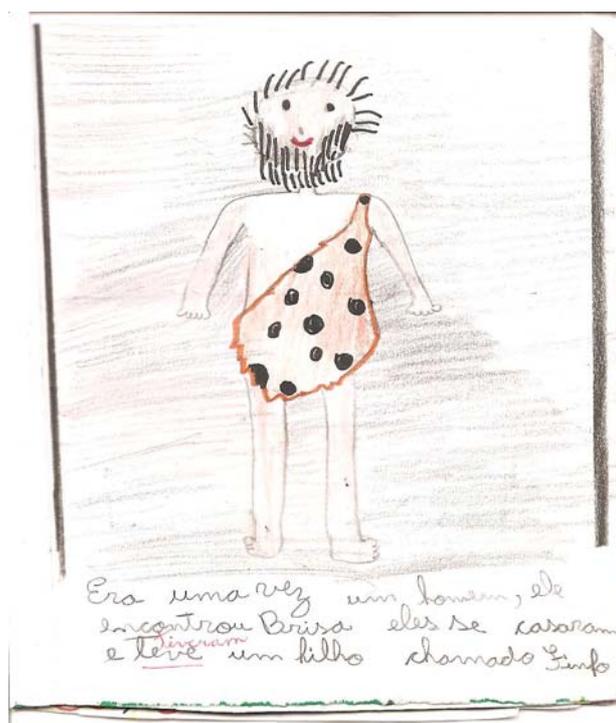


FIGURA 13 – O Lobo Barnabé, de Eva Furnari
Fonte: Aluna da 5ª D



FIGURA 14 – O Lobo Barnabé, de Eva Furnari.
 Fonte: aluna Luana - 5ª

Esta atividade, realizada após a leitura, pouco contribuiu para a compreensão e a avaliação sobre o que foi lido. As estratégias como a identificação da idéia principal, elaboração de resumos e formulação e respostas de perguntas, limitaram-se apenas a um recontar da história. De qualquer forma, pra se incentivar a compreensão, este processo também poderia ser realizado durante a leitura, pois este é (...) “um processo que não pode ser assimilado a uma seqüência de passos rigidamente estabelecida, constituindo uma atividade cognitiva guiada pela intencionalidade do leitor”. (SOLÉ 1998, p. 134). O que constatamos, entretanto, foi um procedimento que poderia ter se utilizado das estratégias do antes, durante e depois, de modo mais eficaz.

- **Aula observada em 01/06/2006.**

A professora distribuiu os livros para os alunos, solicita a página e recorda a aula anterior.

Professora: - Vejam na página 23 e 24 do livro de Português. Outro dia nós falamos sobre linguagem verbal e não verbal. Quem lembra o que é?

Aluno: - Eu lembro.

Professora: - Pode falar... (esperou) Então nós precisamos nos comunicar e é preciso que ambos conheçam este código de linguagem. Por exemplo: no hospital tem uma figura de enfermeira pedindo silêncio, o vermelho do semáforo... Não tem nenhuma palavra, nada, escrito, mas eu sei, eu entendo. Isso é linguagem não verbal.

A professora Y começou a recordar as aulas anteriores e solicitou que os alunos explicassem o que era a linguagem verbal e não verbal, para falarem como haviam entendido.

Aluno: verbal quando vem escrito, não verbal quando não tem escrito nada.

A professora leu no livro a conceituação e fez a relação entre o que havia explicado e o que dizia no livro. Os textos eram uma charge e um gráfico que deveriam ser lidos pelos alunos e as questões respondidas no caderno.

- **Aula observada em 01/06/2006**

Na segunda aula, no mesmo dia, a professora retomou o assunto “linguagem” e relacionou às diversas linguagens presentes nos filmes.

Professora: - Em um filme temos a mensagem pela cor, pelo som, gestos, expressões – linguagens verbais e não verbais. Lembram dos filmes mudos? Filmes como os de Charles Chaplin?

Alunos: (silêncio)

Professora: - Aquele engraçado que andava assim (mostrou).

Alunos: - professora, os do Mister Bean, né?

Professora: - Isso, pessoal! Tem poucas falas, mas a gente entende tudo, acha engraçado.

Professora: - Também acontece numa orquestra. O maestro faz expressões e gestos e os músicos entendem tudo. Fazem tudo direitinho.

Professora: - Agora vocês vão ver uma outra seqüência de quadrinhos e escrever uma história sobre eles. Podem pintar.

Os alunos preferiram pintar primeiro e fazerem a produção em casa e a professora permitiu.

Abaixo, vai a proposta de atividade.

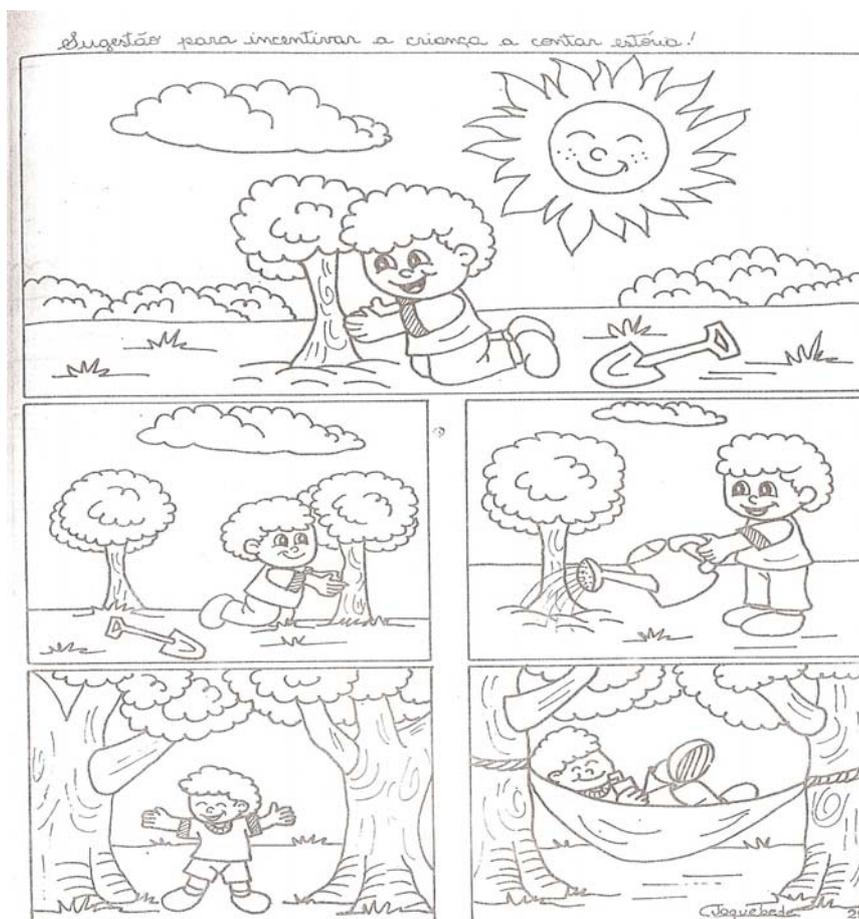


FIGURA 15 – Atividade para a leitura da seqüência e após, produção de texto
Fonte: Material cedido pela professora Y

A orientação dá professora ficou desnecessária para pintarem e, na elaboração do texto em casa, os alunos não poderiam trocar idéias e tirar dúvidas com a professora.

- **Aula observada em 5/06/2006.**

Quando cheguei, os alunos terminavam de pintar a atividade do dia 01/06. A professora Y distribuiu uma folha xerocada e iniciou a explicação.

Professora: - Estão vendo a seqüência? Olhem e escrevam para entregarem hoje. Eu vou levar para casa.

Alunos: - É para pintar?

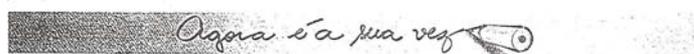
Professora: - Podem pintar depois. Agora leiam a seqüência e escrevam um texto. Vou exigir, dessa vez, que escrevam no mínimo 15 linhas. Podem escrever mais, menos não.

Aluno: - Põe título?

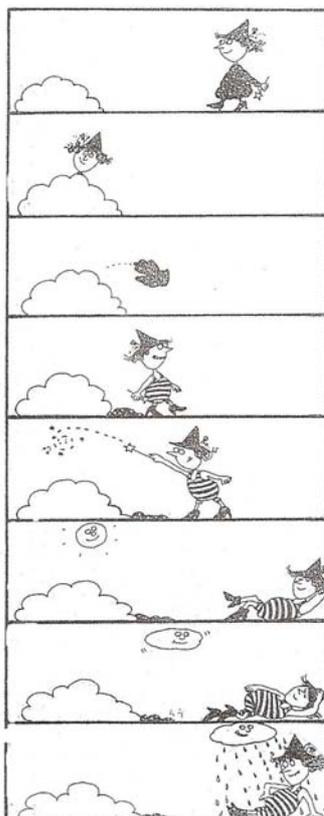
Professora: - O título é como nome: só é registrado depois do nascimento da criança.

Aluna: - Professora e se eu escrever 11 linhas?

Professora: - Tente ler seu texto e ver se consegue aumentar um pouco. Lembrem da dica que eu sempre dou, pessoal: - Depois de escreverem, deixem um colega ler para ver se ele compreende o que você quis dizer. Se ele entender, o texto está bom.



Narre esta história da Bruxinha utilizando a palavra, isto é, a linguagem verbal escrita.



(Eva Furnari, *A Bruxinha Encantadora e seu secreto admirador*
Georgino, São Paulo: Panini, 1983, p. 8.)

Figura 16 – Leitura de texto não verbal e proposta de produção de texto
Fonte: Material cedido pela professora Y

Sugiro uma reflexão sobre a necessidade e o objetivo de se repetir as atividades com textos não verbal, para que o aluno identifique a seqüência e a mensagem do texto.

Solé (1998) referindo-se às seqüências utilizadas no ensino de leitura no ensino de fundamental, mesmo que a generalização faça se deixar de lado as riquezas de cada sala, diz que,

Em geral essa seqüência inclui a leitura em voz alta pelos alunos de um determinado texto – cada um deles lê um fragmento, enquanto os outros “acompanham” em seu próprio livro; se o leitor cometer algum erro este costuma ser corrigido diretamente pelo professor ou, a pedido deste, por

outro aluno. Depois da leitura elaboram-se diversas perguntas relacionadas ao conteúdo do texto, formuladas pelo professor. A seguir, se preenche uma ficha de trabalho mais ou menos relacionada ao texto lido e que pode abranger aspectos de sintaxe morfológica, ortografia, vocabulário e, eventualmente, compreensão da leitura. (p. 34)

Com relação ao uso das estratégias, consideramos que as mesmas precisam ser aprimoradas, já que se apresentaram de forma embrionária. Dessa forma, reforçamos, com inspiração em Solé e nos PCNs, algumas estratégias de antecipação de conhecimento de mundo, de conteúdos, de localização de informações e de checagem de hipótese, que possam contribuir à formação competente dos alunos, que permitam a compreensão leitora de textos, conforme segue.

Antes de iniciar a atividade de leitura com os alunos, o professor pode estabelecer previsões sobre o texto, incentivando observações sobre as características do gênero. Pode também proporcionar um diálogo entre o texto a ser lido e os que já foram lidos ou priorizar os itens que deverão ser lidos com mais atenção, conforme o objetivo proposto. Dessa forma, segundo os PCNs e Solé (1998), é possível identificar as finalidades da leitura, que podem ser para procurar informações, para se distrair, para conhecer determinado assunto e atualizar-se, para seguir instruções ou, apenas, para revisar o próprio texto. A partir do título, do tema, do gênero textual, de gravuras e fotos, gráficos mapas e tabelas, também são possíveis, de acordo com a autora, antecipar algumas informações.

Segundo Palincsar e Brown, 1984, in Sole, (1998), “Existe um acordo bastante generalizado em considerar que as estratégias responsáveis pela compreensão durante a leitura que podem ser incentivadas em atividades de leitura compartilhada” (p. 118). O professor pode formular previsões sobre o que será lido no texto, fazer perguntas, esclarecer possíveis dúvidas e resumir idéias presentes no texto. Dessa forma, espera-se que o aluno possa desenvolver uma maior autonomia com relação a sua compreensão leitora, e passe a construir o significado de palavras ou expressões a partir do contexto da frase, tirar conclusões que não estão explicitadas, com base em outras leituras, experiências de vida, crenças, valores, assim como levantar e checar seqüências do enredo, expor sua argumentação, confirmar, rejeitar ou reformular hipóteses levantadas.

5.4 Análise Geral

A diferença está, necessariamente, na natureza e no conteúdo, jamais na qualidade. Um espetáculo, um texto ou um objeto deve ser interessante por si mesmo e, se não for interessante, o fato de ter sido produzido por crianças não lhe confere nenhum valor suplementar. O poder que reconhecemos nas crianças exige que a levemos a sério e que não lhes façamos caridade ao lhes dar atenção. (FOUCAMBERT, 1994, p. 35)

No início desse trabalho, houve menção aos textos que eram dissecados e deles extraía-se lições de moral, polidez, civilidade, fé, advertência contra os vícios e toda espécie de preceito social. Acreditava-se que um professor não deveria ensinar apenas a ler e escrever, mas também virtudes e moral cristã (MANGUEL, 1997, p. 98). O trabalho das docentes dessa pesquisa, ao escolherem os temas e na sondagem da necessidade dos alunos, pautou-se nessa premissa, que apesar de antiga, ainda encontra-se fortemente presente na prática das professoras: a preocupação com a formação humana dos alunos.

A preocupação didático-pedagógica deve focar, principalmente, a formação humana e do cidadão que conviverá socialmente. Este convívio se estabelece também na escola. Isso nos permite afirmar que a competência leitora está vinculada à aprendizagem da leitura e da escrita, e a sala de aula, através da prática docente, constitui um espaço significativo para a formação do leitor competente. O professor, como mediador pedagógico, envolverá não só o domínio do código escrito, mas supõe também que o aluno seja capaz de dominar as manifestações possíveis no uso desse código: perceber contradições nos argumentos, matizes e duplos sentidos, filtrar informações gerais e argumentar sobre assuntos diversos. Ser um usuário competente da linguagem escrita é, também, condição fundamental, pois esse conhecimento é importante para a ampliação social e o exercício efetivo da cidadania.

Numa tentativa de trabalhar-se na perspectiva de gênero, as docentes fizeram uso de poemas, propagandas, notícias, textos instrucionais, romances de aventura, sociais, sentimentos e drama, e de suportes como jornais, revistas, filmes e livros variados.

Na prática avaliativa de ambas as professoras, observou-se a realização de prova escrita, a exigência de produtos finais em forma de produção

textual, exposições orais que revelassem a compreensão do que foi lido pelo aluno, numa forma de checagem de realização das leituras propostas.

Entretanto, essas práticas também revelam o objetivo e o planejamento nas ações pedagógicas e contemplam o desafio proposto aos alunos que podem motivar e envolver os leitores. Nessa perspectiva, Morais (1986) diz:

Vejo na mesma situação, os espontaneísmos invertebrados, não acredito nos ensinantes que nada cobram dos seus alunos. Os espontaneísmos escondem ou a debilidade do professor (in-firmus) ou as degradações pelas quais um sistema de ensino passou. Pouca gente ainda resta que acredite, imagino, na chamada não-diretividade do ensino. Dirigir obsessivamente e não dirigir obsessivamente são dois problemas iguais e contrários e, como regra, os extremos acabam se tocando. Hoje, o que se espera é o encontro de um ponto de equilíbrio entre o princípio de libertação e o princípio de disciplina, de uma disciplina que não seja imposta ao aluno mas que o mestre auxilie que nasça dentro do aluno como convicção realista de que a vida é a conquista do viver. Assim, direcionismos e espontaneísmos não passam, a meu ver, de enfermidades pedagógicas que dão como consequência um rol de patologias das relações humanas no ensino. (p. 55)

Contudo, há de se cuidar para que as formas de avaliação extrapolem a simples checagem e balanço do produto, numa avaliação do que foi compreendido. É fundamental que os professores explorem os conhecimentos dos alunos sobre o texto escrito e que considerem as distintas observações dos alunos. O ensino deve ser planejado de acordo com o levantamento do conhecimento do aluno, pois é dessa forma que haverá progresso e ajuste nas intervenções quando necessário.

Quanto ao relacionamento entre os alunos e com as professoras, tanto na sala de aula, como nos relatos dos alunos foi possível identificar a afinidade. A afetividade e a relação de respeito e de autoridade entre as professoras e os alunos ficaram evidentes.

Sobre isso, Morais (1986) rememora o chinês Lao-Tsê, que vivendo há tempos atrás, se referia à vida como um caminho e dizia que ninguém poderia caminhar pelo outro o caminho que é do outro. Entretanto, advertia o chinês que uns podem “ir no caminho com outros, sendo-lhes companheiros” – companheiro – aquele que come do mesmo pão junto comigo (cun-panere):

Quero dizer que só há ensino quando há companheirismo entre ensinante e ensinado, educador e educando, pois o que caracteriza o ensinar é a utltrapassagem da coexistência para a convivência. E a mãe de família que

ensina sua criança tanto quanto o professor que ensina seu aluno, ambos são também ensinados por aquilo que retorna do educando para eles. São duas formas de ensinar: uma intencional e outra não. (p. 10)

Reforçamos que as docentes foram escolhidas em razão de suas práticas terem sido apontadas como de melhor desempenho, a partir dos resultados do Saresp 2003, 2004 e 2005. A partir desses indicadores, por suas atuações na escola serem com 5ª séries e por ministrarem aulas a essas turmas há vários anos, as educadoras, identificadas como X e Y, foram convidadas a participarem do estudo realizado.

A partir dessa perspectiva, busquei os fatores que pudessem ter contribuído para a formação leitora dos alunos de 5ª séries e considerá-los como competentes leitores, mesmo nas 5ª séries. Busquei os fatores que poderiam contribuir com o diálogo já existente entre os pesquisadores educacionais na compreensão das práticas que considerem a leitura como função social e que pudessem colaborar para a formação de leitores considerados competentes - sujeitos mais críticos e atuantes na sociedade.

A professora X pôde contar com uma maior variedade de recursos tecnológicos como computador, filmadora, máquinas digitais, papel de qualidade para a feitura dos trabalhos, compra de livros que podem compor os projetos e que não constam do acervo da biblioteca da escola. Além disso, esta professora também utiliza mais os espaços da biblioteca e o espaço externo de leitura. A professora Y, em razão de uma turma de poder aquisitivo diferenciado do período da manhã, sendo predominantemente advindos de área rural e que contam com poucos recursos tecnológicos e econômicos, procurou adequar os seus projetos respeitando a condição social e cultural dos alunos e familiares participantes. Entretanto, como já foi mencionado, ambas se propuseram a investir na cultura letrada dos alunos, de forma a desenvolver sua competência leitora, ao lançar mão de recursos variados, seqüências didáticas e estratégias que pudessem auxiliar na concretização desse objetivo. Devo acrescentar os espaços como a biblioteca e o laboratório de informática poderia ser melhor utilizados.

Como ação, propomos uma melhor divulgação dos títulos que compõem o acervo da biblioteca da escola e dos horários em que a biblioteca encontra-se disponível. Seria interessante que a professora responsável pelo controle das retiradas, fosse incluída nos projetos, para que sua participação fosse

mais integral. Dessa forma, sua contribuição para a formação leitora dos alunos, seria mais eficaz.

Ambas as educadoras manifestaram preocupação com a formação leitora dos alunos e ofereceram oportunidades de leitura aos alunos. Procuraram, de acordo com as observações e os registros, criar momentos de leitura livre, planejar momentos regulares de leitura e disponibilizar um acervo de acesso à leitura, apesar de restrito e limitado. Organizaram atividades em duplas, em grupos, individuais e coletivas. Oportunizaram a oralidade e a debate, a leitura e a escrita, por intermédio de atividades em que ou a leitura estava diretamente ligada à atividade ou, precisar-se-ia dela na realização da atividade. Entretanto, reconhecemos que seria necessário um aprimoramento de suas práticas, para que a formação leitora dos alunos viesse a tornar-se mais significativa. O aperfeiçoamento de estratégias e procedimentos de leitura, a escolha dos gêneros em função de sua finalidade, certamente contribuiria.

Para esta formação, conta-se com as práticas de outras professoras de Língua Portuguesa que possam dar seqüência a esse trabalho.

Os alunos de 5ª série, aqui acompanhados, prosseguirão os estudos. Esperamos que, por intermédio de outros professores, também haja o aprimoramento de forma competente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) ensinar acaba sendo quase uma arte de degelar as relações, sem cair em intimidades indiscretas e indevidas. Mas não deve ficar a impressão de que o ensinar se constitua numa *terapia das relações* apenas, pois que este específico trabalho afetivo tem um meio e uma direção” (MORAIS, 1986, p. 10)

Neste estudo, procurei apresentar e discutir a prática de ensino de leitura, por intermédio da atuação de duas professoras de Língua Portuguesa de uma escola estadual, localizada na cidade de Presidente Venceslau, Estado de São Paulo. Referimo-nos, aqui, à leitura vista como prática social, na perspectiva da construção do processo de Letramento e dos Gêneros Textuais.

Durante minha trajetória no mestrado, a partir das leituras realizadas e dos estudos consistentes, foi possível ampliar e construir novos conhecimentos.

Confesso que formular o projeto e verificar sua relevância acadêmica, decidir sobre o procedimento e a fundamentação teórica, representaram fortes desafios, leitura e estudos, construção e reconstrução de idéias.

Entretanto, foi a minha forte identificação com as turmas de 5ª séries e a preocupação com a formação leitora desses estudantes, na perspectiva de prepararem-se melhor para atuarem como sujeitos na sociedade, é que motivaram esse trabalho de pesquisa. Dessa forma, considere importante, revelar a sua visão do processo educativo vivenciado diariamente. Os alunos, podem não compreender as estratégias e os procedimentos, entretanto, de acordo com os autores, é por intermédio da ação docente que estes pequeninos poderão tornar-se leitores autônomos, capazes de compreender melhor as “coisas” do mundo e interagirem socialmente. As contribuições das educadoras e dos alunos para esse estudo merecem reconhecimento.

Para iniciar, apresento algumas respostas dos alunos das professoras acompanhadas, a partir das respostas à Questão 18 do questionário destinado aos alunos, cujo enunciado é “*Descreva uma atividade de leitura que você tenha feito na escola e que gostou muito*”. Vejamos:

Dos contos, poemas cada um mais lindo dos outros, contos lindos, livros que a professora manda ler super legais e alguns chatos mas quase todos legais”;

Nós lemos uma história e depois damos um outro final a ela. A história se chamava O Gigante Egoísta”;

teatro de fantoches; onde a professora expôs os livros e pudemos escolher um conto, transformando este conto em peça de teatro (com diálogo, cenário e personagens) e apresentamos pela classe, achei muito divertido, porque fizemos uma aula de leitura diferente.

A revista literária: fizemos a leitura do livro Açúcar Amargo, de Luiz Puntel, depois a professora que fizéssemos a montagem da revista através dos seguintes tópicos: Sumário, resumo, propaganda, passatempo (labirinto), receita poética, caça-palavras, história em quadrinhos, poesia, classificados, foi trabalhoso, mais a experiência foi estimulante, pois esse trabalho fez com que eu não visse a leitura de forma superficial, mas num todo, porque se você ler apenas por ler e não entender a história, você não consegue montar a revista, pois é muito importante valorizar a leitura e seu entendimento”

“Eu adorei a revista literária porque tem um monte de coisa”

”Leitura rodiziada: a professora leva livros na sala, nós escolhemos um livro e lemos em toda a aula de leitura”.

“Eu leio um livro e depois a gente escreve o que entendeu”;

“Ir à biblioteca”;

“A professora dá alguns contos a gente quando não tem livro para todo mundo a gente se junta em grupo e depois reescreve a história e a professora dá nota”;

“Os textos que passam para discutir sobre o assunto do livro todo bimestre lemos dois livros e discutimos o tema dele”;

“Foi quando a professora pediu para lermos quatro contos e depois fazer o resumo deles no caderno”;

“A professora leu uma história e mandou a gente inventar um outro final”;

“Que a professora “X” levou a gente em um lugar perto da biblioteca que tem mesas e ela deixou a gente escolher o livro e ler fora da sala de aula, naquele lugar. Eu achei muito legal!”;

“Ler livros. Eu gostei do O Menino do Dedo Verde”;

“A professora falou para a gente que nós vai começar a ler os livros e nós escolheu um livro e começamos a ler”;

“Eu gosto dos desenhos e da escrita porque sem isso você não pode aprender e você aprende muitas coisas com isso”;

“Eu gostei do livro A Cor da Ternura porque fala de racismo e sentimentos”;

“Nos lemos uns contos e escrevia o que entendia. Nós também fizemos teatro”;

“Quando a professora mandou fazer um teatro com os contos, foi super legal”;

“Leitura dos livros didáticos e debates”;

“Os teatros que a gente fez, um da Aboboreira Encantada que lemos o texto e fizemos”;

“Eu gostei da revista literária. A gente leu o livro e depois fez a revista”;

“Na aula de português estamos lendo frequentemente livros para realizarmos avaliação de interpretação”;

“Fizemos grupos de três pessoas, lemos quatro contos depois escolhemos um dos contos para fazer um teatro sobre ele. A professora nos deu nota, tanto no teatro quanto no nosso trabalho escrito”;

“Ler contos e fazer trabalhos na sala de aula”;

“O livro que eu mais gostei foi o da Feiurinha, porque fala sobre uma bruxas e no final do livro, as bruxinhas se casam com os príncipes”;

“Quando eu estudava de manhã, a professora Elisa fez um trabalho de leitura do “Trem de Ferro” estivemos que apresentar para a classe e depois fazer um cartaz, com outro tema, que se chamava o trem da copa, porque era época da copa”;

“Eu gostei do dia em que a professora “Y” passou os nomes dos que fazem parte do folclore das lendas brasileiras”;

“Leitura de fábulas, o projeto leitura que também utiliza fabulas e conto de fadas e lendas como curupira e saci-pererê, mula-sem-cabeça, lara, seria e outros”;

“De ler lá na frente para todo o mundo escutar, mas com a professora vendo para corrigir alguns erros que os alunos fazem”;

“É quando ela passa os textos engraçados que faz a gente alegre mas também (...) O texto chama W.C.”

“Foi feito a história da Chapeuzinho vermelho e outros”;

“quando a professora mandou contar uma história que nos sabia e eu contei a minha eu fiquei com muita vergonha”;

“A minha professora de leitura, que é a “Y”, pediu para que todos montassem grupos com 4 pessoas. E que nós contarmos histórias, preferencialmente, de família. Nós montamos o grupo de 4 e contamos histórias, alguns contaram de família e outros contaram histórias sem ser de família. Algumas pessoas, depois, foram na frente da classe contar a sua história, representando o seu grupo. Algumas histórias era bastante engraçada, outras interessante e algumas de tensão que se arrepiava. As histórias era bastante legal, e eu gostei muito”.

“eu mais gostei da pesquisa que teve que era para ir até a biblioteca para pegar livros de fábulas para ler na frente dos alunos da sala de aula”.

“Gostei quando nós trabalhamos com fábulas e lendas foi muito legal trabalharmos com os personagens lara, Lobisomem etc”.

“Foi quando a prô de Matemática pediu pra gente fazer um texto sobre o que a gente sentia e pensava nossos sentimentos eu gostei muito.”

“Eu fiz um teatro de marionete com meus colegas e foi muito legal foi divertido e legal fim”.

“Eu gostei quando a professora lê e depois nós desenha o que nós lemos tudinho que nós lemos nós desenha e quando cada um leia um parágrafo e depois comenta sobre a leitura”.

“Na aula de história fazemos teatro sobre o folclore. Na aula de leitura trabalhamos lenda. Na aula de geografia fizemos grandes leituras sobre a economia do Brasil. Foi a que gostei que nós descobrimos como era o Brasil na época dos portugueses em história”.

Os alunos de 5ª série são ainda pré-adolescentes. Estão prestes a desabrocharem para uma nova etapa da vida: a adolescência. O seu mundo ainda apresenta-se colorido e cheio de esperanças sonhadoras, românticas e ingênuas. Não que isto acabe no decorrer da vida, porém, é certo que nossa experiência já revelou que nosso olhar, como leitor de mundo, nos revela outras facetas da vida, antes não enxergadas pela imaturidade e ingenuidade próprios da idade.

Com essa experiência de estudo que realizei, via pela escola as crianças animadas, correndo, saltando, dançando, questionando... sonhando.... Em meio a estudantes maiores, os pequeninos das 5ª séries mantinham-se participantes com destaque entre os maiores. Constantemente participavam ou até ficavam responsáveis pela organização de atividades como teatro, esporte, campeonatos, excursões e outros eventos. Sem medo de críticas sobre si mesmo, expunham-se às alegrias e aventuras oportunizadas. Revelaram-se mais participativos, não se recusavam em participar das danças na quadrilha e nem de exporem suas entrevistas, sempre junto aos professores.

Com os passeios, seja à fábrica de biscoitos Liane ou no Shopping, eles comparavam, buscavam informações e realizavam a leitura dos espaços novos, das pessoas que lá circulavam, dos diferentes modos das pessoas serem e se apresentarem. Os comportamentos no ônibus, a distância, as idas e vindas – a experiência da autonomia e da liberdade – a ampliação de horizontes – as muitas perspectivas e possibilidades.

Percebi que a auto-estima nesse processo foi muito valiosa. Tanto alunos como professores, revelavam segurança e confiança no que faziam e isso significou um diferencial.

É interessante notar que os alunos mencionam as leituras realizadas na escola com naturalidade. A escola significa um centro divulgador de conhecimento oficial. Para o aluno, este espaço, ainda representa o melhor lugar para as leituras, principalmente, no início de sua vida de leitor.

Sabemos que o objetivo maior com o ensino de Língua Portuguesa, com relação à leitura, é o ensino das estratégias e dos procedimentos para que estes alunos desenvolvam uma autonomia de leitor competente e que possam interagir como sujeitos, na sociedade. Um bom começo ou continuidade ocorre a partir das 5^{as} séries.

Conforme Solé (1998), aprender a ler significa aprender a encontrar sentido e interesse na leitura, a ser ativo e terem objetivos, saber se auto-interrogar. Ensinar a ler exige que o professor exercite sua observação ativa quanto aos alunos e à sua própria intervenção, oferecimento de atividades didáticas diversificadas, compartilhar objetivos, tarefas e os significados construídos. Além disso, ensinar a ler requer a promoção de atividades significativas de leitura, reflexão, planejamento e avaliação da própria prática em torno da leitura. Entretanto, de acordo com a autora, essa forma de ensino de leitura transcende à prática de cada professor individualmente.

(...) embora seja necessário que os professores possam analisar sua prática a partir de determinados parâmetros e articulá-la levando-os em conta, isto não é o suficiente para garantir que a ação educativa que os alunos recebem em torno destes conteúdos considere os traços de coerência e continuidade que entre outras coisas caracterizam o ensino de qualidade. A leitura deve ser abordada como uma questão de equipe nas diferentes etapas, graus de ensino e nas escolas. (SOLÉ, 1998, p. 173)

Dessa forma, parece-nos que uma prática baseada na reflexão, com a possibilidade dos professores compartilharem suas idéias e dúvidas com os companheiros de sua equipe.

Quando pensamos no caso das estratégias de leitura e seu ensino, parece claro que ele requer todos os acordos possíveis. Decidir como as crianças abordarão o código, que textos elas vão ler, que situações de leitura serão incentivadas nas classes, qual será o papel das bibliotecas e dos cantinhos de leitura, que estratégias serão estimuladas no âmbito da linguagem e com as outras matérias, que estratégias de leitura serão trabalhadas em um projeto globalizado, como será avaliada a leitura, qual é o seu papel em uma abordagem significativa da aprendizagem do sistema da linguagem escrita...tudo isso exige que sejam assumidas posturas que transcendem as de um professor em particular. (SOLÉ, 1998, p. 175).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2003.

BAKHTIN, M. (1953/1979) **Estétique de la création verbale**. Paris, Gallimard. (Tradução: “Os Gêneros do Discurso”, em Estética da Criação Verbal). São Paulo: Martins Fontes, 1992. p. 277-326.

BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso, em estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. São Paulo: Ática, 1988, p. 9-10.

BANDEIRA, P. **É proibido miar**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2002.

_____. **O Fantástico mundo de feirinha**. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999.

BARROS, D. L. P.; FIORIN, J. L. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: Em Torno de Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Ed. USP, 2003.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOJUNGA, L. **Tchau**. 15. ed. São Paulo: Agir, 2000.

BONINI, A. **Ensino de gêneros textuais: a questão das escolhas teóricas e metodológicas**. In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 37, 2001, p. 7-23.

BRÄKLING, K. L. **Sobre leitura e a formação de leitores**. São Paulo: SEE: Fundação Vanzolini. 2004. CD-ROM – Ensino Médio em Rede.

BRANDÃO, H. H. N. **A circulação dos discursos e a problemática dos gêneros**. *Estudos Lingüísticos XXXI*, 2002. (CD-ROM).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, (9394/96). Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Brasília: Secretaria, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. 3. ed. Brasília: Secretaria, 2001, p. 111.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BRITTO, L. P. L. **Contra o consenso:** cultura escrita, educação e participação. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos.** Por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: Educ, 1999.

CAVALCANTE JUNIOR, F. S. **Por uma escola do sujeito:** o método (com)texto de letramentos múltiplos. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2003.

CHARAUDEAU, P.; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de análise do discurso.** Contexto: São Paulo, 2004.

COLL, C. **Psicología y curriculum. Uma aproximación psicopedagógica a la elaboración del curriculum escolar.** Barcelona: Laia, 1987.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1994.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. **Passagem sem rito:** as 5ª séries e seus professores. Campinas: Papirus, 1997.

DOMINGUES, M. H. M. S. **A escola de primeiro grau:** passagem da 4ª para a 5ª série. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, PUC, 1985.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Seqüências didáticas para o oral e a escrita:** apresentação de um procedimento. [S. l.]: Edições De Boeck, 2001. (Coleção de livros Didáticos Expressir em francês Seqüências didáticas para o oral e a escrita).

DRUON, M. **O Menino do dedo verde.** 72. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2004.

EISNER, E. Rethinking literacy. **Educational Horizons**, v. 69, n. 3, p.120 -128, 1991.

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação. **Revista Idéias-30 – Avaliação de Avaliação Educacional**, Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, SP. 1998. p.11.

FÁVERO, L. L.; KOCH, I. G. V. Critérios de Textualidade. **Revista Veredas**, v. 104, p. 17-34, 1985.

FERREIRA, L. S. **Produção de leitura na escola**: a interpretação do texto literário nas séries iniciais. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1986.

FOUCAMBERT, J. C. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 11. ed. Trad. Lígia M Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1984.

FREIRE, P. **Conscientização**: teoria e prática da libertação- uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 20. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção cotidiano na escolar).

GOODE, W. J.; HATT, P. K. **Métodos em pesquisa social**. São Paulo: Ed. Nacional, 1968.

GOTLIB, N. B. **Teoria do conto**. São Paulo: Ática, 1985.

GUIMARÃES, G. **A cor da ternura**. 4.ed. São Paulo: FTD, 1991.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artmed, 1994.

KLEIMAN, A. B. (Org.) **Os significados do letramento**. Campinas: Mercados da Letras, 1995.

KLEIMAN, A. B. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 2004.

_____. In: ROSING, T.; BECKER, P. (Orgs.) **Leitura e animação cultural: repensando a escola e a biblioteca**. Passo Fundo: UPF, 2002a. p. 27-68.

_____. **Oficina de leitura, teoria e prática**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2002b.

_____. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002c.

_____. Abordagens da leitura. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22. 2004

KOCH, L. G. V. A Intertextualidade como fator de textualidade. **Cadernos da Puc**, v. 7, n. 2, p. 39-46, 1986. v. 7. n. 2, p.529-541. 1991a.

_____. A Intertextualidade como fator de Polifonia: um só terreno? **D.E.L.T.A.** v. 7. n. 2, p.529-541. 1991a.

_____. O texto e a (inevitável) presença do outro. **Letras – Revista do mestrado em Letras da UFSM (RS)**, p.107-124. jan./jun. 1997.

KRAMER, S. **Alfabetização, leitura e escrita; Formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2001.

KRISTEVA, J. **A Palavra, o diálogo e o romance. Introdução à samanálise**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

LADEIRA, J. G. **Aventuras e perigos de um copo d'água**. 15. ed. São Paulo: Atual, 2001.

LEITE, S. A. S. **vídeo-aula** Unicamp – Curso de Especialização de Gestão em Educação, 2005.

_____. (Org.) **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas Pedagógicas**. Campinas: Komedi, 2001.

_____. Alfabetização – repensando uma prática. **Leitura: Teoria & Prática**, n. 19, p. 21-27, 1992.

_____. **Alfabetização – um projeto bem sucedido**. São Paulo: Edicon, 1982.

LERNER, D. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

LIMA, M. A. O Projeto Político Pedagógico na percepção dos profissionais que atuam na Escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA E EDUCAÇÃO NA REGIÃO

SUDESTE, 6., 2004, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004. p. 187.

LOPES, H. V. **Linguagem, língua e texto: a ação humana.** Em Secretaria da Educação de São Paulo.

LÜCK, Heloísa. Indicadores para a qualidade na gestão escolar e ensino. Revista **Gestão em Rede**, n. 25, p.15-18, nov./dez. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura.** São Paulo: Companhia da Letras, 1997.

MARCUSCHI, L. A. **Gêneros textuais: o que são e como se constituem.** Universidade Federal de Pernambuco: Mimeo, 2000.

MATENCIO, M. de L. M. **Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor-alunos.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

MORAIS, R. de. **O que é ensinar.** São Paulo: EPU, 1986, p. 10.

MORIN, E. **Os sete saberes para a educação do futuro.** São Paulo: Cortez, 2000.

NASPOLINI, A. T. **Didática de português: leitura e produção escrita.** São Paulo: FTD, 1996.

NOGARO, A. Reflexões sobre os pressupostos que norteiam o projeto político pedagógico da escola. **Perspectiva**, Erechin, RS, v.19, n. 67, p.67-74, set. 1995.

NORONHA, T. **Um trem de janelas acesas.** 22 ed. São Paulo: Atual, 2001.

NOVOA, A. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PALINCSAR, A. S.; BROWN. A. L. **Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities.** Cognition and instruction, v. 1, n. 2, p. 117-175.

PAULINO, G. et al. **Tipos de textos, modos de leitura.** Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001. – (Educador em Formação).

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTEL, M. da G. **O Professor em construção**. 5.ed. Campinas: Papyrus, 1999.

PUNTEL, L. **O açúcar amargo**. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001.

QUEIRÓS, Bartolomeu Campos. **Onde tem Bruxa tem fada**. São Paulo: Moderna, 1983.

REVISTA IDÉIAS-30 – Avaliação de Avaliação Educacional. Governo do Estado de São Paulo, Secretaria de Estado da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE, SP. 1998. p.11.

ROCHA, R. **Nicolau tinha uma idéia**. São Paulo: Quinteto Editorial, 1995.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 73. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

ROJO, Roxane. **Letramento e capacidades de leitura para a cidadania**. São Paulo: SEE: CENP, 2004. (Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004).

SILVA, E. T. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SIMARD, R.; PRATT, P. **Meu cachorro é um elefante**. São Paulo: Moderna, 1998.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: alfabetização no processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, M. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 5-17, jan./fev./mar. 2004. Disponível em: <
<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2006.

_____. **Letramento – um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ceale /Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SCHNEUWLY, B. ; DOLZ, J. "La planification langagière chez l'enfant". **Revue suisse de psychologie pure et appliquée**, v. 46, p. 46-54. 1987.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1996.

VALLS, E. **Ensenyança i aprenentatge de continguts procedimentals. Una proposta referida a l'Àrea de la història**. Tese (Doutorado) - Universidade de Barcelona, 1990.

VERGNAUD, G. **Multiplicative conceptual field: what and why?** In Guershon, H. and Confrey, J. (1994). (Eds) *The development of multiplicative reasoning in the leaning of mathematics*. Albany, N.Y.: State University of New York Press, 1994.

VIEIRA, I. **Em busca de mim**. São Paulo: FTD, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.

WELLS, C. M. **Literacies lost: when students move from a progressive middle school to a traditional school**. New York, Teachers College Press, 1996.

XAVIER, M. **Asa de Papel**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 1993.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988. (As Condições da leitura: uma reflexão em contraponto – Magda Becker Soares, 18-29)

ZILBERMANN, R. (Org.) **A leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1996.

ANEXOS

ANEXO 1 – Plano Gestor – Projetos especiais da instituição

p. 27

PROJETOS ESPECIAIS:**A) EM CONTINUIDADE**

- LEITURA ROTATIVA
- ESCOLA LIMPA
- RECREIO MONITORADO
- PROJETO ALUNO-LEITOR
- IMPACTO AMBIENTAL
- PARADIDÁTICO
- GRÊMIO ESTUDANTIL
- TALENTOS DA ESCOLA

B) PROJETOS QUE ESTÃO SENDO IMPLANTADOS

- PROJETO SUPERMERCADO
- PROJETO QUALIDADE DE VIDA
- ECOLOGIA E QUALIDADE DE VIDA
- NUTRIÇÃO - CULTO AO CORPO
- SEXUALIDADE/DROGAS
- PROJETO NUANCE
- LABORATÓRIO DE EXPRESSÃO TEATRAL
- ÉTICA PARA TODOS
- TRABALHO E CONSUMO
- ESTUDO SOBRE MULHERES

NO DESENVOLVIMENTO DESTES PROJETOS PARTICIPARÃO A DIREÇÃO, COORDENAÇÃO, PROFESSORES, ALUNOS, FUNCIONÁRIOS E PAIS, VISANDO A INTEGRAÇÃO HARMONIOSA ENTRE A ESCOLA E A COMUNIDADE LOCAL .

HOMOLOGADO
2002

**PROJETOS ESPECIAIS DESENVOLVIDOS PELA ESCOLA
FUNDAMENTADAS PELOS TEMAS TRANSVERSAIS E PCNs.**

ANO:2002

A) EM CONTINUIDADE

1º PROJETO: LEITURA ROTATIVA

Objetivo:

Público alvo: Alunos do ensino fundamental de 5ª a 8ª séries. Incentivar e fazer acontecer a leitura em sala de aula. O que se deseja com este projeto é garantir a cada aluno, e a todos eles, o contato semanal com modalidades variadas de textos, estilos, gêneros, autores, recursos expressivos, modalidades discursivas, épocas, temáticas, atualidades, ficção, informativos, etc.

Prazo: Durante o ano letivo.

Estratégia: O aluno escolhe suas leituras que estão à disposição na sala de aula e vai, junto com o professor, registrando-as num caderno especial. O professor trabalha tantas leituras diferentes em forma de propaganda do melhor livro; carta a um amigo oferecendo a obra e justificando a escolha: resumo, fechamento de idéias e temas, etc.

2º PROJETO: ESCOLA LIMPA

Consiste em responsabilizar cada classe do U E pela manutenção da limpeza de pátios e escadas, por dia, após o intervalo, sob a monitoria do professor.

Objetivo: Conscientizar os estudantes da necessidade da higiene ambiental e formar conceitos e valores de respeito ao trabalho dos funcionários; desenvolver o sentimento de pertencimento a uma coletividade que requer participação.

Participação: Todos os professores e alunos ao longo do ano letivo.

Prazo: Ao longo do ano em curso

3º PROJETO: RECREIO MONITORADO

Objetivo: Integração dos alunos da escola, informando-os acerca dos fatos atuais, proporcionando-lhes lazer, entretenimento, incentivando neles a expressão oral, o contato com o microfone, a organização de uma programação semanal com músicas, informes e brincadeiras.

Público – Alvo : Toda a escola.

Prazo: Ao longo de todo o ano letivo

HOMOLOGADO
2002

p. 29

Estratégia: Uma caixa de som será colocada no pátio no horário do intervalo, com microfone; uma equipe de alunos ficará responsável pelo manuseio do aparato técnico e pela programação, orientado pelo coordenador da escola. Nesse momento serão oferecidas músicas da MPB, com vistas à formação do bom gosto musical, ao resgate da música brasileira e seus autores desde outras épocas; haverá um espaço para os recados entre amigos e namorados, eventos da escola, divulgação dos acontecimentos no país e no mundo, curiosidades, notícias de esporte, etc.

4 PROJETO: "ALUNO LEITOR"

Consiste em premiar em duas etapas, no meio do ano e no final do mesmo, os alunos que mais leram as obras disponíveis na biblioteca da escola. A premiação prevê parceria com a comunidade e destaque na mídia, como forma de incentivo e valorização à leitura.

Objetivos:

Incentivar a criação do hábito da leitura, a valorização do conhecimento, a leitura como fonte de lazer e prazer, propiciar a integração interdisciplinar e possibilitar o desenvolvimento dos projetos da escola. Vale lembrar que este projeto está no seu 5º ano de desenvolvimento na nossa U E, com pleno êxito, e os próprios alunos já buscam livros como fonte de lazer. A comunidade conhece o projeto e o valoriza. Alguns pais já procuram a escola especialmente porque ela desenvolve este projeto.

Participação: de todos os alunos da escola e parceria de todos os professores, porquanto o projeto é o carro-chefe de outros projetos desenvolvidos pela UE.

Prazo:

Ao longo de todo o ano-letivo

Avaliação: Os alunos que mais leram são avaliados pela coordenação ou professores; as leituras são trabalhadas em sala de aula durante o ano, segundo o plano do professor, incluindo aí discussões sobre temas, exploração da oralidade como competência, intertextos, incursões por códigos diferenciados de linguagem (pintura, escultura, linguagem fílmico, musical, poética, teatral, jornalística, televisiva)

Como fecho, sempre culminará em erguimento de textos, ainda que de tipologias variadas.

5 PROJETO: IMPACTO AMBIENTAL - RIO PARANÁ E REGIÃO

Objetivo: Verificar, através de estudos, a modificação e o impacto causados pelo alargamento do trecho de Pres. Epitácio - Rio Paraná. Aferir a intensidade da influência do processo na nossa cidade e região, no que tange à agricultura, cadeias alimentares, hábitos, habitat, etc, da fauna e da flora.

Público Alvo: Ensino Médio.

Prazo: Início do segundo semestre

HOMOLOGADO
2009

Estratégia: Estudos preparatórios sobre o meio ambiente, entrevistas com especialistas, excursão até o Rio Paraná para verificação "in loco". Relatórios, gráficos, seminários feitos pelos alunos envolvidos no projeto.

6º PROJETO: PARADIDÁTICO

Objetivo: Incentivar e promover entre professores e alunos, a leitura dos paradidáticos disponíveis na Escola, a fim de propiciar o enriquecimento e aprofundamento contedutísticos de cada disciplina.

Público Alvo: Toda a Escola

Prazo: Durante o ano letivo

Estratégia: O professor realiza atividades em sala de aula analisando e discutindo o paradidático, lido por ele e pelos alunos e posteriormente é realizado debate interclasses.

7º PROJETO GRÊMIO

Projeto "Grêmio" que consiste em dar continuidade à formação da mentalidade colaborativa e participativa do alunado para a construção de uma boa escola para todos, assim como a defesa de seus direitos e o cumprimento de seus deveres. O Grêmio requer da coordenação, assim como do coletivo da escola, uma preocupação constante de monitoria, orientação, capacitação para desempenho de papéis dentro da escola.

8º PROJETO TALENTOS DA ESCOLA

Objetivos:

Projetar o jovem utilizando como instrumento seus possíveis talentos para as mais variadas formas de expressão artísticas tais como a dança, o canto, a caricatura, a pintura, a escultura, as manufaturas, a composição textual na poesia e na prosa. A meta é a elevação da auto-estima como forma de proteção às vulnerabilidades às DSTS/AIDS e à gravidez precoce.

Metodologia:

Consiste em preparar uma data especial para, no pátio da escola, em presença dos alunos, apresentar as atividades artísticas, sempre orientadas e monitoradas pela coordenação e professores, amparadas em pesquisas que evitem a mera reprodução de atividades exploradas pela TV.

Público Alvo: a escola toda

Envolvimento da comunidade em geral e dos pais para assistirem às atividades.

Prazo: durante o ano

Avaliação: a expectativa de mudança de comportamento por parte dos jovens em relação à proteção à vulnerabilidade.

HOMOLOGADO
2007

fol. 31

3º PROJETOS QUE ESTÃO SENDO IMPLANTADOS

1º PROJETO SUPERMERCADO

Consiste em organizar uma réplica de supermercado dentro da sala de aula e praticar operações de compra e venda com suas implicações matemáticas, desenvolvendo as 4 operações fundamentais, trabalhando a questão do lucro e prejuízo, juros, ofertas, os números negativos, a questão de débito e crédito, as noções de direitos do consumidor, as questões trabalhistas, a questão da saúde pública e a atuação do poder constituído, as questões comerciais, as indústrias e o modo de produção no país, a publicidade, a relação entre capital e consumo, entre outras.

Séries Envolvidas : 5as e 6as

Disciplinas Envolvidas: Português, Matemática, Ciências, Geografia, Educação Artística.

Prazo: Aproximadamente 2 bimestres.

Avaliação: Durante o processo, em sistema de colaboração de grupos de alunos; Diagnóstica, incluindo recuperação paralela e contínua.

2º PROJETO QUALIDADE DE VIDA

Consiste em trabalhar conteúdos de Ciências relativos a nutrição, sexualidade, higiene, meio ambiente e suas implicações no ser humano. O aluno deverá diariamente elaborar em relatório, sua dieta alimentar e submetê-la a análise e apreciação teórica dos preceitos de alimentação adequada. Será trabalhado paralelamente, o melhor aproveitamento das possibilidades alimentares dos alunos, de forma que seja orientado a otimizar a sua própria alimentação em face dos recursos de que disponha. Este projeto vai atender a precariedade em que vive vasta camada de nossa clientela, diante da situação de desemprego dos pais e do caos social, uma vez que instrumentaliza o adolescente para aproveitar o máximo do mínimo de que ele disponha em casa para se alimentar.

Disciplinas envolvidas: Ciências, Português

Prazo: Ao longo do ano

Avaliação: Diagnóstica e contínua

Séries: As 4 séries do Ensino Fundamental

3º PROJETO “ECOLOGIA E QUALIDADE DE VIDA”

Consiste em trabalhar os conteúdos de Biologia, referentes a agressões ou bom aproveitamento do meio ambiente com seus reflexos imediatos na vida no planeta. Estará alicerçado com o modo de produção dos modelos econômicos de alguns países em estudo, e seus efeitos a médio e longo prazos. Haverá o levantamento da qualidade

HOMOLOGADO
2002

fl. 32

de vida dos povos em que a distribuição de renda é menos injusta, seu comportamento ecológico, seu grau de escolaridade, o comportamento das mídias, o apelo ao consumo, a informação.

Disciplinas Envolvidas: Biologia, Português, Geografia

Séries: 1ºs anos do Ensino Médio

Prazo: Ao longo do ano

Avaliação: Diagnóstica e contínua, oriunda da observação diária da progressão do alunado em relação à superação das próprias dificuldades e os avanços significativos no desempenho de atividades e mudança comportamental face às questões ambientais, iniciando pela atuação dentro da escola.

4º PROJETO “NUTRIÇÃO”- CULTO AO CORPO

Objetivos: Instrumentalizar o jovem aluno, para compreender as questões relevantes da nutrição enquanto princípio básico da boa saúde, alavanca da qualidade de vida. Conscientizá-lo das armadilhas das mídias que sucumbem aos interesses empresariais do capital e induzem a população a consumir alimentos e produtos inadequados, ou de eficácia discutível, para atender a um apelo de imagem-padrão de beleza, desprezando a questão dos valores éticos e morais de uma sociedade, para impor valoração de necessidade de consumo.

Séries Envolvidas: 2ºs anos do Ensino Médio

Consiste em conscientizar os jovens de que são responsáveis por exigir do poder constituído, uma melhor qualidade de vida. Para tal, demanda a informação como fonte de cidadania, direito garantido pela constituição.

Atividades em Programação: Coletânea de textos atualizados, pesquisas em diversas fontes, entrevistas com especialistas no assunto, filmes, pesquisa de campo.

Avaliação: Como a aprendizagem, num processo, observando-se mais atitudes e mudanças comportamentais, conscientização e prática de hábitos saudáveis. Demonstração de conhecimentos através de debates, painéis, da exposição em conjunto de todas as idéias veiculadas.

5º PROJETO “SEXUALIDADES/DROGAS”

Disciplinas: Biologia/ Ciências

Público Alvo: Alunos da 3ª série do Ensino Médio e todo o Ensino Fundamental.

Objetivo: Esclarecer aos jovens a questão da sexualidade, sua importância para o ser humano, as conseqüências de sua vivência sem cuidados; a auto-estima e a prevenção na sexualidade, noções fundamentais sobre o uso e abuso de drogas, suas conseqüências para o ser humano. A principal meta do projeto, além do esclarecimento é a elevação da auto-estima do jovem, para que diminua seu grau de vulnerabilidade em relação ao acesso a todo o tipo de droga, seja lícita ou ilícita.

O projeto consiste em oferecer as informações necessárias ao aluno sobre as questões propostas e envolvê-lo com atividades práticas como pesquisas de campo,

HOMOLOGADO

entrevistas com especialistas, estudo de casos , exibição de filmes, dramatização de situações através de dinâmicas de grupo.

Avaliação: Debates, observação, provas dissertativas, diagnósticas. Resultados de pesquisas e entrevistas elaboradas pelos estudantes.

Prazo: Ao longo do ano letivo.

6º PROJETO “NUANCES”

Objetivos: A sensibilização através da descoberta da arte e das sensações; a integração entre as disciplinas que podem tratar a emoção como forma de integrar o jovem ao processo socializador, possibilitando o auto-conhecimento .

Consiste em trabalhar as diversas tendências da criação artística na expressão da pintura, da escultura, da música, da literatura e da dança. Através de temas sugeridos, como: delicadeza, sensualidade, agressividade, ironia, loucura , paixão , e a temática dos sete pecados capitais, alinhar as obras de arte e relacioná-las como mosaicos que são, da capacidade humana de recriar e reelaborar seu universo interior, ordenando-o conforme sua visão de mundo.

Assim, um poema, um trecho narrativo de romance, uma canção ou música erudita, um filme, uma tela de pintor clássico ou de vanguarda e uma coreografia pincelam as mesmas sensações sugeridas pela temática em questão e conduzem o estudante e o professor a pesquisarem os elementos artísticos que a definem, com as devidas características, estudo de época , e peculiaridades.

Disciplinas Envolvidas: Educação Artística, Português, Educação Física.

Avaliação: Cada disciplina conduzirá a verificação do apreendido através da observação, do reordenamento e agrupamento do material selecionado pelo aluno ao redor dos temas, a criação de formas de expressão desse reordenamento e a exposição , ao final do semestre, de todos os trabalhos realizados nas disciplinas envolvidas. A apresentação será no pátio da escola, para que seja apreciada pelos demais alunos e professores.

Parceria: Este projeto conta com a parceria de elemento da comunidade, médico com experiência em estudos psiquiátricos que fará palestra e fornecerá amplo material sobre a arte e a loucura humana, como forma de desconstruir preconceitos e propiciar a tolerância em relação ao diferente.

Este material também será exposto no pátio da escola, como parte integrante do trabalho.

Público Alvo: Alunos dos 1os anos do Ensino Médio

Prazo: Ao longo do ano

7º PROJETO LABORATÓRIO DE “EXPRESSÃO TEATRAL”

Séries Envolvidas: 5as séries do E. Fundamental

Disciplinas : Educação Física

Objetivos: Sensibilização do jovem, desinibição, desenvolvimento da capacidade de iniciativa, expressão , criatividade, socialização, organização. Preparação do jovem para

HOMOLOGADO
2007

a posterior leitura das obras de arte, literatura e trabalho com a elevação da auto-estima, já que envolve poder de criação e projeção.

Consiste em realizar laboratórios com exercícios de expressão corporal simulando-se variadas situações que requisitem do aluno a elaboração do gesto, da expressão facial, dos movimentos, dos acessórios utilizados na performance, em grupos ou individualmente, com a orientação prévia e a monitoria do professor.

Avaliação: Envolve a participação do aluno não só no desempenho das dramatizações, como também na preparação de ambiente, na atividade colaborativa.

Prazo: Ao longo do ano.

8º PROJETO “ÉTICA PARA TODOS”

Objetivos: Discussão das questões que envolvem ética como o desejado no comportamento humano para a convivência digna entre as sociedades; o olhar sobre a História, dos povos e gentes sob a mira da ética e de como sua ausência afeta as relações e corrompe as sociedades; envolver o jovem em formação nos princípios de ética e respeito, espírito crítico em face dos direitos, deveres, limites e participação social.

Disciplina Envolvida: História

Consiste em trabalhar o fato histórico paralelamente com a leitura de intertextos abordando questões éticas referentes aos episódios estudados. Propicia o debate e a polemização de assuntos atuais com ampla repercussão na vida social do país.

Preparo do aluno para o voto consciente e desconstrução do conceito de que o cidadão é apenas o eleitor .

Avaliação: Resultado das discussões, textos dissertativos elaborados pelos alunos; avaliação paralela às avaliações do processo ensino aprendizagem.

A atividade em si é o parâmetro de aferição do maior ou menor envolvimento do aluno, sinalizando avanços ou apontando caminhos para o professor percorrer, respeitando as individualidades , os limites, as possibilidades.

Público Alvo: Alunos do Ensino Médio

Prazo: Ao longo do ano letivo

9º PROJETO “TRABALHO E CONSUMO”

Objetivos: Possibilitar ao aluno o entendimento da abrangência das questões referentes ao trabalho, inseridas na prática cotidiana ;as interferências de ordem econômica, política, de valoração, ética, social e cultural.

Consiste em explorar as variações textuais referentes ao mundo trabalhista , suas implicações legais; o papel das mídias reguladas pela exigência do modo de produção; a propaganda; o trabalho e a filosofia; a visão social do trabalho ao longo da história do país.

O tema será trabalhado com pesquisas, leituras de atualidades, relatos, exploração das diversas linguagens e intertextos com outras disciplinas. A relação das escolas literárias e o trabalho, a posição da mulher e do menor em relação ao trabalho e todos esses itens ligados ao consumo.

HOMOLOGADO
2002

fls. 35

Público Alvo: 8 as séries do Ensino Fundamental

Prazo: Ao longo do ano letivo

Avaliação: Através da observação do comportamento do aluno; as discussões realizadas em sala; os textos construídos; as atividades desenvolvidas após cada avanço de conteúdo. Avaliação contínua para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades do jovem no enfrentamento do intrincado mundo do mercado de trabalho. Pesquisa em revista, textos literários com seminários de debates fecham o acúmulo desses conhecimentos.

10º PROJETO "ES... TUDO SOBRE MULHERES".

Objetivos: Propiciar através da análise de figuras femininas da música, da literatura, das obras de arte, a percepção das mentalidades de épocas distintas; o papel da mulher; a visão masculina do comportamento feminino; a exploração da literatura e da arte em geral dessa condição do gênero feminino; a mulher e o amor, o trabalho, a família e a moral social. Em especial, o trato que a literatura imprime em relação aos estilos e tendências, utilizando-se como apoio, a presença feminina.

Consiste na leitura de variadas produções tais como: "Inocência"; "Iracema"; "A Moreninha"; "Luzia-Homem"; "A pata da gazela"; "Senhora"; "O cortiço"; "A vida de Chiquinha Gonzaga"; "A vida de Ana Néri"; "Sofia" e outras, de maneira que se levantem os perfis dessas figuras femininas, sua influência na época em que viveram ou foram ficcionalmente criadas. O estudo de seus comportamentos, assim como a abordagem feita sobre eles na literatura e arte em geral, incluindo –se aí, os filmes, canções, pinturas, será objeto de reflexão para o jovem estudante, que carrega a responsabilidade social da transformação de mentalidades para a composição de uma sociedade mais consciente, justa, menos preconceituosa e eticamente mais centrada.

Trata-se de imbricar o universo estudantil com a lógica feminina, que agrega o racional sem prescindir dos sentimentos de pertencimento e solidariedade, suavidade e tolerância, mais característicos do gênero em questão. Isso não significa que se pretenda trabalhar a presença masculina sob uma ingênua visão maniqueísta, mas à luz do conhecimento, situar historicamente o papel do "macho" e da "fêmea" na história dos povos através das expressões artísticas.

Público Alvo: 3ºs anos do Ensino Fundamental *Médio*

Prazo: Ao longo do ano letivo

Avaliação: Analisando-se os romances, poemas, canções e textos diversificados, promover-se-á o estudo de casos em que os alunos terão oportunidade de também estudar as escolas literárias e ler os clássicos recomendados até pelos vestibulares. A avaliação será contínua, centrada em discussões, produção de textos, classificação e análise dos perfis femininos, comparação, montagem de dramatizações utilizando-se como tema os resultados dos estudos desses perfis.

HOMOLOGADO
2002

ANEXO 2 – Proposta de Língua Portuguesa

	001 <i>[assinatura]</i>
<p>DISCIPLINA : LÍNGUA PORTUGUESA 5ª SÉRIE</p>	
<p>1 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:</p>	
<p>Leitura e Interpretação de Textos</p> <p>Espera-se que o aluno adquira a competência de leitor para obter informações, recriar-se, recriar, observar, comparar e compreender.</p> <ul style="list-style-type: none"> A função social do texto; A unidade temática do texto; As diferentes interpretações do texto, segundo suas experiências de leitor; A interpretação que se sustenta no próprio texto; Os recursos expressivos utilizados pelo autor; O ponto de vista do autor, compreendendo suas intenções e propósitos; Os elementos que os estruturam. Os textos serão adequados à série. <p>Na produção o aluno deverá elaborar diversos tipos de textos, segundo sua função social a partir da leitura, utilizando-se dos elementos estruturais identificados no trabalho de reflexão e operação sobre a linguagem e demonstrando conhecimento;</p> <p>Na modalidade padrão não como forma substitutiva, mas como uma outra forma a seu dispor para certos propósitos discursivos;</p> <ul style="list-style-type: none"> Dos procedimentos da organização de diálogos; Dos recursos expressivos para construir o texto segundo suas intenções e opções; Dos aspectos relacionados à ortografia; Da organização gráfica dos textos. <p>No que se refere à estruturação de frases e palavras espera-se que o aluno observe, compare e compreenda. As várias possibilidades que a língua oferece de construção, conforme os elementos que são considerados relevantes para o discurso e as perspectivas em que ele queira construir a oração;</p> <ul style="list-style-type: none"> A flexão e a família de palavras, seu valor e significação; 	
<p>2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:</p> <p>O estudo da Língua Portuguesa, em todos os seus aspectos, deve supor flexibilidade necessária para as adaptações às situações das salas de aula, em si mesmas bastante diversas umas das outras. Sendo assim, o contato com os diversos tipos de textos deve levar a reflexão e à operação sobre a seleção dos recursos expressivos, sua utilização e adequação aos propósitos que se tem ao falar/escrever e à situação em que esses atos são produzidos.</p> <p>Os conteúdos serão desenvolvidos com a participação ativa dos alunos, utilizando-se vários recursos didáticos, tais como :</p>	
<p>HOMOLOGADO <i>2002</i></p>	

002

1. Exercícios estruturais de gramáticas retirados de textos.
2. Observação, pesquisa, entrevista;
3. Estudo em grupo;
4. Leitura extra-classe;
5. Expressão e interpretação de vivência através de diferentes formas de manifestação (gestos, desenhos, cores, movimentos, sons...)
6. Conversa, relatos, comentários, debates, dramatizações.
7. Leitura e produção de textos diversos:
8. Literários, jornalísticos, utilitários, instrucionais, histórias em quadrinhos, cartas, bilhetes, diários.

3 – PROCESSO DE AVALIAÇÃO E RECUPERAÇÃO:

Avaliação : É para o educador um momento de identificação dos limites, dificuldades e progressos do processo que está sendo vivenciado. É um processo sistemático porque se dá em função do objetivo integral, porque abrange os aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores. É parte do processo de construção do conhecimento determinando inclusive o seu retorno. Em todas as unidades haverá a retomada dos trabalhos produzidos pelos alunos, para que eles identifiquem os avanços e ampliação que o aprofundamento permitiu, o que implica uma auto-avaliação do curso. O processo avaliativo será acumulativo.

Em cada instrumento de avaliação constarão os objetivos a serem alcançados e os critérios de correção.

Recuperação : É para o educador um elemento indispensável para corrigir desvios ou insucessos, constatados na avaliação. Recuperar é trabalhar com o aluno, visando seu crescimento.

A recuperação será contínua e permanente. A recuperação ocorrerá, portanto, dentro do próprio processo. O último conceito representa o estágio onde o aluno encontra-se.

Portanto, se a avaliação é contínua, a recuperação que também está inserida no processo ensino aprendizagem não se esgota no final do ano letivo, mas continua no ano seguinte.

A avaliação será feita durante e no final de um processo gradativo, contínuo, diagnóstico e formativo, serão aplicados diferentes instrumentos de avaliação para detectar o crescimento e desempenho do aluno no decorrer do curso a fim de verificar deficiência nos resultados de aprendizagens anteriores.

A avaliação terá um caráter funcional e se processará em função dos objetivos previstos onde deverá apresentar uma especificação do que será avaliado com estratégias e com critérios.

Pretende-se que seja então uma avaliação integradora, motivadora e contínua. E para a realização desta avaliação serão utilizadas diversas técnicas como:

HOMOLOGADO

003

1. Dramatização
2. Cartazes
3. Provas escritas
4. Trabalhos orientados em sala de aula
5. Debates em classe
6. Participação em sala de aula
7. Produção de texto
8. Trabalhos em grupos
9. Leitura dos textos e questões orais.

4 – SELEÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS:

Textos diversos :

Literários;
 Jornalísticos;
 Histórias em quadrinhos;
 Cartas, bilhetes, diários;
 Propagandísticos (anúncios publicitários);
 Narrativos e descritivos;
 Utilitários.

São textos diversos som informações que permitem ao aluno melhorar a sua habilidade como leitor, na medida em que ele é orientado para a percepção da estrutura. Textos avulsos serão apresentados conforme a necessidade do aluno.

Atividades de reflexão e operação sobre a linguagem:

- a) No que se refere à produção, interpretação de textos:

As diferentes interpretações do texto, segundo as experiências do leitor;
 As diferentes maneiras de construir outros textos a partir dos textos lidos;
 As diferentes no texto, com a mudança do ponto de vista ou de perspectiva;
 Os aspectos relacionados à ortografia: escrita correta das palavras, acentuação e sua relação como timbre; sinais de pontuação, seu valor expressivo e sua relação como entonação e ritmo;
 O procedimento de organização de diálogos(discurso direto e indireto);
 A organização dos parágrafos;
 Os recursos lingüísticos expressivos utilizados e suas adequações à situações de uso;
 A variação lingüística(geográfica, social, situacional)
 O texto narrativo-descritivo;
 Episódios e modos de relacioná-los e organizá-los;

HOMOLOGADO
 2002

004

Personagens e modo de apresentá-los;
Caracterização das personagens e do ambiente;
Modo de ordenar o tempo;
Ponto de vista do narrador em relação ao fatos narrador.

b) No que se refere à organização gráfica dos textos:

Recursos gráficos visuais;
Separação de parágrafos ;
Grafia;
Sinais de pontuação.

c) No que se refere à estruturação de frases e palavras:

Elementos e papéis semânticos que estruturam e organizam as frases:

Ações, acontecimentos, relações, processos, participantes das ações e processos, elementos das relações;

Circunstâncias;

Possibilidade de transformações das expressões utilizadas e conseqüências dessas transformações;

Flexão das palavras, seu valor e significações;

Família de palavras ou palavras cognatas.

Através da leitura de livros de literatura infanto-juvenil e textos diversificados, serão desenvolvidos: o hábito da leitura, a interpretação, tipos de personagens, seqüências, enredos, indicação de fala ou de pensamento da personagem.

Após toda a exploração do livro nos vários aspectos citados no conteúdo, os alunos farão a dramatização e o teatro com o apoio de professores de outras disciplinas.

A redações ou relatórios serão elaborados partindo sempre de textos lidos e explorados em sala de aula, de pesquisas, levantamento de dados e entrevistas. Estes textos poderão ser de outras disciplinas: história, geografia, ciências, fazendo assim a interdisciplinaridade.

Os romances serão lidos fora e dentro da sala de aula , promovendo assim a leitura rodiziada. Os livros se encontram na biblioteca da escola, sendo que eles estão divididos por série, conforme o consenso dos professores.

Cabe ainda uma observação pertinente aos conteúdos relacionados com a gramática e ortografia que visam aperfeiçoar e enriquecer o uso da língua como instrumento de compreensão e expressão sendo assim estando vinculados as necessidades apresentadas pelos alunos, partindo então, do texto.

HOMOLOGADO

2002

ANEXO 3 – Questionário de alunos

1. Idade: () 10 () 11 () 12 () 13 () 14 () _____
2. Já “repetiu” o ano? () sim – Qual? _____ () não
3. Parou de estudar? () sim – Qual série? _____ () não
4. Gosta de ler? () sim () não
5. O que costuma ler?
() livros () revistas () jornal () livros didáticos () outros _____
6. Tem livros em casa? () sim – Aproximadamente quantos? _____
7. Você conhece seus pais? () pai () mãe
8. Você mora com seus pais? () pai () mãe
9. Quem mora com você em sua casa?

10. Escreva abaixo se o seu pai trabalha e qual é o trabalho dele.

11. Quem mais mora em sua casa? _____
12. Comente do que se vive e se sustenta sua família e a renda aproximada, juntando todos que trabalham em sua casa.

13. Onde você mora ?
() casa própria () casa alugada () casa emprestada
() sítio, chácara ou fazenda própria () sítio, chácara ou fazenda arrendada
() acampamento () assentamento
14. Marque as coisas que você costuma fazer fora da escola.
() andar de bicicleta () brincar de carrinho () Soltar pipa () outros _____
() assistir filmes () assistir desenho () ouvir música () outros _____
() ler gibi e revistas () trabalhar. Onde ou no quê? _____
() dormir () conversar _____ () utilizar a internet (orkut, MSN, outros)
15. Marque o tem em sua casa.
() Tv 29 () Tv simples colorida () geladeira duplex () geladeira simples
() carro () moto () microondas () máquina de lavar roupas () tanquinho
() DVD () aparelho de som () fogão de lenha () fogão elétrico 4/6 bocas
() fogão de 2 bocas () cama () colchão () guarda roupas () computador
() telefone fixo () celular dos pais () celular pessoal () relógio de pulso

16. Marque a formação de seus pais:
- a. não sabe ler nem escrever _____
 - b. estudou até a 4ª série _____
 - c. estudou até a 5ª série _____
 - d. estudou até a 8ª série _____
 - e. estudou até o final do Ensino Médio (colegial) _____
 - f. fez faculdade de _____
 - g. parou de estudar na _____ série _____
 - h. está estudando na _____ série _____
 - i. fez ou faz supletivo _____
 - j. sempre estudou no período _____
 - k. outros cursos profissionalizantes ou técnico . Qual?

17. Você costuma ver seus pais lendo algo?
- a. sim O quê? _____
 - b. não
18. Descreva uma atividade que você tenha feito na escola com relação à leitura em que você tenha gostado muito.

19. Marque os tipos de textos que você já viu e estudou na escola ou em casa:
- poema crônica conto propaganda carta música
 - texto científico informativo mapas piadas Gráficos
 - tabelas notícias artigos classificados biografias
 - romance jogos receitas obras de arte
 - outros _____
20. Assinale quais as matérias que trabalham com textos:
- Português Matemática Geografia História Arte
 - Ciências Educação Física Filosofia Educação Religiosa
21. Comente abaixo como geralmente é o estudo com texto.
- leitura silenciosa leitura com o professor explicando
 - leitura em voz alta comentários antes da leitura
 - comentários após a leitura questionário sobre o que foi lido
 - outros _____

ANEXO 4 – Respostas da Questão 18, do questionário destinado à pesquisa de Mestrado “Formação do leitor competente: um estudo sobre a prática de professores de 5ª série” da mestranda Geslaine Bezerra Coimbra

QUESTÃO 18:

“Descreva uma atividade de leitura que você tenha feito na escola e de que tenha gostado muito”

RESPOSTAS DE ALGUNS ALUNOS DA 5ª A – PROFESSORA X.

1. “Dos contos, poemas cada um mais lindo dos outros, contos lindos, livros que a professora manda ler super legais e alguns chatos mas quase todos legais”;
2. “Nós lemos uma história e depois damos um outro final a ela. A história se chamava O Gigante Egoísta”;
3. “Eu gostei muito dos trabalhos, menos da revista literária”;
4. “teatro de fantoches; onde a professora expôs os livros e pudemos escolher um conto, transformando este conto em peça de teatro (com diálogo, cenário e personagens) e apresentamos pela classe, achei muito divertido, porque fizemos uma aula de leitura diferente.
A revista literária: fizemos a leitura do livro Açúcar Amargo, de Luiz Puntel, depois a professora que fizéssemos a montagem da revista através dos seguintes tópicos: Sumário, resumo, propaganda, passatempo (labirinto), receita poética, caça-palavras, história em quadrinhos, poesia, classificados, foi trabalhoso, mais a experiência foi estimulante, pois esse trabalho fez com que eu não visse a leitura de forma superficial, mas num todo, porque se você ler apenas por ler e não entender a história, você não consegue montar a revista, pois é muito importante valorizar a leitura e seu entendimento”
5. “Um texto que eu li com a professora substituta de Português foi bem legal nós lemos o texto e depois fizemos as questões foi super legal”.
6. “Eu adorei a revista literária porque tem um monte de coisa”
7. “Leitura rodiziada: a professora leva livros na sala, nós escolhemos um livros e lemos em toda a aula de leitura”.
8. “Eu leio um livro e depois a gente escreve o que entendeu”;
9. “Ir à biblioteca”;
10. “A professora dá alguns contos a gente quando não tem livro para todo mundo a gente se junta em grupo e depois reescreve a história e a professora dá nota”;
11. “Eu gosto muito dos trabalhos de escola como ciências, português, matemática e geografia”;

12. “Os textos que passam para discutir sobre o assunto do livro todo bimestre lemos dois livros e discutimos o tema dele”;
13. “Foi quando a professora pediu para lermos quatro contos e depois fazer o resumo deles no caderno”;
14. “O Açúcar Amargo, nós fizemos a leitura, fizemos a prova e depois fizemos a revista literária”;
15. “A professora leu uma história e mandou a gente inventar um outro final”;
16. “Que a professora “X” levou a gente em um lugar perto da biblioteca que tem mesas e ela deixou a gente escolher o livro e ler fora da sala de aula, naquele lugar. Eu achei muito legal!”;
17. “Eu gostei da revista literária”;
18. “Ler livros. Eu gostei do O Menino do Dedo Verde”;
19. “Ler livros. Eu gostei do O Menino do Dedo Verde”;

RESPOSTAS DE ALGUNS ALUNOS DA 5ª B – PROFESSORA X.

1. “A professora falou para a gente que nós vai começar a ler os livros e nós escolheu um livro e começamos a ler”;
2. “A professora deu um livro para ler, fazer prova e para dar a revista literária o livro Açúcar Amargo”
3. “Eu gosto dos desenhos e da escrita porque sem isso você não pode aprender e você aprende muitas coisas com isso”;
4. “Eu gostei do livro A Cor da Ternura porque fala de racismo e sentimentos”;
5. “Ler poemas e contos, brincadeira de Educação Física e Geografia e Ciências”;
6. “Nos lemos uns contos e escrevia o que entendia. Nós também fizemos teatro”;
7. “Quando a professora mandou fazer um teatro com os contos, foi super legal”;
8. “Eu gosto quando a professora de português pede para lermos um livro e depois discutirmos sobre ele”;

RESPOSTAS DE ALGUNS ALUNOS DA 5ª C – PROFESSORA X.

1. “Nós temos que ler o livro mandado pela professora, depois nós comentamos e por ultimo nós fazemos uma prova”;

2. “Leitura dos livros didáticos e debates”;
3. “Os teatros que a gente fez, um da Aboboreira Encantada que lemos o texto e fizemos”;
4. “Eu gostei da revista literária. A gente leu o livro e depois fez a revista”;
5. “Na aula de português estamos lendo frequentemente livros para realizarmos avaliação de interpretação”;
6. “Nós lemos um texto e tivemos que dar um outro final para ele”;
7. “Um teatro sobre um livro chamado A Aboboreira Encantada que nós lemos, um outro teatro que era para escolher uma lenda e apresentar”;
8. “A professora deu vários contos e pediu para a gente escolher 4 contos e escrever artigos sobre eles e depois ela pediu para a gente formar grupos que tinham lido o mesmo conto e fazer um teatro”;
9. “Eu gostei da leitura dos contos e dos livros”;
10. “Fizemos uma revista literária com base no livro Açúcar Amargo, de Luiz Puntel”;
11. “Fizemos grupos de três pessoas, lemos quatro contos depois escolhemos um dos contos para fazer um teatro sobre ele. A professora nos deu nota, tanto no teatro quanto no nosso trabalho escrito”;
12. “Ler contos e fazer trabalhos na sala de aula”;
13. “O livro que eu mais gostei foi o da Feiurinha, porque fala sobre uma bruxas e no final do livro, as bruxinhas se casam com os príncipes”;

RESPOSTAS DE ALGUNS ALUNOS DA 5ª D – PROFESSORA Y.

1. “Quando eu estudava de manhã, a professora Elisa fez um trabalho de leitura do “Trem de Ferro” estivemos que apresentar para a classe e depois fazer um cartaz, com outro tema, que se chamava o trem da copa, porque era época da copa”;
2. “Eu gostei do dia em que a professora “Y” passou os nomes dos que fazem parte do folclore das lendas brasileiras”;
3. “Leitura de fábulas, o projeto leitura que também utiliza fabulas e conto de fadas e lendas como curupira e saci-pererê, mula-sem-cabeça, lara, seria e outros”;
4. “De ler lá na frente para todo o mundo escutar, mas com a professora vendo para corrigir alguns erros que os alunos fazem”;
5. “É quando ela passa os textos engraçados que faz a gente alegre mas também (...) O texto chama W.C.”

6. “Foi feito a história da Chapeuzinho vermelho e outros”;
7. “quando a professora mandou contar uma história que nos sabia e eu contei a minha eu fiquei com muita vergonha”;
8. “A minha professora de leitura, que é a “Y”, pediu para que todos montassem grupos com 4 pessoas. E que nós contarmos histórias, preferencialmente, de família. Nós montamos o grupo de 4 e contamos histórias, alguns contaram de família e outros contaram histórias sem ser de família. Algumas pessoas, depois, foram na frente da classe contar a sua história, representando o seu grupo. Algumas histórias era bastante engraçada, outras interessante e algumas de tensão que se arrepiava. As histórias era bastante legal, e eu gostei muito”.
9. “eu mais gostei da pesquisa que teve que era para ir até a biblioteca para pegar livros de fábulas para ler na frente dos alunos da sala de aula”.
10. “Gostei quando nós trabalhamos com fábulas e lendas foi muito legal trabalharmos com os personagens lara, Lobisomem etc”.
11. “Foi quando a prô de Matemática pediu pra gente fazer um texto sobre o que a gente sentia e pensava nossos sentimentos eu gostei muito.”
12. “Eu fiz um teatro de marionete com meus colegas e foi muito legal foi divertido e legal fim”.
13. “Eu gostei quando a professora lê e depois nós desenha o que nós lemos tudinho que nós lemos nós desenha e quando cada um leia um parágrafo e depois comenta sobre a leitura”.
14. “Na aula de história fazemos teatro sobre o folclore. Na aula de leitura trabalhamos lenda. Na aula de geografia fizemos grandes leituras sobre a economia do Brasil. Foi a que gostei que nos descobrimos como era o Brasil na época dos portugueses em história”.

ANEXO 5 – Questionários aos professores

1. **Idade** _____ Sexo: () feminino () masculino
2. **Formação:**
 - a) () graduação em _____
 - b) () especialização em _____
 - c) () mestrado em _____
 - d) () outros curso _____
3. **Participa em algum curso de formação continuada?**
 - a) () sim. Quais? _____
 - b) () não
4. **Estado civil:** a) () casada b) () solteira
5. **Tem filhos?** a) () sim. Quantos? _____ b) () não
6. **Costuma ter momentos de lazer e passatempo:**
() cinema () teatro () leitura () artesanato () viagem
() pescaria () outros _____
7. **Qual sua religião?** _____
8. **É praticante em sua religião?**
() sim () não () _____
9. **O que mais prioriza em suas atividades em sala de aula? Fale sobre o que acha mais importante** _____
10. **Relate livremente sua história de leitor .**

ANEXO 6 – Entrevista com os professores – Parte 1

1. Qual a sua intenção ao formar seus alunos? Há alguma intenção inicial quando você pensa em ministrar as suas aulas? Que tipo de aluno você quer formar?
2. O que compreende por competência leitora e letramento?
3. O que e quais gêneros textuais você tem trabalhado?
4. Você se mantém informado sobre os acontecimentos da atualidade (política, artes, economia, filosofia...)? Através de que meios?
5. Como compreende o processo de leitura e de atribuição de sentidos no qual um texto é construído?
6. Como vê e sente os alunos das 5ª séries? Fale livremente sobre o que pensa deles.
7. Como é seu plano de trabalho: anual, bimestral, mensal, semanal ou é difícil planejar? Explique.
8. Quais os processos metodológicos que você tem utilizado no sentido de formar leitores competentes?
9. Sobre o ensino da leitura nas referidas turmas, responda:
 - Quais os fatores facilitadores ?
 - Quais os fatores dificultadores?
10. A escola tem criado pautas interacionais que possibilitem os alunos apropriarem-se de diferentes aspectos envolvidos no processamento dos textos?
11. A proficiência leitora dos alunos é condição para esse processo de apropriação?
12. Quais as práticas educativas que em sua opinião colaboraram para a formação do leitor competente, que envolvem e colaboram para a compreensão de textos diversos, desenvolvimento de habilidades leitoras, conhecimento de gêneros do discurso, procedimentos e estratégias utilizadas.

ANEXO 7 – Entrevista com os professores – Parte 2

Professora X

1. Explique como são organizadas suas aulas.
2. Fale sobre o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e em Leitura.
3. Conte como você trabalha com um texto no livro didático.
4. Ao trabalhar com narrativas longas como são os procedimentos com os alunos?
5. Fale sobre o caderno de produção de seus alunos: - qual a finalidade, qual o uso que se faz dele e quais as atividades de leitura realizada.?
6. Qual a diferença entre o caderno de produção e a revista literária?
7. Na revista literária observamos vários tipos de texto. Como eles são trabalhados?
8. Como são os momentos de leitura livre. Explique.
9. Fale sobre a leitura rodiziada. Como ela acontece?
10. Como você trabalha filmes com eles?
11. No livro O Menino do Dedo Verde, os alunos montaram historias em quadrinhos. Como foi isso?
12. Você trabalhou pouca poesia. Fale sobre isso.
13. Como você trabalha notícia?
14. Em sua atividades a comanda fala muito em paráfrase e resumo. Você explicou a eles como fazer? Fale sobre isso.
15. Fale sobre o trabalho com as entidades realizado no 4º bimestre.
16. Como você contextualiza as leituras em sala de aula. Comente.
17. O que você entende por intertextualidade.
18. Explique o que você usa como estratégias de leitura, com seus alunos.

Professora Y

1. Explique como são organizadas suas aulas.
2. Fale sobre o ensino de leitura nas aulas de Língua Portuguesa e em Leitura.
3. Conte como você trabalha com um texto no livro didático.
4. Você trabalha narrativas longas? Explique.
5. Ao trabalhar com fábulas, contos e crônicas, como são os procedimentos com os alunos?
6. Fale sobre o caderno de produção de seus alunos: - qual a finalidade, qual o uso que se faz dele e quais as atividades de leitura realizada?
7. Você oferece momentos de leitura livre em sala de aula? Comente.
8. Fale sobre a leitura rodiziada.
9. Como você trabalha filmes com seus alunos?
10. Você explica a estrutura de poemas e de notícia?
11. Como são ensinados os resumos?
12. Explique como você contextualiza as leituras?
13. O que você entende por intertextualidade.
14. Explique o que você usa como estratégias de leitura, com seus alunos.
15. Quais são os seus procedimentos avaliativos?