

SÔNIA MARIA NOLASCO

**Projeto *Hora da Leitura:*  
*Os Sentidos/Significados sobre Leitura de Professores do Ensino Fundamental II***

MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA E ESTUDOS DA LINGUAGEM

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SÃO PAULO

2006

## RESUMO

Os resultados do SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo) revelam a grande dificuldade dos alunos em leitura e produção de textos, apontando a necessidade de transformações no trabalho que, em geral, vem sendo conduzido nas escolas. Na tentativa de contribuir para solucionar tal problema, a Secretaria do Estado da Educação implantou o programa “Hora da Leitura”, aulas semanais de 50 minutos para alunos do Ciclo II, do Ensino Fundamental. Esta pesquisa, realizada com a participação de seis professoras de leitura do referido projeto e esta pesquisadora, analisou os significados dos textos prescritos sobre o ensino de Leitura e os sentidos atribuídos pelos professores à leitura e ao trabalho no Projeto Hora da Leitura. Trata-se de uma pesquisa desenhada para propiciar espaços de colaboração e de reflexão crítica para as participantes com o objetivo de intervir no contexto escolar. Com isso, visa criar espaços para o questionamento, análise e crítica das relações sociais entre os participantes através da reflexão do papel que exercem, isto é, de suas ações em sala de aula, bem como dos interesses a que as práticas didáticas das aulas de leitura servem. Os dados foram coletados através de áudio-gravação das reuniões, e analisados através levantamento do *plano geral de texto*: conteúdo temático e mecanismos enunciativos (Bronckart, 1997). Os resultados revelaram que os significados dos textos prescritos - Parâmetros Curriculares Nacionais e Hora da Leitura - possuem divergências entre si quanto à compreensão do processo de leitura e de ensino de leitura. Fato, esse, que favorece a sedimentação das posturas tradicionais dos professores em relação ao ensino leitura no projeto Hora da Leitura, o que pode dificultar o desenvolvimento de um leitor proficiente.

**ABSTRACT**

The results of SARESP (Evaluation System of School Development of São Paulo State) point to a great difficulty of students on reading and text production, which leads to a necessity of changes being made at the school work. Attempting to solve this problem, the S.E.E. implemented the program “Reading Time” which consists on weekly reading classes for elementary and middle school students. This research, that was conducted with the participation of six reading class teachers and this researcher. It analyzed two reference texts on “reading teaching” – PCN (National Curriculum Parameters) and a reading project “Reading Time”, focus of this study – in order to understand teachers’ meaning to the reading process. This research has also been based on the critical methodology of collaboration in which theoretical-methodological choices have been directed to interfere on the school context, emphasizing collaboration and critical reflection. Thus, it aims to open space for questioning, analyzing and criticizing social relationships among researcher and participants through reflecting on the role each one plays in the classroom, as well as the interests each one serves. Data has been collected through audio recording of meetings, which have been analyzed by over viewing the general text plan: theme content and enunciate mechanisms (Bronckart, 1997). Results have shown that the meanings of the mentioned texts National Curriculum Parameters and “Reading Time” present divergences when compared. This has favored the sedimentation of traditional teacher behavior towards reading teaching and the project “Reading Time”, which, consequently, does not favor the development of proficient readers on the teaching-learning process.

## SUMÁRIO

	Página
Resumo	1
Abstract	02
<b>Introdução</b>	<b>04</b>
<b>1. Fundamentação teórica</b>	<b>07</b>
1.1 Natureza política da educação	07
1.1.2 As contribuições de Vygotsky	09
1.1.3 O sentido e o significado na construção do pensamento	10
1.2 Leitura	13
1.2.1 Percurso histórico da leitura	14
1.2.2 Leitura como pré-interação	15
1.2.3 Leitura como interação de processos	15
1.2.4 Leitura com foco nos gêneros do discurso	16
1.2.5 Leitura no projeto ação cidadã	19
1.2.6 Ensino de leitura nos textos prescritivos	20
1.2.6.1 Leitura nos PCNs	22
1.2.6.2 Leitura no projeto Hora da Leitura	25
1.3 Quadro teórico da análise de dados	26
<b>2. Metodologia de pesquisa</b>	<b>29</b>
2.1 Escolha da metodologia	29
2.2 Contexto de Pesquisa	31
2.3 Participantes da pesquisa	33
2.4 Instrumentos da coleta de dados	34
2.5 Procedimentos da análise	35
2.6 Garantia de veracidade	35
<b>3. Discussão dos resultados</b>	<b>41</b>
Considerações finais	61
<b>ÍNDICE DOS QUADROS</b>	
Quadro 01 Resumo dos procedimentos de análise	36
Quadro 02 Desenho de pesquisa	37
Quadro 03 Tratamento didático para o ensino de leitura nos PCNs	42
Quadro 04 Texto de apresentação H.L.	46
Quadro 05 Conteúdo temático das reuniões	51
Quadro 06 Sentidos professoras	59

**Projeto Hora da Leitura:**  
**Os sentidos /significados sobre Leitura de Professores do Ensino Fundamental II**

## **INTRODUÇÃO**

---

*“O conhecimento de um efeito depende do conhecimento da causa e envolve-o.”  
“Espinosa”*

Esta pesquisa tem como objetivo fundamental examinar os significados sobre leitura e ensino de leitura de textos prescritivos e os sentidos que os professores de uma escola da rede pública estadual atribuem à leitura e ao ensino de leitura, a partir do projeto “Hora da Leitura”, o questionamento dos mesmos e a construção de novos significados. Está embasada em uma metodologia colaborativa de pesquisa que possibilita inclusão de todos os participantes na coleta de informações, análise dos dados e relato dos resultados (Cole & Knowles, 1993, Magalhães 2004, Liberali, 2004).

Para entender os sentidos que as professoras atribuem à leitura e ao projeto “Hora da Leitura”, com base nos significados discutidos nos textos prescritivos, analiso inicialmente o referido projeto, implantado pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo (SEE), no ano de 2005, doravante HL, conduzido em cada sala de aula, uma vez por semana, durante cinquenta minutos e que apresenta como premissa desenvolver o domínio das habilidades e competências<sup>1</sup> em leitura de textos, nas séries do Ciclo II do Ensino Fundamental (da 5ª à 8ª série).

A implantação do HL é uma tentativa para reverter o quadro apontado pelo SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar de São Paulo) e divulgado pela mídia, que aponta as notas muito baixas que os alunos da rede pública obtiveram nas provas de Língua Portuguesa, tanto nas questões de múltipla escolha que envolvem interpretação, quanto nas de produção de texto. Segundo relata Barbosa (2005), em sua dissertação de mestrado, o SARESP, criado em 1996, coloca em primeiro plano as discussões acerca da urgência em repensar os métodos avaliativos em uso na escola

---

<sup>1</sup> O projeto em discussão apresenta o termo competência leitora, que não é utilizado nesta pesquisa que tem como base a discussão sobre habilidades e competências com base em Dolz e Schneuwly

pública, tidos como um dos entraves ao acesso e à permanência dos estudantes oriundos das classes sociais menos favorecidas economicamente. Nessa direção, de acordo com Barbosa, a atividade de avaliar assume uma nova perspectiva: a de conduzir-nos a uma reflexão sobre o papel social do professor e a razão da existência da escola. Traz também a necessidade de se repensar o ensino à luz das necessidades dos alunos, nos contextos específicos das diversas escolas estaduais.

Nesse quadro, refletir sobre o papel social do professor envolve considerar o contexto em que ele foi formado, em que atua, assim como os conceitos apropriados ao longo de sua formação e vida profissional sobre os processos de ensino-aprendizagem. No entanto, em geral, a discussão dos conceitos apropriados na formação pré-serviço e contínua não são suficientes para o rompimento de modelos historicamente constituídos de escolarização e continuamente presentes na cultura da escola em que o professor aprendeu e ensina.

Nessa direção, a SEE (Secretaria Estadual da Educação) com base na Lei 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação, passou a oferecer programas de formação contínua/continuada a professores, para que estes pudessem atualizar seus conhecimentos, relacionar teoria e prática e refletir sobre novas posturas de ensino-aprendizagem. Para isso, a CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas) criou o programa “Teia do Saber”, que articula vários projetos de formação de professores, como: “Bolsa Mestrado”, “Ler para Aprender”, “Nem Um a Menos”, “Ensino médio em Rede”, “Hora da Leitura”, entre outros.

Entre os projetos citados, faço referência ao “Bolsa Mestrado”, implantado em 2004, destinado aos professores titulares de cargo que integram o “Programa de Formação Continuada de Educadores”, e tem por finalidade propiciar aos profissionais da educação, a continuidade de estudos em cursos de pós-graduação "stricto sensu" (mestrado e doutorado), na área da educação e/ou da licenciatura do educador, em Instituições de Ensino Superior, públicas ou particulares. O professor pode optar em permanecer em sua Unidade Escolar e receber ajuda de custo, ou trabalhar na Diretoria de Ensino, cumprir 24 horas de trabalho, mais 16 horas de estudos e receber por 40

horas de trabalho. Esta pesquisadora se enquadra nesse contexto, o que permitiu o desenvolvimento deste trabalho.

Interessada em expandir meus conhecimentos, pesquisei e me informei sobre qual seria a instituição que atenderia ao meu objetivo. Encontrei na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no programa de Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL), a linha de pesquisa “Linguagem e Educação”, da qual participam as pesquisadoras: Mara Cecília Camargo Magalhães, Ângela T.C.T. Lessa, Fernanda Coelho Liberali, cujas pesquisas são apoiadas em uma perspectiva discursiva e sócio-histórico-cultural, na condução da formação contínua de professores como profissionais críticos e reflexivos. Particularmente, saliento neste trabalho, o Grupo de Pesquisa LACE (Linguagem em Atividades no Contexto Escolar), que reúne pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos da iniciação científica com pesquisas sobre o estudo da linguagem em atividades nos contextos escolares, e objetiva desenvolver pesquisas de intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição da cidadania, sobre as formas de participação e sobre a construção de sentidos e significados em contextos educacionais. O trabalho com o grupo de pesquisa contemplava minhas necessidades e, após realizar todos os procedimentos legais passei a integrar o Programa de Bolsa Mestrado, assim como o curso de Pós Graduação em Lingüística Aplicada da PUC/SP.

A opção pela Lingüística Aplicada deve-se ao fato de que a mesma oferece várias possibilidades de desenvolvimento de projetos em educação e de análise das atividades educacionais, que utilizam a linguagem como instrumento mediador. Como também reúne pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, transforma o grupo de discussão do programa em uma área de investigação interdisciplinar.

O ensino-aprendizagem de leitura foi e é discutido em algumas pesquisas do LAEL, com diferentes focos. Por exemplo, **Buzzo** (2003) discute o ensino de leitura na Educação de Jovens e Adultos(EJA), utilizando como ferramenta o diário de leituras como motivador de leitura; **Coelho** (2000) discute a conscientização de alunos do curso de Letras sobre estratégias de leitura em língua estrangeira; **Cristóvão** (2001) que estuda o uso de modelos didáticos de gêneros como instrumento de avaliação mais amplo para materiais que visem ao ensino de leitura em LE; **Ferling** (2005) investiga a (auto) reflexão sobre ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira, com foco na

(re)construção de significados; **Jurado** (2003) verifica as práticas de leitura escolar que circulam num estabelecimento público de ensino médio regular do período noturno; **Lodi** (2004) analisa as práticas de leitura, utilizadas por um grupo de surdos desenvolvendo oficinas de leitura; **Zymantas** (2004) discute um projeto de (auto) reflexão sobre a situação de ensino-aprendizagem de leitura em língua estrangeira (inglês) com foco na (re) construção de significados; **Horikawa** (2006) analisou os modos de leitura dos professores, as vozes que são acionadas nas interações dedicadas à discussão dos textos lidos e da relação entre os modos de leitura identificados e a formação do professor crítico-reflexivo e **Glaucimara** (2006) discute a leitura em textos de para ensino-aprendizagem de história. Também, o **Programa Ação Cidadã** (2002-2006), coordenado por Magalhães, Liberali e Lessa tem foco no desenvolvimento da leitura crítica em todas as áreas do conhecimento.

Essas são pesquisas que se assemelham na abordagem teórico-metodológica do ensino-aprendizagem de leitura desta investigação. Contudo, esta pesquisa apresenta um diferencial por centrar-se na verificação dos sentidos que os professores atribuem à leitura e ao ensino-aprendizagem de leitura, em um projeto específico - Hora da Leitura – em sua relação com os significados dos textos prescritos que tem como objetivo orientar a compreensão do processo de leitura e escrita e a prática de sala de aula.

Pesquisadores, alguns dos quais centrais para este trabalho como Rojo (2000, 2002), Dolz (2004) e Schneuwly (2004) orientaram esta discussão quanto ao processo e ensino-aprendizagem de leitura. Outros como Kleiman (1989,1993,1995) discutem leitura com foco no letramento, na história da leitura, como Manguel (1996), Lajolo (1994) e Chartier (2001). Todos embasaram a discussão sobre leitura, a análise dos textos prescritos e as reflexões realizadas por mim e mais cinco professoras de Língua Portuguesa, de uma escola pública estadual do bairro de São Miguel Paulista, da Diretoria de Ensino Leste II, a quem foram atribuídas aulas de leitura no ano de 2005.

Os objetivos específicos desta pesquisa foram (a) investigar os significados dos textos prescritos sobre o ensino de leitura; (b) os sentidos que os professores atribuem à leitura e ao trabalho com leitura no Projeto HL e (c) a construção de novos significados na relação colaborativa das discussões.

Foram perguntas que orientaram esta pesquisa:



- 1) Quais os significados atribuídos à leitura pelos textos prescritos?
- 2) Quais os sentidos que os professores de Ensino Fundamental II atribuem à leitura no projeto HL? Houve construção de novos significados?

Para responder às perguntas de pesquisa, esta dissertação está organizada para, no **Capítulo 1**, apresentar a fundamentação teórica, no **Capítulo 2**, a Metodologia de Pesquisa e no **Capítulo 3**, a descrição e discussão dos resultados. Encerro com algumas **Considerações Finais** sobre a pesquisa realizada.

## CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*“A consciência se reflete na palavra como o sol em uma gota de água.  
A palavra está para consciência como o pequeno mundo está para o grande mundo(...)*

*Vygotsky*

## **CAPÍTULO 1- FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

---

Este capítulo tem como objetivo discutir a teoria que embasou meu olhar e escolhas para o desenvolvimento e compreensão da pesquisa com foco nos objetivos colocados e operacionalizados nas perguntas de pesquisa. Está organizado para discutir, inicialmente, a natureza política da educação, com base no pensamento marxista sobre as relações sócio econômicas e políticas que reflete e retrata a sociedade e a educação que nela se insere. Em seguida, discuto a Teoria Sócio-Histórico-Cultural com foco nos sentidos/significados e nos instrumentos mediadores que propiciam zonas de construção de conhecimento (ZPD). Para isto, apresento as contribuições de Vygotsky referentes à apropriação da linguagem e de conceitos (significados) e a centralidade da relação dialética entre sentido/significado. A seguir, discuto as teorias sobre leitura e os significados de leitura nos textos prescritos. Encerro com a discussão da teoria que embasará a análise de dados.

### **1.1 A natureza Política da Educação**

Segundo Marx (1883/2004), o ponto de partida da história é a existência de seres humanos reais que vivem em sociedade e estabelecem relações. Estes distinguem-se de outros animais, quando começam a produzir os seus próprios meios de existência. Nesse sentido, Marx afirma que a constituição da consciência humana é determinada por: “o que” e “como” o ser humano produz. Deduz-se desta perspectiva que, para a compreensão do processo educativo, é necessário compreender como os seres humanos produzem a sua existência, o mundo do trabalho e suas relações.

Para Marx, o trabalho está além da mera execução de uma atividade e por esta razão deve ser observado a partir de um paradigma filosófico. O trabalho é a categoria central de análise do materialismo histórico, justamente porque é a forma mais simples de organização social. A dialética marxista pode ser entendida como um viés para entender a realidade educacional, porque o método materialista histórico dialético é o movimento do pensamento através da materialidade histórica da vida dos homens em sociedade, ou seja, trata-se de descobrir as leis fundamentais que organizam a vida dos homens em sociedade. Descoberta que parte do empírico, para elaborar abstrações

teóricas, para que se compreenda plenamente o que estamos a observar. Trago como exemplo a seguinte situação: um determinado processo educativo pode ser compreendido a partir das reflexões sobre as relações cotidianas entre professores e alunos. Quanto mais abstrações fizermos sobre essa categoria mais próximos estaremos de compreendermos as questões educacionais. Marx entendia que o desenvolvimento histórico do gênero humano tem sido um processo contraditório e conflituoso, movido pela luta de classes e pela contradição entre o desenvolvimento das forças produtivas e as relações sociais de produção. Uma das maneiras como pode ser entendido o conceito de liberdade em Marx, é justamente que o gênero humano constrói sua liberdade à medida que os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados, nos quais aquilo que é social é, portanto, criado pelos próprios seres humanos.

As discussões de Marx dizem respeito ao proletariado, porém quando aplicadas ao trabalho educacional, pautam-se pelo fato de que a atividade laboral do professor, em muitos casos, se desvincula de sua atividade intelectual, tendo como razão relevante o baixo salário que conseqüentemente o leva a uma sobrecarga de trabalho, para manter um padrão de vida razoável. Tal situação inviabiliza a reflexão sobre a ação, e assim em alguns casos a sua prática pode tornar-se repetitiva e pragmática.

De acordo com Gadotti (2005), o caráter edificante, socializante e humanizante do trabalho, em que o indivíduo constrói-se na inter-relação com os demais indivíduos, desfaz-se sob a economia capitalista, pois o ser humano passa a representar uma força de trabalho que é vendida aos proprietários dos meios de produção, como aparente garantia de sua sobrevivência. Logo, entender em que condições sócio-cultural-históricas se fundamenta a educação brasileira é o nosso patamar para avançar para a reflexão crítica de nossa ação como educadores, como propõe esta pesquisa.

No Brasil, após um longo período de repressão política, a educação foi pautada em paradigmas voltados para uma elite privilegiada, e as pessoas que não compunham essa elite conseguiam no máximo a formação de profissional técnico. Esse sistema educacional tem suas bases no capitalismo implantado na primeira metade do século

XIX, e consolida um modo de produção e uma formação social burguesa, fato que reflete a falta de atenção nas necessidades sociais, inclusive no ensino.

Com o fim desse período histórico e a partir da retomada da liberdade de expressão, surgem partidos políticos que discutem a inclusão social das classes marginalizadas e a diminuição das desigualdades sociais, reivindicando o direito, entre outros, de acesso à educação para todos, fato este que reflete diretamente a prática do professor em sala de aula e que exigiu reformulação das Leis de Diretrizes e Base e reformulação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Para os docentes, consistiu na necessidade de identificar-se com os novos paradigmas propostos e, dessa forma levou-os de volta às cadeiras universitárias e aos cursos de formação contínua.

No entanto, a formação, tanto acadêmica quanto continuada, também precisou e precisa, ser reformulada. Na seção seguinte, apresento as contribuições de Vygotsky para os novos paradigmas educacionais e faço um percurso pela história dos modelos de leitura.

## **1.2. As contribuições de Vygotsky**

Esta pesquisa insere-se no quadro da Teoria Sócio-Histórico-Cultural (TSHC), cujo processo de constituição do pensamento tem suas raízes na filosofia monista de Espinosa (1632-1677) sobre a indivisibilidade do pensamento e da ação humana. O Tratado Teológico Político e a Ética espinosanos fundamentam o método científico histórico-dialético não proposicional e radicalmente monista elaborado por Marx (1818-1883), para sua análise político-econômica do capitalismo, que fundamenta o sistema educacional vigente.

Numa clara expressão de sua visão marxista, Vygotsky (1926/2001) estuda o processo dinâmico de luta, que caracteriza as relações dialéticas entre o homem e o mundo e entre o homem e ele próprio, presentes em todos os conceitos que compõem sua discussão teórico-metodológica. Nesse quadro, as transformações qualitativas, tanto na história do sujeito quanto na história cultural, ocorrem por meio da chamada síntese dialética, responsável pela formação de um sistema dinâmico e contraditório, capaz de produzir mudanças e desenvolvimento.

Lev S. Vygotsky (1896-1934) investigou o desenvolvimento do indivíduo como resultado de um processo sócio-histórico-cultural, enfatizando o papel da linguagem e do ensino-aprendizagem nesse desenvolvimento. Por esta razão, as concepções de Vygotsky sobre o processo de formação de conceitos, remetem às relações entre pensamento e linguagem, à questão cultural no processo de construção de significados pelos indivíduos, ao processo de internalização/externalização, e ao papel da escola no ensino-aprendizagem-desenvolvimento como de natureza diferente daqueles aprendidos na vida cotidiana.

Nesse sentido, Vygotsky propõe uma visão de formação das funções psíquicas superiores, mediadas pelas relações sociais, pela cultura e pela historicidade, para a compreensão dos conceitos de ensino-aprendizagem e desenvolvimento na constituição da consciência humana.

### **1.2.1. Sentido/significado na construção do pensamento e da linguagem**

As discussões apresentadas nesta seção têm como base as pesquisas realizadas por Vygotsky (1934), sobre a constituição do pensamento e da linguagem. Para ele, não há relação entre o pensamento e a palavra apenas nos estágios mais primários do desenvolvimento filogenético e ontogenético. O início do desenvolvimento do pensamento e da palavra é resultado do processo do desenvolvimento histórico da consciência humana.

Vygotsky atribui ao significado, a unidade que reflete de forma mais simples a conjunção entre pensamento e linguagem e, portanto, um traço constitutivo indispensável da palavra, pois se configura na palavra vista no seu aspecto interior, entendendo que a palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Dessa forma, a palavra é considerada por Vygotsky como fenômeno do discurso. Nessa direção, revela que o significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado e vice-versa. Assim, o significado é um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente; em outras palavras, é a unidade da palavra com o pensamento.

Dessa forma, Vygotsky contesta a semasiologia, área da lingüística que estuda o aspecto semântico da palavra, que considera o significado como uma associação entre a

forma sonora da palavra e o seu conteúdo concreto, e que se esgota nas mudanças do conteúdo concreto das palavras.

Vygotsky assegura que o significado é modificado no processo de desenvolvimento histórico da língua, que favorece a modificação da estrutura semântica, a natureza psicológica dos significados. Nesse processo, o pensamento lingüístico passa das formas inferiores e primitivas de generalização às formas superiores e mais complexas que, no curso do desenvolvimento histórico da palavra modificam-se tanto no conteúdo concreto da palavra quanto no próprio caráter da representação e da generalização da realidade da palavra.

Leontiev, Luria e Vygotsky (apud Duarte,2004) salientam o significado como sendo uma produção histórica, resultado das relações objetivas estabelecidas pelo homem, as quais são concretizadas pela palavra. Luria (2001) define significado como “um sistema estável de generalizações, que se pode encontrar em cada palavra, igualmente para todas as pessoas”. Para ele, este sistema pode ter diferentes amplitudes de alcance dos objetivos por ele designados, mas sempre conserva ‘um núcleo’ permanente, um determinado conjunto de enlaces (p: 45).

Na distinção entre significado e sentido, Vygotsky(1934/2002) trata das questões da linguagem interior, revelando que esta apresenta algumas peculiaridades básicas, entre elas o predomínio do sentido sobre o significado. Salienta que o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Por essa razão, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade, enquanto o significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, que pode ser compreendido como uma zona mais estável, uniforme e exata.

A palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido das palavras em diferentes contextos. Nesse sentido, a mudança de sentido é o fato fundamental na análise semântica da linguagem e é inconstante.

De acordo com as palavras de Vygotsky:

*“O sentido real de cada palavra é determinado, por toda riqueza dos movimentos existentes na consciência e relacionados àquilo que está expresso por uma determinada palavra.”(1934)*

O significado pode ser também instrumento mediador. Esse conceito é interpretado por Newman & Holzman (1993), através da visão geral de instrumento na sociedade contemporânea. Para os autores, há pelo menos dois tipos de instrumento: aqueles produzidos em massa (martelos, chaves de fenda, serras elétricas), que são os instrumentos da loja do ferramenteiro usados para atingirem um resultado; e outros projetados e produzidos tipicamente por ferramenteiros, instrumentos do ferramenteiro cujo objetivo é auxiliar no desenvolvimento de outros produtos, como instrumentos-e-resultado.

A distinção que os autores propõem é de que o primeiro tipo de instrumento descrito, da loja de ferramenteiros, é identificado e reconhecido como utilizável para um determinado fim, e por esta razão define seu usuário. Por outro lado, os instrumentos do ferramenteiro são diferentes e, segundo os autores, muito importantes, pois embora tenham um propósito, eles categoricamente não são distinguíveis do resultado com seu uso. Explicitamente criados com o fim de ajudarem a criar um produto específico, eles não têm qualquer identidade social pré-fabricada, independente dessa atividade, ou seja, instrumento e produto são inseparáveis e somente a atividade produtiva os define.

Essa definição de instrumento é o ponto central para o entendimento das pesquisas de Vygotsky, pois para ele, a transformação do indivíduo e da espécie ocorre por meio do uso de instrumentos e, dessa forma ele rejeita a noção de metodologia causal ou funcional de instrumento para um propósito ou resultado, em favor de uma noção dialética do instrumento e resultado no estudo da psicologia humana.

Nesse sentido, os estudos vygotskianos do pensamento e da linguagem expõem a essência criadora de significado do gênero humano, pois ele discute a capacidade humana de criar significado com base na fala e no pensamento, explicando que a relação entre pensar e falar é dialeticamente unificada pelo significado, o que para Newman & Holzman (1993), é nada mais, nada menos do que a capacidade de criar instrumentos-e-resultados.

Esses conceitos nortearão esta pesquisa para responder às perguntas nela propostas sobre os significados sobre leitura e o ensino de leitura dos textos prescritos



ao ensino de leitura e os sentidos que os professores atribuem à leitura e ao trabalho com o projeto hora da leitura. Pois ambos, prescrição e trabalho dos professores devem ser instrumentos “do ferramenteiro”, que objetivam a transformação do indivíduo: as pesquisas que orientam os textos prescritos ao professor, o professor ao aluno e às pesquisas, de maneira contínua e dialética.

Na seção a seguir, apresento o percurso histórico da leitura e as propostas de ensino-aprendizagem de leitura, traçando uma linha do tempo que refaz o seu percurso histórico, desde a descoberta até as propostas sócio-histórico-culturais.

### 1.3. LEITURA

---

Nesta seção, discuto alguns conceitos sobre o processo de leitura. Trata-se de uma reflexão sobre o ato de ler e sobre o ensino de leitura na escola pública, especialmente sobre os significados prescritos e os sentidos dos professores. Embora a formação na graduação devesse formar o professor para o ensino de leitura com foco em textos reais e voltados para as necessidades dos alunos, sabemos que o mesmo está voltado para o ensino teórico isolado da prática, com ênfase na gramática normativa, literatura e de produção de textos. Como aponta Rojo (2002:03):

*“A sociedade brasileira não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-los.”*

A afirmação de Rojo revela que apesar das políticas educacionais preconizarem a “Educação para Todos”, a leitura não é uma apropriação de “todos”. As práticas de leitura, realizadas na escola, não desenvolvem senão uma pequena parcela, se tanto, das capacidades e habilidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade.

Lajolo (2002), salienta que numa sociedade como a nossa, em que a divisão de bens, de rendas e de lucros é tão desigual, não se estranha que desigualdade similar esteja também na distribuição de bens culturais, já que a participação em boa parte destes últimos é mediada pela leitura, habilidade que não está ao alcance de todos, nem mesmo de todos aqueles que foram à escola.

Neste trabalho, entendo que a apropriação do processo de leitura é uma porta à conscientização, ao empoderamento e à inclusão, pelo acesso ao conhecimento e à construção da cidadania.

Nesse contexto, a leitura é entendida, no sentido vigotskiano, como uma ferramenta de transformação do agente e, conseqüentemente, da sociedade em que ele se insere, ou da manutenção de preconceitos e desigualdades e da exclusão, como vem acontecendo desde a sua descoberta como ferramenta organizacional pelos povos da Mesopotâmia. Discuto esse processo e sua apropriação pela Igreja Católica, como forma de monopolização do saber. Em seguida, discuto os modelos teóricos de leitura: modelos pré-interativos, que encaminham a leitura para o ato de decodificação, os modelos

interativos, que concebem a leitura como estratégia de cognição e metacognição e, finalmente a concepção de leitura na perspectiva discursiva.

### **1.3.1. Percurso Histórico da Leitura**

A história da leitura está vinculada à história do livro que, segundo arqueólogos, teve início em meados do quarto milênio A.C. Nessa época, o clima do Oriente Médio tornou-se mais fresco e o ar mais seco e as comunidades agrícolas do Sul da Mesopotâmia abandonaram suas aldeias dispersas e reagruparam-se em torno de centros urbanos maiores, que tornaram-se cidades-estados. Para manterem as escassas terras férteis, inventaram novas técnicas de irrigação e esquemas arquitetônicos extraordinários, e para organizar uma sociedade cada vez mais complexa, com suas leis, éditos e regras de comércio, desenvolveram por volta do quarto milênio, uma arte que mudaria para sempre a natureza da comunicação entre os seres humanos: a arte de escrever.

Porém escrever não é o único invento que nasceu nesse instante. Uma vez que o objeto do ato de escrever era propiciar que o texto fosse resgatado, isto é, lido, foi criado simultaneamente o leitor, um papel que nasceu antes mesmo de o primeiro escritor adquirir presença física. Ao mesmo tempo em que o primeiro escritor concebia uma nova arte ao fazer marcas num pedaço de argila, aparecia outra arte sem as quais as marcas não teriam nenhum sentido. Escrever exigia um leitor (Manguel, 1996:206).

A leitura, durante muito tempo, constituiu-se num monopólio da Igreja Católica, que tinha como uma de suas incumbências ler e transmitir aquilo que, para ela, era conveniente à sociedade. Chartier (2001a), em seus estudos investigativos sobre leitura, afirma que a prática de leitura durante um longo período esteve voltado para a compilação de preces e à memorização. Este modo de ler, segundo o pesquisador, imprime uma forma de controle sobre o conhecimento a ser transmitido. Afirma que a leitura do mundo escolástico refere-se à prática ritual da leitura em voz alta, como se o corpo recebesse a palavra sagrada vinculada à oração. Enfim, a leitura era destinada à decifração da palavra e compreensão da doutrina e, por isso, inseria-se em uma perspectiva histórica do poder exercido pela Igreja Católica na educação, durante muitos séculos através de mecanismos doutrinários.

### **1.2.2 Leitura como Pré Interação**

Rojo (2002), aponta que até o início da segunda metade do século XX, ler era visto de uma maneira simplista, como processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto, perspectiva em que ler encontrava-se ligado à alfabetização. A alfabetização e o conhecimento do alfabeto envolviam discriminação perceptual (visão) e memória dos grafemas (letras, símbolos, sinais), que deviam ser associadas na memória a outras percepções (auditivas) dos sons da fala (fonemas). Uma vez alfabetizado - uma vez construídas essas associações - o indivíduo poderia chegar da letra à sílaba e à palavra, e delas à frase, ao período, ao parágrafo e ao texto, acessando assim, linear e sucessivamente, seus significados. É o que se denominou fluência na leitura. Nessa teoria, as capacidades focadas eram as de decodificação do texto, portal importante para o acesso à leitura, mas que absolutamente não esgotam as capacidades envolvidas no ato de ler como aponta Rojo (2002 p:04).

Esse parâmetro direciona a classificação dos modelos teóricos em pré-interativos, num sentido histórico, ou unidirecionais.

A seção a seguir anuncia um novo passo sobre a compreensão de leitura, em que leitor e autor tornam-se figuras importantes no processo.

### **1.3.3 Leitura como Interação de Processos - Abordagem Interacionista**

As propostas interativas, cujas predições são testadas em grande parte das pesquisas empíricas realizadas hoje, alcançam um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos na leitura e à relação entre eles, aproveitando as contribuições de várias disciplinas, lingüística, ciências cognitivas, inteligência artificial. Não se trata estritamente de um modelo de interação, mas de reflexões propostas que descrevem e utilizam a interação de níveis de conhecimento necessários à compreensão e focalizam algum aspecto dessa interação (conhecimento lingüístico-discursivo e compreensão), com base no leitor efetivo e universal. Essas propostas consideram a leitura como uma atividade essencialmente construtiva. A interação não é aquela que se

dá entre o leitor, determinado pelo seu contexto, e o autor, através do texto. Refere-se especificamente ao interrelacionamento, não hierárquico, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico, até o conhecimento do mundo) utilizados pelo leitor na leitura. (Kleiman,1989:30).

Kleiman (1993), a partir da perspectiva interacionista e de uma ótica pragmatista, propõe a leitura como atividade de sentido entre leitor e autor, através da interpretação e atribuição de valor intencional, a partir das “pistas” evidenciadas por ele (autor) no texto. Nesse sentido, chama a atenção para a importância de se observar os aspectos extralingüísticos ou contextuais, que apontam para o que é externo ao texto: a leitura feita com um objetivo claro, a realização de inferências, assim como os elementos lingüísticos e textuais.

#### **1.3.4 *Leitura com Foco nos Gêneros do Discurso***

A proposta de leitura com base no conceito de gêneros é fundamentada nas teorias de Bakhtin (1929,1979) e Vygotsky (1934), para quem o agente se constitui na linguagem a partir da inserção social. Para Bakhtin, a comunicação verbal, seja ela oral ou escrita é elo de uma cadeia que constrói a enunciação. Nesse sentido, a teoria bakhtiniana pressupõe que o material da linguagem interior e da consciência é a palavra que se constitui como elemento crucial e atua nas ações de compreensão e interpretação.

Para Bakhtin, como para Vygotsky, nem a língua nem o agente encontram-se prontos, mas se constituem nas interações estabelecidas com os outros, o que faz com que se apropriem da linguagem e a tornem significativa, através dos recursos expressivos por eles usados. Por essa razão, Bakhtin vê no enunciado a unidade de comunicação verbal, composto de ecos e lembranças de outros enunciados que perpassam o texto e estabelecem relações de sentido. Isto é, todo discurso tem em sua composição, fragmentos de outros discursos proferidos por outras pessoas. Nessa perspectiva, os discursos e os agentes se constituem na atividade de agentes imersos no acontecimento sócio-histórico-cultural, tal qual na concepção de Vygotsky, pela e na linguagem. Por outro lado, os enunciados, sejam orais ou escritos, sempre procedem de

alguém e se dirigem a alguém, servindo para muitas funções e usos sociais, pois os discursos se estruturam segundo uma finalidade, uma intenção, um lugar, uma atividade ou prática social, denominados dessa forma, gêneros do discurso.

Assim como para Bakhtin, segundo Dolz (1994), compreender pressupõe estabelecer relações responsivas motivadas por “o que se sabe”, “o que se viveu”, ou “se experimentou”, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza. Além de mobilizar conhecimentos prévios sobre a temática, o leitor, na compreensão, também mobiliza conhecimentos sobre o funcionamento da linguagem, incluindo-se conhecimentos de gêneros e conhecimentos lingüísticos e estruturais. Para Dolz (1994), a compreensão do texto deve ser precedida sempre de uma avaliação de seu contexto de produção, pressupondo-se que, quando lemos um texto, devemos compreender quem é o produtor e discernir o lugar social do enunciador e do destinatário. Ainda mais, para compreendermos, precisamos identificar as informações locais, isto é, as informações explícitas no texto, relacionando-as globalmente, e delas inferir uma representação sobre a intenção comunicativa do autor, ou seja, perceber nas entrelinhas, o que o autor pretendeu dizer no texto e o seu objetivo em relação ao destinatário. Para Dolz (1994: 5):

*“A compreensão do texto, considerada como atividade construtiva do leitor, é precedida de uma avaliação cognitiva dos co-agentes e de seus conhecimentos, interesses e atitudes, bem como da situação em que ocorreu o ato de enunciação.”*

Nesse contexto de leitura e produção de textos na escola, Schneuwly (1994) discute o gênero como uma mega *ferramenta*, isto é, um instrumento com o qual é possível exercer uma *ação de linguagem* em situação específica. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário; por outro, amplia seu conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada.

Para isso, Schneuwly analisa o gênero como instrumento no sentido vygotskiano, reinterpretado por Rabardel (1993) e a partir dessa concepção, encaminha a análise para a ontogênese da linguagem que, segundo ele desempenha um papel central na dimensão leitura escrita. Schneuwly aponta que o instrumento medeia uma

atividade, dá-lhe uma certa forma, mas esse mesmo instrumento representa também essa atividade e materializa-a. Sendo assim, o instrumento torna-se o lugar privilegiado da transformação da ação dos agentes.

O instrumento mediador, segundo a proposição de Rabardel (1993, apud, Schneuwly), possui duas faces: por um lado, há o artefato material ou simbólico, isto é, o produto material existente fora do sujeito; por outro lado, o do sujeito, há esquemas de utilização do objeto que articulam suas possibilidades com as situações de ação (por exemplo, tarefas a resolver). Para o instrumento tornar-se mediador, e transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito. O instrumento só é realmente eficaz, se forem construídos por parte do sujeito, esquemas de utilização. Para o autor, esses esquemas são plurifuncionais, porque por meio deles, o instrumento faz ver o mundo de uma certa maneira e permite conhecimentos particulares.

A apropriação do instrumento (a gênese instrumental, diz Rabardel) pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações.

Concebendo a importância do gênero no ensino de leitura e escrita, Schneuwly propõe que o ensino de leitura e produção de textos se dê através de seqüências didáticas. Trata-se de um conjunto de atividades escolares, organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral ou escrito e tem precisamente a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero.

Com base nas discussões de Scheneuwly e Dolz (2004) a seqüência didática é apontada nos PCNs como seqüência de atividades e exercícios, cujo objetivo é permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e lingüísticas dos gêneros estudados.

Essas características discursivas e lingüísticas são discutidas por Dolz & Schneuwly (apud Magalhães, 2004:70), como apropriação de novas organizações discursivas que se efetivam em três ordens de capacidade de linguagem que serão ferramentas necessárias para a compreensão dos contextos escolares e de formação:

- a) **Capacidade de ação:** relacionada aos objetivos, temas, conteúdos, levando em consideração o contexto do referente;

- b) **Capacidade discursiva:** relacionada ao plano geral do texto, os tipos de discurso e a organização do texto e
- c) **Capacidade lingüístico-discursiva:** diretamente ligada ao conhecimento das características sistêmicas fundamentais.

A proposta de seqüência didática apresentada por Schneuwly e Dolz (2004) traz uma grande contribuição para o ensino de gêneros orais e escritos na escola, assim como uma proposta de organização do trabalho do professor, para o aprendizado/desenvolvimento do aluno. Permite que o aluno tenha conhecimento de quais são os objetivos do professor com aquela atividade em uma produção final, por que escrever, para quem, com qual objetivo. Enfim, traduz-se em um instrumento valioso na relação professor-aluno e para as práticas didáticas. De acordo com Rojo (2002), os livros didáticos também deveriam ser pensados na forma de um conjunto de pequenas seqüências didáticas, adaptados a diferentes projetos ou módulos, durante o ano letivo.

Essa compreensão de leitura remete à discussão sobre leitura crítica, que será abordada nesta pesquisa que, segundo Liberali (2006), é a leitura ação que permite a análise, compreensão e avaliação da realidade, como tratada pelo texto escrito. Pressupõe o engajamento do professor e do aluno, como leitores que interagem com o outro pela leitura de textos que circulam em esferas comuns ao universo das diferentes áreas do saber.

A prática social associada à leitura apresenta-se como uma das preocupações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCNs, documentos elaborados para orientarem a prática dos professores no que se refere à elaboração de currículos, programas e projetos. Na seção a seguir, veremos como são apresentados os sentidos de leitura nos PCNs.

### **1.3.5 Leitura sob a ótica do Programa Ação Cidadã**

O programa Ação Cidadã, coordenado por Maria Cecília Camargo Magalhães, Fernanda Liberali e Ângela Lessa, realizado em Carapicuíba, reúne pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos da iniciação científica e tem o objetivo de desenvolver



intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição dos sujeitos, as formas de participação e sobre a construção de sentidos e significados em educação.

O ensino de Leitura é discutido no Programa Ação Cidadã (doravante PAC), com foco na leitura nas diferentes áreas, respaldado pelas questões da Lingüística Aplicada, traz uma proposta de trabalho que visa desenvolver e aprofundar a discussão da linguagem que compõe as ações humanas. Desse modo, busca subsídios em outras áreas do conhecimento, com o intuito de desenvolver um trabalho que envolva um projeto pedagógico e político que possibilite a realização de ações transformadoras. (Fuga 2006, no prelo).

Os pesquisadores anteriormente citados desenvolvem um trabalho com a leitura crítica, com vistas à constituição do agir cidadão em diversas esferas sociais. Logo, a leitura se apresenta como objeto de estudo dos pesquisadores envolvidos, bem como um instrumento de ação, pois permite a análise, compreensão e avaliação da realidade e uma possibilidade dialética de transformação.

Nesse sentido, o PAC fundamenta-se no arcabouço teórico com foco nos gêneros discursivos (Bakhtin,1992/2000), uma vez que no âmbito escolar possibilitam o desencadear formas de visão e compreensão de determinados aspectos do mundo, tornando possíveis o questionamento, tanto dos aspectos do contexto de ação da vida social, da organização discursiva, quanto do uso da língua propriamente dita na leitura e produção de textos (Dolz, Schneuwly, 1998/ Bronckart, 1996/99). Dessa forma, possibilita que os alunos se apropriem das ações de linguagem requeridas para a compreensão/produção de textos em uma dada situação de interação, inserido em um domínio social de comunicação. Essas aptidões envolvem as capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades lingüístico-discursivas, pois acredita-se que, de posse desse conhecimento, o aluno poderá relacionar-se criticamente com diferentes processos de significação em diferentes contextos.

O trabalho realizado pelo grupo PAC não está vinculado aos programas da Rede do Saber, pertencentes à Secretaria do Estado da Educação, mas contribui de maneira significativa com o trabalho de reflexão crítica sobre o entendimento das leituras nas diversas áreas.

### 1.3. 6. Ensino de Leitura nos Textos prescritos

Nessa seção, abordo as propostas de leitura apontadas nos textos prescritos PCN e H.L. Inicialmente, apresento o conceito de prescrição e sua relevância na relação entre o idealizado e o realizado e, a seguir como se estabelecem os significados de leitura nos textos prescritivos.

A palavra “prescrição” em uso dicionarizado indica “ações que devam ser obedecidas”, tais como ordens expressas e formais, normas, preceitos, determinações, indicações exatas; regras”. Com efeito, a palavra já carrega consigo a idéia de obediência e de uma hierarquia. Em relação ao trabalho do professor, seu uso não é muito diferente. As prescrições são os “aspectos institucionais e normativos, quer formais ou informais, que regem o trabalho do professor no seu dia-a-dia” (Souza-e-Silva, 2003). Trata-se de procedimentos concebidos por outros, advindos de uma cascata hierárquica, como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em nível nacional e mais alto, passando pelos PCNs, no âmbito de cada estabelecimento escolar e dos coletivos de trabalho, para chegar à ementa que um docente recebe da coordenação de uma instituição, quando ingressa na mesma. As prescrições consolidam maneiras de se fazer coisas e se inscrevem como registro histórico da atividade.

No Brasil, o procedimento é um tanto quanto “descendente”, isto é, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a União elabora o Plano Nacional de Educação (PNE), em colaboração com os Estados, com o Distrito Federal e com os Municípios. Em seguida, cada instância tem a responsabilidade de elaborar e executar políticas e planos educacionais em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação.

Segundo Kaiano (2005), quando se pensa em prescrições ao docente, no Brasil, deve-se relacionar o conceito a toda a cascata de programas, concebidos pelo Ministério da Educação e distribuídos pelas várias instâncias até chegar ao professor em sala de aula.

Para Amigues (2002), se, por um lado, as prescrições são um meio eficaz de influenciar as práticas do professor, por outro, ocupam o centro das preocupações profissionais dos professores. As ações realizadas pelo professor não consistem apenas em aplicar prescrições, mas também em colocá-las à prova, em um trabalho de

“reelaboração do que é preciso fazer dentro do que há a ser feito em tal situação”. Outra questão relevante levantada pelo autor sobre as prescrições é o fator “imprecisão”. Pode-se dizer que as prescrições são imprecisas porque dizem ao docente “o que há para ser feito”, mas “não como se deve fazê-lo”. O trabalho do professor consiste em fazer das prescrições o que elas não trazem – é a parte “escondida” do trabalho do professor.

De acordo com Bronckart & Machado (2004), os textos prescritos no trabalho educacional são instrumentos que pertencem a uma rede de discursos, que tem a finalidade de tornar compreensíveis as relações linguagem/trabalho. Também revela que a análise desses documentos pode trazer-nos nova compreensão sobre o trabalho do professor, tanto em relação ao seu agir concreto, quanto em relação a alguns aspectos das representações que socialmente se constrói sobre ele.

Tais representações, segundo os autores, devem ser detectadas, confrontadas e discutidas, no entanto devem ser compreendidas com a análise da rede discursiva que, do ponto de vista metodológico, apresenta dois tipos de dados: de um lado, os textos que prescrevem, planejam e interpretam as ações desenvolvidas na situação, que nesta pesquisa serão representados pelos PCNs de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II sobre práticas de leitura. Por outro lado, as ações produzidas no interior de uma situação serão representadas pelos sentidos revelados pelos professores ao processo e ensino de Leitura no Projeto HL.

Na seção a seguir, apresento o contexto de produção dos PCNs, os significados que trazem sobre práticas de leitura e em seguida os significados apresentados no projeto H.L.

### **1.3.6.1 Leitura nos PCNs**

Segundo Bronckart & Machado (2004), os PCNs, que surgiram a partir de uma proposta de reforma educacional sob a influência de organizações monetárias internacionais, (Meneghel & Lamar, 2002 apud Bronckart e Machado), apontam a necessidade da reforma educacional. Apresentam como argumentos os altos índices de evasão e repetência, inadequação dos currículos aos novos desenvolvimentos das ciências e tecnologias, a falta de qualidade e de renovação dos métodos de ensino e a transformação do público escolar com o número crescente da entrada na escola, de crianças das classes populares. Segundo Bronckart & Machado (2004), esses

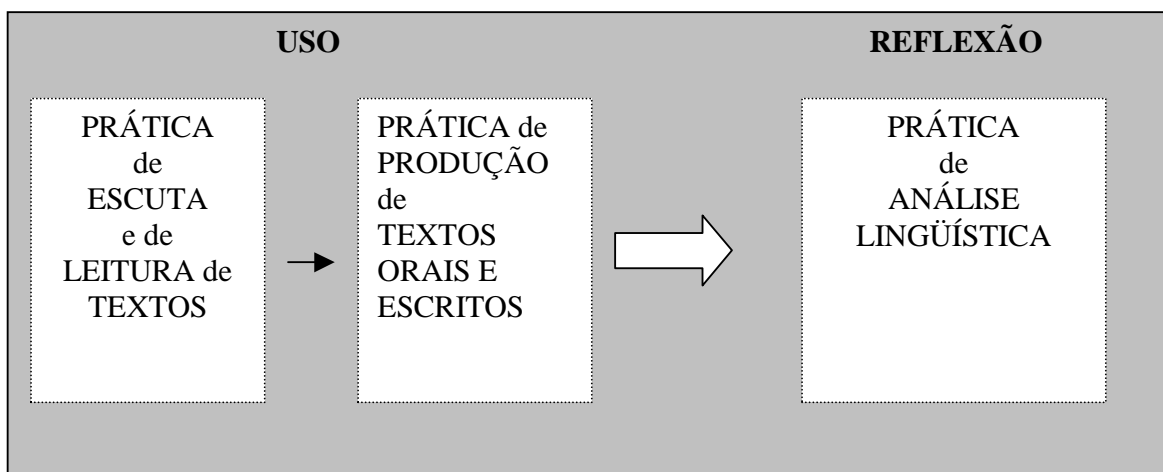
argumentos contribuíram para uma aceitação quase consensual das proposições de modificações estruturais no setor.

Os autores também analisam as proposições, segundo Gentili (1998), de que a reforma educacional obedece a duas lógicas: centralização e descentralização das práticas pedagógicas. A centralização refere-se ao controle pedagógico em relação ao currículo, à avaliação do sistema e à formação de professores, ao lado da descentralização dos recursos monetários e de gestão de sistemas. As proposições analisadas por Bronckart e Machado destacam também o fato de que três conceitos maiores guiaram a reforma educacional: qualidade, autonomia e avaliação. A qualidade, compreendida como habilidades e competências definidas pelo mercado e trabalho; autonomia, compreendida como ação sobre a gestão orçamentária e, avaliação como controle do Estado sobre a eficácia dos sistemas de ensino, em relação aos critérios por ele mesmo definidos.

Apesar disso, como aponta Rojo (2000:27), a elaboração e a publicação dos PCNs representam um avanço considerável para as políticas educacionais brasileiras, em especial os PCNs de Língua Portuguesa e para as políticas educacionais brasileiras contra o iletrismo. O caráter inovador e prescritivo dos PCNs reside no fato de que estes documentos não se organizam em grades de objetivos e conteúdos pré-estabelecidos, mas em diretrizes que orientam currículos e conteúdos mínimos com o objetivo de atender à diversidade regional e cultural e política existente no país.

O ensino de leitura, como proposto nos PCNs, está organizado por dois eixos de práticas de linguagem: (1) as práticas de uso da linguagem e (2) as práticas de reflexão sobre a linguagem, conforme representado no diagrama (SEF, 2000, p:29):

Figura 1: Diagrama da SEF sobre práticas e uso e reflexão de linguagem



Segundo Rojo (2000), que analisa os modos de transposição dos PCN, os conteúdos iniciados para as práticas de eixo do uso da linguagem são eminentemente enunciativos e envolvem vários aspectos como: a historicidade da linguagem e da língua; contexto de produção dos enunciados em leitura/escuta e produção de textos orais e escritos; as implicações do contexto de produção na organização dos discursos (gêneros e suportes) e as implicações do contexto de produção no processo de significação. Nesse universo, o texto é visto como unidade de ensino e, os gêneros textuais como objetos de ensino.

Nesse quadro, os conteúdos indicados para as práticas do eixo de reflexão sobre a língua e a linguagem abrangem aspectos ligados à variação lingüística; à organização estrutural dos enunciados; ao processo de construção da significação; ao léxico e às redes semânticas, aos modos de organização dos discursos (p:29/30).

Os conceitos sobre práticas de leitura, apresentados nos PCNs, estão resumidos nos seguintes tópicos, que serão retomados com apresentação do texto referente à leitura na discussão dos resultados:

Leitura é entendida como

- a) um processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua e implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos a partir da leitura propriamente dita ;
- b) uma prática social complexa;
- c) resposta a um objetivo ou necessidade pessoal;
- d) instrumento de autonomia e independência.

Como podemos verificar, os PCNs trazem uma proposta de leitura, como discutido anteriormente por Schneuwly (2004), que proporciona aos alunos apropriarem-se dos esquemas de utilização dos gêneros, entendido como um megainstrumento, na compreensão do ensino de leitura, o que os inclui no contexto de sala de aula como leitores.

No entanto, a partir de verificação realizada através das avaliações do SARESP, ficou evidente que essa nova forma de entender a leitura não foi levada a termo e, conseqüentemente não apropriada por professores e alunos.

Na seção seguinte, apresento o programa Hora da Leitura e seus objetivos.

### **1.3.6.2. Ensino de Leitura no HL**

O programa “Hora da Leitura” é uma das atividades do *Programa Rede do Saber*, oferecido pela CENP, e teve início em 2005. Constituiu-se como proposta para reverter estatísticas apresentadas dos maus resultados revelados pelo SARESP. Para execução desse programa (HL), foram contratados professores de língua portuguesa. As aulas têm a duração unitária de cinquenta minutos e acontecem uma vez por semana. Inicialmente, os professores recebiam orientações periódicas nas Diretorias de Ensino (DE), através de videoconferências promovidas pela Secretaria Estadual da Educação (SEE) e de aulas ministradas pelos Assistentes Técnicos Pedagógicos (ATP) de língua portuguesa, que trabalham junto às Diretorias Regionais de Ensino. Em 2006, essas aulas passaram a fazer parte da grade curricular e foram atribuídas a professores de língua portuguesa, titulares de cargos e/ou estáveis.

O texto que prescreve o projeto HL traz expresso os seguintes objetivos que, posteriormente, apresentarei na discussão dos resultados.

- Contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>. a 8<sup>a</sup>.), integrando à carga horária semanal desses alunos.
- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.
- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental, momentos para “saborear” e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.
- O projeto pretende orientar os educadores, no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

### 1.3 Quadro Teórico da Análise de Dados

Segundo Bronckart (2004), a construção de conhecimentos sobre o contexto sócio-interacional de produção se faz num primeiro momento, por meio do levantamento de informações externas ao texto, através da busca e da leitura de documentos existentes e das instituições envolvidas. Para a análise da infraestrutura textual, o autor considera relevante a identificação do plano geral do texto (conteúdo temático), dos tipos de discurso que o constituem, a análise dos valores assumidos pelas unidades dêiticas e das modalizações.

Para Bronckart (2004), a identificação do plano global do texto, de suas partes constitutivas e suas articulações não deve ser vista como uma simples abordagem estrutural do texto, mas deve levar-nos a clarificar o estatuto dialógico dessa estrutura composicional, que não pode ser vista como aleatória, mas sim como uma estrutura que obedece a um objetivo específico, de acordo com as representações que o autor tem de seu destinatário.

Ele discute que a planificação do conteúdo temático pode efetuar-se em cinco modalidades que podem se combinar de diversos modos: a esquematização, a seqüência explicativa, a argumentativa, a descritiva e as injuntivas. Descrevo aqui, apenas as pertinentes a esta pesquisa.

As seqüências, explicativa, argumentativa, descritiva e as injuntivas constituem formas de planificação mais convencionais, por meio das quais as informações abordadas são organizadas em fases e sustentadas por uma operação de caráter dialógico (respectivamente, resolver um problema, convencer, fazer ver guiado o olhar e fazer agir o destinatário).

a) **Seqüência Argumentativa:** segundo Bronckart (2004), o texto que se organiza em um plano argumentativo indica-nos que o produtor considera que o objeto de seu discurso é controverso, que o destinatário pode ter outro posicionamento a respeito e portanto, precisa apresentar argumentos para que suas asserções sejam aceitas pelo destinatário. Apresenta-se como uma sucessão das seguintes fases: 1) premissa (ou dados), em que se propõe uma constatação de partida; 2) apresentação de argumentos, isto é, de elementos que orientam para uma conclusão provável, podendo ser esses elementos apoiados por lugares comuns; 3) contra-argumentos, que podem

existir ou não na argumentação; 4) conclusão (ou nova tese), que integra os efeitos dos argumentos e contra argumentos.

b) **Seqüência Explicativa:** origina-se na constatação de um fenômeno incontestável. Quer se trate de um acontecimento natural ou de uma ação humana. Quanto a sua textualização, raciocínio explicativo, apresenta-se geralmente na forma de seqüência bastante simples, cujo protótipo comporta quatro fases: a) a fase de constatação inicial, em que é explicada uma questão da ordem do porquê ou do como; b) a fase da problematização, em que é explicitada uma questão da ordem do porquê e do como; c) a fase da resolução, que introduz elementos e informações suplementares capazes de responder às questões colocadas; d) a fase da conclusão, avaliação que reformula e completa eventualmente a constatação inicial.

Em relação aos mecanismos enunciativos, Bronckart (2004:147, apud Machado), apresenta a relevância do levantamento das unidades dêiticas, como pronomes pessoais e possessivos de primeira e segunda pessoa do singular e do plural, advérbios de lugar e de tempo e as formas pessoais e temporais dos verbos. Segundo Bronckart, o levantamento dessas ocorrências ou com a constatação de ausência dessas unidades dêiticas, é possível identificar os diferentes tipos de segmentos que constituem o texto, ou os tipos de discurso constituintes. A ocorrência do tipo de discurso interativo com dêiticos produz o efeito de revelar, de forma explícita, a subjetividade do produtor, de seu posicionamento diante do que diz e conseqüentemente da relatividade da verdade de suas asserções. Por outro lado, a ocorrência do tipo de discurso teórico e ausência de dêiticos, produz efeitos contrários, com um posicionamento distanciado, com uma pretensa objetividade e verdade das asserções, com o mascaramento da subjetividade.

Bronckart distingue as relações predicativas diretas em que a forma verbal não aparece precedida de um metaverbo com valor modal, aspectual ou psicológico. A relação sujeito verbo é neutra ou simplesmente assertiva, de relações predicativas indiretas, em que o verbo com um desses valores está inserido entre o sujeito e o verbo, o que também chamamos de modalizações. São quatro os tipos de modalizações elencadas pelo autor: as modalizações lógicas, as modalizações deônticas, as modalizações apreciativas e as modalizações pragmáticas.



**a) modalizações lógicas:** referem-se à avaliação de alguns elementos do conteúdo temático, com base nas coordenadas gerais do mundo objetivo, tendo em vista suas condições de verdade, apresentando fatos como certos, possíveis, prováveis, eventuais, necessários, etc.;

**b) modalizações deônticas:** apóiam-se nos valores, opiniões e nas regras pertinentes ao mundo social, apresentando elementos do conteúdo temático segundo o domínio do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas em uso;

**c) modalizações apreciativas:** procedem do mundo subjetivo, apresentando alguns elementos do mundo do conteúdo temático, como benéficos, infelizes, estranhos, do ponto de vista do avaliador;

**d) modalizações pragmáticas:** associam-se a aspectos de responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático em relação a suas ações, tendo em vista as intenções, as razões ou as capacidades de ação.

No capítulo a seguir, apresento a metodologia utilizada para a realização desta pesquisa.

## **CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE PESQUISA**

Este capítulo apresenta a metodologia de pesquisa utilizada para a elaboração deste estudo, assim como o contexto e os participantes que colaboraram para a sua realização. Em seguida, apresento os procedimentos usados para a coleta e análise de dados.

### **2.1. Escolha da Metodologia**

Quando ingressei no mestrado, no Programa de Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem, sabia que meu objetivo era realizar uma pesquisa voltada para a formação contínua de professores, mas ainda não sabia que caminho percorrer para realizá-la. Depois de freqüentar algumas disciplinas e ler algumas teorias, ainda não sabia qual utilizar. A escolha surgiu a partir do conhecimento do programa Ação Cidadã, coordenado por Maria Cecília Camargo Magalhães, Fernanda Liberali e Ângela Lessa, realizado em Carapicuíba, que reúne pesquisadores, doutorandos, mestrandos e alunos da iniciação científica, e que tem o objetivo de desenvolver intervenção crítico-colaborativa sobre a constituição dos sujeitos, sobre as formas de participação e sobre a construção de sentidos e significados em educação.

A convite de Magalhães, participei de algumas reuniões, poucas na verdade, porque nos horários em que não estava na PUC, estava na escola e nunca fui liberada para outras atividades que não fossem as aulas no mestrado e o trabalho no Estado, tudo rigorosamente controlado. Porém me encantei com a proposta e almejei realizá-la no meu ambiente de trabalho.

Na escola em que trabalhava, realizei algumas entrevistas com o grupo de recuperação e reforço - três professoras de Língua Portuguesa-, mas não sentia uma boa acolhida da proposta de pesquisa, na verdade porque as professoras temiam que eu fosse uma “espiã” da Diretoria de Ensino, já que havia permanecido lá por um ano. Todavia, esses encontros resultaram em algo importante – um grupo que trabalhava com leitura me procurou solicitando auxílio. Este foi o grupo participante desta pesquisa, em que juntos decidimos a escolha metodológica. O fato do grupo ter se proposto a desenvolver um trabalho sobre o ensino de leitura despertou em mim a necessidade de

conhecer e pesquisar mais sobre o assunto, que afinal pertencia a minha disciplina: a língua materna. Nesse contexto, de acordo com Hawi (2005), a relação entre pesquisador e pesquisado torna-se mais estreita, sendo ambos considerados agentes de construção de conhecimento e de mudança.

Por esta razão, a metodologia Crítica de Colaboração me pareceu a mais como metodologia adequada para esse contexto, em que pesquisadora e participantes estão preocupadas com sua formação, uma metodologia cujas bases são oriundas do paradigma crítico (Bredo na Feinberg, 1982).

Pesquisa crítica de colaboração ou a pesquisa colaborativa origina-se do paradigma crítico. Segundo Cole e Knowles (1993), diversos aspectos são pensados de forma conjunta pelos participantes, como a própria preparação da pesquisa, a coleta de informações, a análise e interpretação dos dados e o relato de descobertas. No entanto, segundo Hawi (2005:98), a pesquisa crítica de colaboração também toma a ação colaborativa como central na construção do conhecimento, sem que os participantes tenham que se envolver necessariamente na conclusão da pesquisa.

Essa metodologia é discutida por Magalhães (1998,1994), com base na pesquisa sócio-histórico-cultural. Segundo a pesquisadora, o conceito de colaboração pressupõe que todos os agentes de um contexto de pesquisa tenham voz para colocar suas experiências, compreensões e também discordâncias em relação a outros discursos de outros participantes e ao seu próprio. Logo, colaborar em qualquer contexto significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais mais claros.

Portanto, essa pesquisa insere-se no conceito de pesquisa crítica, porque é um processo de investigação, cujo objetivo é observar, analisar e transformar os sentidos dos professores, neste caso, a respeito da leitura e do ensino de leitura. É também colaborativa, porque pressupõe que tanto a pesquisadora quanto as participantes possam verbalizar suas atividades e os sentidos das mesmas. Logo, é colaborativa e crítica, pois pode possibilitar transformações tanto para a pesquisadora quanto para as participantes.

Nesta pesquisa, o trabalho colaborativo no grupo de formação configura-se como reflexão sobre teorias e práticas realizadas, e a reconstrução dessas práticas

através de negociações. É meu papel, enquanto pesquisadora, encaminhar a reflexão com os professores dos conceitos sobre leitura (sentidos), confrontá-los com os significados dados pelos textos prescritos e, assim, construir colaborativamente novas propostas. Nesse contexto, o papel das participantes (professoras e pesquisadora) tornam-se o de pesquisadores de sua própria ação e de colaboradores no questionamento e compartilhamento de significados.

## **2.2 Contexto da Pesquisa**

Este estudo foi conduzido em uma escola da rede oficial de ensino, em que atuo como professora titular de cargo, na disciplina língua portuguesa desde 2000, e em que, no momento, exerço as funções de coordenadora pedagógica. A escola em questão localiza-se na zona leste de São Paulo, em um bairro de classe média baixa e não atende apenas a comunidade local, mas sim alunos de vários pontos do bairro. Fundada em 1979, essa unidade escolar passou por períodos de glória, sendo considerada uma das melhores da região. Porém, atualmente, enfrenta uma fase conturbada em que todos os esforços se voltam para a recuperação de sua imagem.

A administração era composta, no período da realização desta pesquisa, por uma diretora, dois vice-diretores e dois coordenadores pedagógicos, para atender cerca de mil e duzentos alunos cursando o ensino Fundamental II e Médio, distribuídos em três turnos e também quatro salas especiais de alunos com deficiência mental leve, nos períodos da manhã e da tarde. O corpo docente era formado por cerca de noventa professores, que enfrentavam e ainda enfrentam dificuldades em relação ao âmbito administrativo, pois vários diretores ingressam e desistem de permanecer na escola, o que faz com que os professores sintam-se desamparados. Na ausência do diretor, os coordenadores pedagógicos assumem o papel de diretor, o que leva à negligência das ações pedagógicas, ou seja, analisando a comunidade escolar, não há uma divisão de trabalho definida, tornando o sentido do trabalho coletivo desvinculado de seu significado dentro da atividade como um todo.

As professoras participantes da pesquisa eram eventuais (professores substitutos) na escola e tiveram as aulas de leitura atribuídas no segundo semestre de 2005. Como essas aulas faziam parte de um projeto experimental, tinham muitas dúvidas

sobre como desenvolvê-las. Levando em conta as minhas atribuições na coordenação e, ainda, por nunca ter ministrado aulas de leitura, o grupo de professoras, responsável por essa disciplina, se mostrou interessado em trabalhar comigo, o que me pareceu oportuno pois poderíamos juntas construir ações práticas que pudessem colaborar com esse “novo fazer”, o que se traduz nas palavras de Freire(1997:66):

*“...o sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto.(...) É o ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário.*

Diante dessa possibilidade, solicitei a permissão da diretora da escola para a realização da pesquisa com essas professoras. Dada a permissão, marquei uma reunião, apresentei minha proposta de trabalho, esclareci os propósitos da pesquisa e coloquei que eu estaria à disposição para ajudá-las naquilo que fosse necessário. A proposta foi aceita e todas as professoras consentiram por meio de documento assinado, que o material das reuniões fosse usado para análise coletiva com foco na pesquisa.

Desta forma, marcamos o primeiro encontro para discussão sobre as aulas, que aconteceu no dia 27/07/2005<sup>2</sup>. Nesse encontro, preoquei-me em elencar com elas as dificuldades que encontravam no ensino de leitura. Meu papel foi o de questionar as escolhas feitas, no intuito de compreender como poderia intervir na situação. Ao final desta reunião, sugeri a leitura de um texto de Dolz e Schneuwly(2004): “Seqüências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento” e pedi-lhes que fizessem uma leitura atenta e que também escolhessem uma aula dada para que fosse descrita no encontro subsequente. A escolha desse texto deve-se ao fato de que há uma proposta de ensino de leitura, pautado nos gêneros textuais, como discutido na fundamentação teórica. Ao mesmo tempo esse texto sugere uma organização para o trabalho realizado em sala de aula, estabelecendo como o próprio texto diz, uma seqüência didática, o que foi muito importante para acalmar a ansiedade das professoras, muito preocupadas no “como fazer?”

Depois estabelecemos uma agenda comum, para que o grupo pudesse participar de todas as discussões.

---

<sup>2</sup> Os encontros estão descritos detalhadamente nos anexos

### 2.3. Participantes da Pesquisa

Participaram da pesquisa, esta pesquisadora e seis professoras de leitura, que serão descritas, a seguir:

**Pesquisadora:** 38 anos, solteira, nascida na cidade de São Paulo, filha de migrantes mineiros, afro descendente. Formada no curso de magistério, graduada em Letras, especialista em Didática do Ensino Superior, mestranda em Lingüística Aplicada e Estudos de Linguagem. Professora titular na disciplina Língua Portuguesa na rede pública estadual, porém afastada da sala de aula e ocupando a função de Professora Coordenadora Pedagógica do período diurno que contempla Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Classes Especiais. Professora formadora de metodologias de leitura no Programa Teia do Saber, professora de Língua Portuguesa no curso de Letras, coordenadora da Pastoral da Educação na Catedral de São Miguel Paulista.<sup>3</sup>

❖ **Professoras.** A idade média do grupo está em torno de quarenta anos. Nota-se também uma migração de professores com formação em Letras para o curso de Educação Artística, devido ao aumento de aulas nessa disciplina. Esse fato marca historicamente o novo quadro da escola pública que, em virtude de concurso público, aumenta o número de titulares de Língua Portuguesa. São elas:

❖ **Carmem:** 23 anos, nascida em São Paulo, formada em Letras em universidade privada, atua como professora eventual desde 2004;

❖ **Célia:** 43 anos, nascida em São Paulo, solteira, formada em Letras em universidade privada, trabalha em escola particular e como professora eventual desde 2001;

❖ **Edna:** 53 anos, nascida em São Paulo, casada, 03 filhos, formada em Letras em universidade privada, atua como professora eventual desde 2000. No momento cursa Educação Artística em universidade privada.

❖ **Leonor:** 58 anos, nascida em Alagoinhas, Bahia, casada, 07 filhos, graduada em Letras na cidade de São Paulo, em universidade privada, em 2001, depois de 32 anos sem estudar. Escolheu a educação como trabalho, pois a

---

<sup>3</sup> Os nomes das participantes são fictícios

mesma não exige limite de idade. Iniciou a atividade docente em 2002, atualmente faz graduação em Educação Artística.

❖ **Neide:** 40 anos, nascida em Araripe, Ceará, casada, tem 01 filho, graduada em Letras, na cidade de São Paulo em universidade privada, em 1999. Pretende fazer Complementação Pedagógica e sempre teve o sonho de ser professora. Atua como professora eventual na escola em que a pesquisa foi realizada e possui 3 turmas de leitura. Também atuou em outros projetos promovidos pela Secretaria da Educação: “Trilha das Letras” e “Números em Ação”, cursos estes vinculados ao ensino de informática.

❖ **Rosa:** 43 anos, nascida na cidade de São Paulo, solteira, com graduação em Direito e Letras, em universidades privadas, iniciou na atividade docente em 2002, pretende fazer Complementação Pedagógica. Atua como voluntária na Igreja Católica, é professora eventual e teve atribuídas, três turmas de Leitura na escola em que a pesquisa foi realizada.

## **2.4 Instrumentos e Procedimentos de Coleta**

Os dados desta pesquisa foram coletados pela pesquisadora através de áudio-gravações da 1ª, 2ª e 7ª reuniões, cujo assunto era o projeto HL. As reuniões foram realizadas na biblioteca escolar com os professores de leitura durante as discussões do Projeto HL. As informações sobre os outros encontros estão nos anexos desta pesquisa. Optei pela transcrição das reuniões acima apontadas, porque as considerei as mais significativas, pois trata-se do início dos encontros em que ainda acertávamos detalhes de como o trabalho seria realizado e sobre como as professoras se sentiam no projeto H.L. Finalmente realizamos a última reunião em que fizemos uma revisão do trabalho que realizamos.

As fitas das reuniões foram transcritas e analisadas pela pesquisadora. O primeiro encontro foi realizado em 27 julho de 2005, o segundo em 17 de agosto de 2005 e o terceiro em 15 de dezembro de 2005.

## **2.5 Procedimento da análise de dados**

Como procedimento para análise dos dados, foram adotados os seguintes passos:

- Descrição do contexto do trabalho das participantes da pesquisa, o perfil de cada uma, o perfil da escola e do professor contemporâneo, para a compreensão da visão sobre leitura, a partir de sua colocação sócio-histórica, o que me permitirá compreender o porquê dos sentidos que atribuem à leitura e ao projeto;
- Análise da infraestrutura textual dos textos prescritos, que envolvem o conteúdo temático que auxiliará na compreensão dos significados que permeiam esses textos, e os sentidos construídos a partir dos mesmos além da análise dos valores assumidos pelos tipos de discurso e das marcas enunciativas (unidades dêiticas e modalizações).
- Análise lingüística discursiva tem como base os estudos de análise de textos propostos por Bronckart (1997).

## **2.6 Garantia de Veracidade**

A veracidade desta pesquisa foi constatada de maneira formal, através das contribuições feitas em seminários de orientação com o grupo, orientações individuais com a professora orientadora e, questões dúbias mais abrangentes foram discutidas e esclarecidas. De maneira informal, a checagem foi discutida com os pares que participam de atividade semelhante do grupo LACE, no programa Ação Cidadã em Carapicuíba.

Resumindo, este capítulo discutiu a metodologia de pesquisa, percorrendo sobre o contexto, os participantes e os instrumentos usados para análise de dados, apresentando, também, as categorias de análise e interpretação dos dados. O quadro a seguir resume a metodologia adotada para análise de dados, ou seja, demonstra quais os instrumentos e procedimentos que utilizei na pesquisa e as categorias de análise que direcionaram o meu olhar para responder às perguntas de pesquisa.



Quadro 01 –Resumo dos procedimentos de análise

Instrumentos	Local de Geração	Procedimento de Coleta de Dados	Categoria de Análise	Perguntas de Pesquisa que respondem
Texto do PCN, relativo ao tratamento didático do Ensino de Leitura	Ministério da Educação Secretaria da Educação Fundamental	Análise do Texto	Plano Geral do Texto: Conteúdo temático e seqüências Escolhas lexicais (verbos,advérbios) Modalizações dêiticas	<b>01</b>
Texto de apresentação do Projeto Hora da Leitura	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo Coordenadoria do Estado de Normas Pedagógicas	Análise do Texto	Plano Geral Texto:Conteúdo Temático, seqüências; escolh lexicais(verbo, advérbios) Modalizações dêiticas	<b>01</b>
Reuniões com os Professores	Escola	Transcrição dos Encontros	Conteúdo Temático Escolhas lexicais (verbo, advérbio e substantivos) Dêiticos.	<b>02</b>

**Quadro 02: Desenho de Pesquisa**

Perguntas de Pesquisa	Fundamentação Teórica	Procedimentos		
		Coleta	Análise	
Quais os significados dos textos prescritos sobre o ensino de leitura?	Aprendizagem, linguagem e os sentidos e significados (Vygotsky); Ensino de leitura e textos prescritos (Bronckart & Machado) Leitura com foco nos gêneros do discurso Schnewuly	Texto do PCN, referente ao trabalho didático com leitura; Texto de apresentação do projeto Hora da Leitura;  Áudio gravações dos encontros com as professoras	Ação	Objetivo
Quais os sentidos que os professores atribuem à leitura e ao trabalho com o projeto Hora da Leitura?	Aprendizagem, linguagem; Tipos de leitura PCN e projeto Hora da leitura Reflexão crítica: Smyth		Análise lingüística do conteúdo temático e mecanismos enunciativos; nos textos;  Transcrição dos encontros realizados com as professoras	Investigar os significados dos textos prescritos sobre o ensino de leitura;  Investigar os sentidos atribuídos pelas professoras ao ensino de leitura e ao projeto Hora da Leitura

## CAPÍTULO 3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

---

Este capítulo está organizado para descrever e discutir os significados sobre leitura e ensino-aprendizagem de leitura, a partir da fundamentação teórica apresentada anteriormente, os sentidos revelados pelos professores participantes e as possíveis resignificações encontradas. Discuto, assim, os significados sobre leitura e ensino de leitura nos documentos prescritos – PCNs e projeto HL -, os sentidos sobre leitura e ensino de leitura que as professoras participantes atribuem à leitura no projeto H.L e a construção de novos significados no decorrer da pesquisa.

### 3.1. Os Significados de Leitura nos textos prescritos

Esta seção está organizada para discutir os dois documentos prescritos, apresentados nesta pesquisa: PCN e H.L. A observação desses documentos, em um primeiro momento é importante para a discussão dos resultados, pois embora ambos tenham sido organizados por órgãos oficiais da educação, divergem em questões que serão apontadas a seguir.

#### 3.1.1. PCN

O texto a seguir, retirado dos PCNs, revela o conceito atribuído à leitura e ensino da leitura, apoiado em novos paradigmas educacionais. Como apontado no capítulo 2, os documentos prescritos trazem subjacente o processo histórico de uma sociedade, segundo Vygotsky (1934/2002), e o significado refere-se a uma representação social, histórica e cultural de uma realidade humana, consubstanciada na linguagem.

Na análise do texto, as **partes realçadas realizam** a esquematização textual que, segundo Bronckart (1997), organiza o **conteúdo temático**, as escolhas lexicais com foco nos verbos (negritados), advérbios (sublinhados), os dêiticos (em itálico) e ausência de dêiticos com o seguinte símbolo ( ).

### Quadro 03 - Tratamento Didático sobre Leitura e Ensino de Leitura

A leitura na escola **tem sido**, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, **é necessário** que faça sentido para o aluno, isto é, atividade de leitura **deve responder**, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como trata-se de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem, **deve preservar sua natureza e sua complexidade** sem descaracterizá-la. Isso significa **trabalhar** com a diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja, os diferentes, “para quês”, resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto, e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema.

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, **é preciso organizar** o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola **deve oferecer** materiais de qualidade, modelos de leitores, proficientes e práticas de leitura eficazes. Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos, cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. **É preciso**, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas o livro didático, apenas porque o professor pede. **Eis** a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela, pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes.

Obs: conteúdo temático (realçado), verbos (negritados), advérbios (sublinhados), dêiticos (itálico) e ausência de dêiticos ( ).

O conteúdo temático do texto acima está organizado em cinco temas: 1) compreensão do trabalho de leitura como objeto de ensino; 2) organização do trabalho de leitura para ser objeto de ensino-aprendizagem; 3) ensino- aprendizagem de leitura para formação da cidadania; 4) o papel da escola no ensino de leitura e 5) leitura e diversidade textual.

Esses temas do conteúdo temático são apresentados no plano argumentativo que, segundo Bronckart e Machado (2004), indica-nos que o produtor considera que o objeto de seu discurso é controverso, que o destinatário pode ter outro posicionamento a respeito e que, portanto, precisa apresentar argumentos para que suas asserções sejam aceitas pelo destinatário. Para tanto, a argumentação em questão está dividida em premissa, argumentos e conclusão, a partir de três eixos temáticos: 1) A afirmação de que a leitura na escola não é objeto de ensino- aprendizagem; 2) O papel da escola na mudança de paradigmas; 3) A ênfase em se trabalhar com a diversidade textual.

O exemplo a seguir, apresenta a premissa da argumentação:

---

*A leitura **tem sido** fundamentalmente objeto de ensino*

---

Na análise da fase de premissas, em que se propõe uma constatação de partida, o texto apresenta a situação atual da leitura na escola. Nas escolhas lexicais utilizadas, o termo “leitura” aparece como núcleo do sujeito, no caso, passivo, o que pressupõe um ensino pautado na transmissão de conhecimentos. Essa passividade é reforçada pelo advérbio de modo “fundamentalmente”.

O substantivo *leitura* é substituído pelo substantivo *objeto*, o que confere a ela (*leitura*) o sinônimo de materialidade. Nesse sentido, Rojo (2002), discute que esta visão sobre leitura é verificada até o início da segunda metade do século XX, em que, o ato de ler era visto de uma maneira simplista, como processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto, perspectiva em que ler encontrava-se ligado à alfabetização. Como apontado no capítulo 2, esse parâmetro direciona a classificação dos modelos teóricos em pré-interativos, num sentido histórico, ou unidirecionais.

Os exemplos a seguir, trazem a retomada da premissa que apontada sobre a importância da leitura como objeto de ensino:

---

Se o objetivo é **formar cidadãos** capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, ( ) **É preciso organizar** o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola.

---

e os argumentos que a apóiam:

---

...a escola) **deve** preservar sua natureza e sua complexidade sem descaracterizá-la.  
 ...**é preciso** organizar o trabalho educativo...  
 ...a escola **deve** oferecer materiais de qualidade ...  
**É preciso**, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo...

---

Na apresentação da premissa e dos argumentos, que estão nos exemplos, o texto apresenta a importância do papel da escola, não só na formação de leitores, mas de cidadãos. Não há dêiticos como marcas enunciativas, o que representa um posicionamento distanciado entre enunciador e destinatário.

Prevalecem as modalizações deônticas através das formas verbais *é preciso*, e das formas verbais compostas: *deve responder*, *deve preservar*. Segundo Bronckart (1997), as modalizações deônticas consistem em uma avaliação de alguns elementos do

conteúdo temático, apoiada nos valores, nas opiniões e nas regras constitutivas do mundo social, apresentando os elementos do conteúdo temático como sendo do direito, da obrigação social e/ou da conformidade com as normas de uso.

Nesse sentido, o documento prescreve qual deverá ser o papel da escola frente às mudanças, que consiste, em primeiro lugar na preservação da complexidade da leitura e na organização do trabalho, privilegiando os materiais que serão oferecidos pelos alunos.

Há nessas prescrições, a intenção de convencer os leitores, do tratamento didático que a leitura deverá ter na escola, a partir de uma prática baseada em gêneros textuais, entendida (a leitura) como instrumento de transformação social.

O próximo exemplo revela na fase conclusão, o objetivo do documento:

---

**Eis** a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela **pode-se até** ensinar a **ler**, mas **certamente não se formarão** leitores competentes.

---

A conclusão argumentativa se dá através da estratégia de convencimento que surge a partir da forma verbal “**eis**”, que serve de anúncio para a proposta que pretende destacar, no caso a diversidade textual. O ponto fundamental no texto é a afirmação de que, se a escola permanecer realizando da mesma forma o trabalho com leitura, esta continuará sendo apenas objeto de ensino.

Para isto, o texto apresenta três advérbios modalizadores: “*até*”, “*certamente*” e “*não*”. Estes advérbios são fundamentais na conclusão, porque orientam a reflexão do leitor no sentido de que manter o ensino como objeto é uma possibilidade, todavia manter essa postura não promove a cidadania.

Como discutido no Capítulo 2, Schnewuly (2002) discute que essa transformação do tratamento didático da leitura significa considerá-la como instrumento que medeia uma atividade e que torna-se lugar privilegiado de transformação de comportamento. Assim, ela não deverá ser apenas ensinada, mas apropriada pelo aluno. De acordo com Dolz (1994), compreender pressupõe estabelecer relações responsivas motivadas por *o que se sabe*, *o que se viveu* ou *se experimentou*, o que o texto traz e o contexto no qual a leitura se realiza.

A seguir, apresento a análise dos significados de leitura no projeto H.L.

### **3.1.2. Os Significados de Leitura no Projeto H.L.**

O quadro seguinte traz o texto de apresentação do projeto, que consta na íntegra nos anexos desta pesquisa. Como já apontado em relação ao quadro anterior, o conteúdo temático está realçado, as escolhas lexicais com foco nos verbos (negritados), advérbios (sublinhados), os dêiticos (em itálico) e a ausência de dêiticos com o seguinte símbolo ( ).

#### Quadro 04 – Texto de Apresentação Hora da Leitura

Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular **para ser desenvolvido**, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se **dará ênfase** à ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

O Projeto “Hora da Leitura” é **uma proposta de trabalho** que **visa 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.

Para esse trabalho, a SEE estará orientando, por meio de um programa de Formação Continuada, articulado com o Programa “Tecendo Leituras”, **os professores** que **serão contratados** especialmente **para dinamizar** mais esse espaço, reservado para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Diante dessa preocupação, **a SEE assume** o compromisso com as escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental, distribuindo módulos de ficção, com títulos diferenciados. A partir destas obras, **os professores** **deverão iniciar** um trabalho diferenciado com os alunos, **lendo com eles, lendo para eles**, em que eles **interpretem** oralmente, que eles **dramatizem** os textos, que **preparem** saraus literários, que **discutam** filmes, que **cantem e interpretem** músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitam explorar os jogos de linguagem.

As avaliações realizadas pela Secretaria da Educação de São Paulo, assim como outras organizadas em âmbito nacional, vêm sinalizando a necessidade **de criar/ampliar** espaços na escola para o desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita de nossos alunos.

Várias iniciativas estão em fase de execução, entre as quais, o desenvolvimento de programas de formação continuada, como o “Letra e Vida”, o “Tecendo Leituras”, o “Ensino Médio em Rede” e outros que vêm contribuindo para ampliar a competência técnica do professor, de modo que ele se sinta mais bem preparado para o desenvolvimento do trabalho com a leitura de nossos alunos.

Entretanto, percebemos a necessidade de **fazer um trabalho de sedução** para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneos, de tal forma que se perceba a riqueza dos diversos estilos e linguagens.

É importante, neste espaço de leitura, iniciar o processo partindo de textos de entretenimento mais apreciados pelo aluno, para textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.

A escola do Ciclo II **tem um papel decisivo** na ampliação da competência leitora dos jovens, pois é neste momento que muitos alunos, ou desistem de ler por não conseguirem responder às demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no Ciclo anterior, para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. **A nossa intenção é formar leitores**, realizando um trabalho comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos, tal como circulam socialmente na literatura.

Assim sendo, **estamos propondo o** “Hora da Leitura”, voltado especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, para que despertem e cultivem a prática e o desejo de ler.

Obs: conteúdo temático (realçado), verbos (negritados), advérbios (sublinhados), dêiticos (itálico) e ausência de dêiticos ( ).



O conteúdo temático está organizado nos seguintes temas: 1) Apresentação do projeto e seus objetivos; 2) O papel da SEE; 3) O papel do professor; 4) justificativa do projeto; 5) O papel da escola no ensino de leitura; 6) Objetivos e leitura; 7) Proposta de trabalho para o projeto .

A planificação do conteúdo temático está na forma de seqüência explicativa que, segundo Bronckart (1997), é organizada em fases e sustentada por uma operação de caráter dialógico. Para isto, a planificação está dividida em: constatação inicial, problematização, resolução, conclusão e avaliação.

A fase de constatação inicial, segundo Bronckart (1997), introduz um fenômeno não contestável. No exemplo a seguir, a apresentação do projeto representa essa constatação, expressa no objetivo pelo qual o projeto foi criado:

---

Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular **para ser desenvolvido**, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se **dará ênfase** à ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

---

As formas verbais “**para ser desenvolvido**” e “**dará ênfase**” revelam o perfil do projeto que privilegia a competência leitora. Surge então a primeira divergência entre o projeto H.L. e os PCNs, uma vez que, estes últimos prevêm a ampliação das habilidades e competências:

*“A leitura tem sido objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de ensino-aprendizagem é necessário que faça sentido para o aluno.”(PCNs).*

A utilização apenas do termo competência leitora, utilizado no documento H.L., parte de uma visão unilateral discutida por Vigotsky (apud Newman e Holzman, 1993), como criação de instrumento - para - resultado.

A discussão apontada anteriormente na análise dos PCNs, trata a leitura numa visão vygotskiana da criação de instrumento-e-resultado, ou seja, o trabalho voltado para competências e habilidades em que o aluno possa se apropriar dos esquemas da leitura e, com isso, desenvolver mecanismos que o favoreçam como leitor proficiente. No entanto, uma leitura mais atenta do texto que prescreve o projeto, revela a orientação feita ao professor, destinatário dessa prescrição, e prevê a “ampliação da competência técnica”. O projeto direciona o professor para que trabalhe a leitura simplesmente como

entretenimento e que ele leia “*para*” e “*com*” os alunos, mantendo dessa forma, uma visão de ensino pautado na transmissão de conhecimentos dirigidos ao prazer dos alunos. A leitura no projeto não objetiva que o aluno se aproprie do conhecimento, como se verifica no exemplo a seguir:

O papel do professor é de ler “*para*” e “*com*” os alunos e o papel dos alunos de dramatizar, discutir, preparar, cantar e interpretar. Nos verbos utilizados para atribuir os papéis da SEE, professores e alunos partem da modalização pragmática que, segundo Bronckart (1997), contribuem para explicação de alguns aspectos da responsabilidade de uma entidade constitutiva do conteúdo temático, em relação às ações em que ela é o agente, e atribuem a esse agente, intenções, razões ou ainda capacidades de ação.

A forma verbal *para ser desenvolvido* caracteriza a organização da atividade e a forma verbal *dará ênfase* revela o perfil do projeto que privilegia a competência leitora.

---

A partir destas obras, os professores **deverão iniciar** um trabalho diferenciado com os alunos, **lendo com** eles, **lendo para** eles, que eles **interpretem** oralmente, que eles **dramatizem** os textos, que **preparem** saraus literários, que **discutam** filmes, que **cantem e interpretem** músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitam explorar os jogos de linguagem.

---

Newman & Holzman (1993) salientam, com base em uma leitura marxista, que a produção realizada no capitalismo, não é produzida porque é útil, mas a fim de ser distribuída e vendida no mercado. Em outras palavras, o uso se sobrepõe às verdadeiras necessidades; a atividade de produção é separada do produto de produção. Segundo os autores, esse processo é o fenômeno social designado por Marx como alienação e que se evidencia na formulação do projeto H.L.

O exemplo seguinte traz a problematização apresentada no H.L.

---

Diante dessa *preocupação*, a SEE **assume** o compromisso com as escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental,

---

Na fase da problematização, o texto traz a preocupação da SEE em orientar os professores, e o verbo *assumir*, no presente do indicativo, revela o papel da SEE durante o projeto que é distribuir livros para as escolas.

N exemplo a seguir, o texto do projeto apresenta a proposta de resolução para os problemas apresentados.

---

As avaliações realizadas pela Secretaria da Educação de São Paulo, assim como outras organizadas em âmbito nacional, **vêm sinalizando** a necessidade **de criar/ampliar** espaços na escola para o desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita de nossos alunos.

---

Na resolução, ou explicação propriamente dita, o texto apresenta o porquê da realização do projeto. Os verbos **vêm sinalizando** revelam um percurso de problemas verificados sobre o ensino de leitura, que aponta a necessidade de transformação. Como apresentado na introdução desta pesquisa, tais problemas foram identificados através das provas do SARESP, o que cria uma nova divergência entre PCNs e H.L., pois se o projeto foi criado para sanar esses problemas, não justifica que seu objetivo principal seja leitura para entretenimento.

Os verbos criar e ampliar revelam que, em algumas escolas, o espaço de leitura não existe e que, em outras onde há esse espaço, o mesmo deve ser ampliado.

O próximo exemplo traz a conclusão da proposta:

---

Assim sendo, **estamos propondo** o Hora da Leitura, voltado especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, para que despertem e cultivem a prática e o desejo de ler.

---

A conclusão da seqüência explicativa, que reformula e completa a constatação inicial do texto, destaca o papel da escola e o objetivo do projeto. Embora haja duas ocorrências de dêiticos, 1ª pessoa do plural no último parágrafo, "**estamos propondo**" é o único momento em que o enunciador apresenta-se implicado na elaboração da proposta e, quando se refere aos "**nossos alunos**", apresenta uma forma de discurso interativo implicando também o professor nessa interação.

Após a análise destes dados, as propostas do ensino de leitura no texto dos PCNs e da H.L. podem ser resumidas da seguinte forma:

### **Leitura nos PCNS**

Transformação da leitura em objeto de ensino-aprendizagem com base no desenvolvimento de competências e habilidades, realizada através do trabalho com gêneros textuais, cujo objetivo é a formação de cidadãos capazes de compreender textos diversos.

### **Leitura no H.L.**

Ênfase na leitura como entretenimento, cujo objetivo é desenvolver o gosto pela leitura.

:

Na próxima seção, analiso os sentidos atribuídos à leitura e ao ensino de leitura no projeto.

### **3.2. Sentidos Atribuídos pelas professoras à leitura e ao Ensino de Leitura no Projeto H.L**

Esta seção está organizada para discutir os sentidos atribuídos à leitura e ao ensino de leitura, pelas professoras participantes desta pesquisa.

Segundo Vygotsky (1934/2002), o sentido é a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência; por esta razão, é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de estabilidade variada. Ainda na discussão sobre o conceito de sentido, Vygotsky, Leontiev e Luria compreendem que o sentido é algo que se relaciona com as vivências afetivas dos sujeitos. Ou seja, o indivíduo escolhe o sentido que deseja dar a uma palavra, de acordo com a situação e as possibilidades de seu uso.

Para iniciar a análise de sentidos, das professoras, apresento inicialmente o quadro do conteúdo temático das três reuniões áudio gravadas, que servirão de base para esta análise.

**Quadro 06 - Conteúdo Temático das Reuniões áudio gravadas**

<b>Conteúdo Temático da 1ª reunião</b>	<b>Conteúdo Temático da 2ª reunião</b>	<b>Conteúdo Temático da 3ª reunião</b>
Dificuldades das aulas de leitura	Descrição da aula de leitura	Comparação dos conceitos de leitura
Troca de experiências	Descrição da turma	Influência da coordenadora no grupo
Novidade do projeto	Apresentação do conteúdo	Análise do que poderia ser melhorado nas aulas de leitura
Sala ambiente	Preparação da aula de acordo com a faixa etária	Nota e comportamento
Estratégias para a aula de leitura	Cobrança das atividades solicitadas	Recursos teóricos para as aulas de leitura
Planejamento da aula	Postura do professor	Reflexão sobre aula de leitura a partir dos encontros
Organização dos encontros	Organização da aula	Utilização do livro didático
	Esclarecimento aos alunos sobre leitura	Reflexão sobre as questões do SARESP, 2005
	Proposta de diário de leitura	Indagação sobre o hábito de ler das professoras
		Discussão sobre o texto de Paulo Freire
		Leitura como decodificação
		Tipos de leitores

### 3.3.1 Sentido de Leitura e Ensino de Leitura

A análise dos dados revelou que os sentidos atribuídos pelas professoras à leitura e ao ensino de leitura não diferem do que tradicionalmente vem sendo feito e discutido nas escolas há muito tempo, embora mostrem a preocupação em agir conforme apontado no Projeto HL. Também revelam um absoluto distanciamento dos significados discutidos nos PCNs, o que parece revelar que as prescrições aí contidas pouco chegaram ou chegaram de modo deturpado nas escolas. Aponto, a seguir, os sentidos revelados:

## 1 - Leitura como Decodificação

Como apontado por Rojo (2002), no capítulo teórico desta pesquisa, o ato de ler era visto de uma maneira simplista, como processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala), para se acessar o significado do texto, perspectiva em que a leitura encontrava-se ligada à alfabetização.

O significado de leitura, visto pela ótica da decodificação, permanece como sentido cristalizado por boa parte dos professores e essa significação sobre leitura foi expressa logo no primeiro encontro. No momento em que o foco da discussão era a aula de leitura, a professora Carmem diz:

### Recorte 1- 27/07/2005

---

**1- Pesquisadora:** Quais as dificuldades que *vocês estão encontrando* nas aulas de leitura?

**2- Professora Carmem:** “*Nós temos que ser* contadoras de história...aí eu contei a história pra eles, 5ª série, 6ª e 7ª, quase ninguém **entendeu** a moral da história... e então quer dizer...tudo bem essa contagem de história...você vai e conta uma história e daí? **Qual que é a resposta que você quer obter** no final? Um entendimento? Uma leitura? Você não consegue...**tem que ler** mais outra vez e aí *você se perde* porque...um fica conversando...o outro...”

---

O conteúdo temático apresentado inicia-se com a pergunta feita pela pesquisadora, sobre as dificuldades que as professoras encontram nas aulas de leitura e direciona a professora a responder com um desenvolvimento de discurso sobre a própria ação. A professora Carmem responde, iniciando por seu turno, através de uma modalização deôntica, revelando assim, que sua ação baseia-se em determinantes externos como pode ser observado no exemplo a seguir:

---

**- Professora Carmem – “Nós temos que ser** contadoras de história”

---

Carmem apresenta o trabalho que realiza com leitura, como o proposto pelo projeto H.L. na SEE (determinante externo), quando as aulas lhe foram atribuídas, inicialmente, utilizando o pronome em 1ª pessoa, revelando de forma explícita sua subjetividade e seu posicionamento diante do que diz: sente a obrigação imposta pelo projeto de ser contadora de história. Sua resposta revela, não apenas sua adesão à proposta do projeto, mas também sua postura de descrença quanto à sua eficácia em contar histórias e ler para os alunos, como pode ser verificado no exemplo a seguir:

---

“(…) quase ninguém entendeu (…) *você* vai conta uma história e daí? Qual que é a resposta que *você quer obter* no final?”

---

Carmem abandona a responsabilização pelo que diz, passando a utilizar os pronomes em 2ª pessoa, o que dá uma abrangência maior ao trabalho com leitura. Ela entende que na compreensão de leitura, os alunos devem ler para responder às perguntas sobre o texto.

Esta visão de leitura é discutida por Kleiman (1993), como modelo de interação de processos que são reflexões propostas que descrevem e utilizam a interação dos níveis de conhecimento necessários à compreensão, com base no leitor efetivo e universal.

O recorte **2- DIA 27/07/2005**, a seguir, confirma esta análise:

---

*“(…) Eu li o texto...aí deste texto que eu li, eu falei olha: eu vou passar três questões na lousa ...e dei três questões... mas eu só li o texto não passei na lousa pra eles...depois que eu passei três questões na lousa ...era de alternativa...falei em dez minutos tem que responder...contados no relógio...aí eu escutei uma menina falou assim a: ”Ah...Uma coisa diferente...dez minutos para responder...aí quando deu os dez minutos eu tomei a folha e aí o aluno que não teve compreensão no texto... ele não entendeu o texto...e eu li duas vezes...ele não conseguiu responder ou ele só tentou..”*

---

No recorte anterior, Carmem descreve que leu o texto e passou três questões na lousa, que eram de alternativa, ou seja, o aluno precisaria decifrar o código escrito e, através de outro código, a sinalização, destacar a alternativa correta. Carmem complementa dizendo que o aluno não teve compreensão, em outras palavras, não conseguiu decifrar o código.

A descrição que Carmem faz de sua aula, está baseada em uma compreensão que distancia-se da proposta de leitura dos PCNs, pois não privilegia o trabalho com gêneros e também distancia-se da prescrição do H.L., porque propõe a aula realizada pela professora, que tem o foco na transmissão de conhecimentos e na punição pelo comportamento dos alunos, enquanto o projeto propõe a aula como momento de

entretenimento e desenvolvimento do lúdico, para que o aluno goste de ler, como apresentado da seção anterior.

## 2 - Leitura voltada à Transmissão de Conhecimentos

Este sentido, na verdade, confirma o que foi apontado anteriormente sobre o sentido de leitura e práticas de leitura e o das propostas prescritas em ambos os documentos., como revelam os recortes a seguir:

### RECORTE 3 - DIA 17/08/2005

---

**61- Pesquisadora:** Qual foi a sua postura durante esta aula? De transmitir... de construir conhecimento...que auto-avaliação você faria?

**62- Professora Rosa:** Na 5ª série, *eu posso dizer* que **transmiti**, e participei ali junto com eles, agora na 7ª, *eu já tenho* uma...*eu transmito*...mas aí...já com outros... assim mais arrogantes, mais...assim que não quer saber de nada... *eu já pego* eles...e já **falo** assim...e não **deixo** que eles falem *comigo*...assim...às vezes eles querem satirizar a aula...(que propaganda o caramba...eu não fazer nada ) e *eu* nem **falo** nada...é...*eu transmiti* o conhecimento pras meninas que pras meninas e os meninos que sentam na frente e prestam atenção...*eu falei* normal com eles e o restante...

---

### RECORTE 4 - DIA 17/08/2005

---

**26- Professora Carmem:** A **minha** postura é de transmitir...*eu tenho* que fazer isto...**não vejo** de outra maneira.

---

Como pode ser observado nos exemplos acima, o conteúdo temático proposto pela pesquisadora é a de descrição/explicação sobre a postura das professoras em relação às suas aulas e as repostas confirma uma visão historicamente trabalhada com leitura na escola.

Analisando as respostas das professoras, os termos em itálico apresentam as ocorrências de unidades dêiticas que, segundo Bronckart (1997), produzem o efeito de revelar de forma explícita, o posicionamento do produtor diante do que diz. A fala de Rosa, apresenta um desmascaramento das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações (Romero, apud Liberali, 2004: 91). Carmem confirma que sua postura pauta-se na transmissão e que não sabe fazer de outra maneira.



Ambas as professoras apresentam uma postura tradicional quanto ao ensino de leitura, que distancia-se do aluno e é interpretada à luz dos PCNs como objeto de ensino.

“A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno”.(PCN)

É também distanciada do projeto H.L., que propõe o gosto pela leitura.

“Assim sendo, estamos propondo o Hora da Leitura, voltado especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, para que despertem e cultivem a prática e o desejo de ler.”(H.L)

Este fato, discutido na natureza política da educação por Marx, revela que a constituição da consciência humana é determinada por “o quê” e “como” é produzido, e que dessa perspectiva para compreensão do processo educativo, é necessário compreender como os seres humanos produzem sua existência, o mundo do trabalho e suas relações. Em outras palavras, a análise da postura das professoras relaciona-se às políticas educacionais com as quais elas foram formadas, e que ainda estão inseridas em uma política capitalista que consolida um modo de produção e uma formação social burguesa, que reflete a falta de atenção às necessidades sócias e ao ensino do contexto específico de ação que a ela (política capitalista) se relaciona. Essa talvez seja a postura da maior parte dos professores brasileiros que fundamentam sua prática na transmissão, pois é a forma como aprenderam a realizar essa prática, o que revela duras críticas à formação pré e em serviço..

Nesse sentido, apontam suas compreensões de que o ensino é realizado através da postura de um emissor e um ouvinte, daquele que sabe e daquele que não sabe, o sentido atribuído à leitura apresenta-se nessa análise como devolução de conhecimentos armazenados, discutido por Vygotsky (1934/2002) quanto à mediação de artefatos culturais na ZPD e à construção colaborativa do conhecimento. A compreensão da linguagem orienta-se para o resultado e é proveniente de uma metodologia causal e funcional, que reflete a forma como que o professor entende a leitura e o ensino de leitura, a partir de uma visão alienada proveniente de uma cultura capitalista que produz instrumentos para resultados, como veremos nos exemplos a seguir:

### 3- Ensino de Leitura como Devolução de Conhecimentos Armazenados

Os excertos abaixo relam sentidos sobre práticas de leitura em sala de aula que se movimentam entre o que é proposto pelo projeto HL, pelos PCNs que embasam um trabalho com base nos gêneros discursivos, mesclado a ações tradicionalmente operacionalizadas e à dificuldade em lidar com os sentidos dos alunos sobre leitura e aula de leitura.

#### Recorte 05- 17/08/2005

---

**9- Professora Carmem:** *“E a aula de leitura é especialmente para ler... e tem tanta coisa que pode ser trabalhada...não é só pra pegar um livro lá e eles lerem...tudo eles pensam...só porque fala leitura e eu falei a leitura não é só ler, a leitura é também você olhar uma imagem, a leitura pode ser aquela imagem.”*

---



---

**75- Professora Rosa:** *“...eu tive este problema na primeira aula...eles achavam que aula de leitura era pegar um livro e ler...então eu disse não...porque que eu vou dar livro pra vocês lerem com que propósito...a gente vai trabalhar com vários tipos de leitura:jornal, conto de fadas,fábulas...a moral das fábulas.”*

---

No primeiro exemplo, Carmem utiliza o advérbio *especialmente* para revelar a força do seu dizer e reforçar o sentido construído sobre aula de leitura no projeto. Há ausência de dêiticos revelando o distanciamento sobre o que fala. Rosa, por sua vez, se responsabiliza pelo que diz através dos dêiticos utilizados em primeira pessoa e é categórica no seu posicionamento diante da dúvida dos alunos sobre a leitura de livros:... *então eu disse não. Todavia, no dizer de ambas está a mesma questão, a desvalorização da leitura.*

Ocorre nesses dois exemplos, a desvalorização da leitura do livro em prol da leitura de textos do cotidiano, fugindo mais uma vez da proposta dos PCNs. A compreensão dos alunos sobre práticas de leitura também revela o foco tradicional da escola que, como discutido no Capítulo 2, não possibilita a apropriação dos esquemas de leitura e compreensão (Vygotsky, apud Newman e Holzman,1993; Schneuwly, 2002)

Na seção seguinte apresento novos significados construídos nos encontros.

### 3.3.2. A Construção de Significados

No decorrer dos encontros, alguns novos significados foram compartilhados, pelo menos no discurso, o que parece revelar um início de reflexão. Por exemplo, no primeiro encontro, há uma sugestão da profa. Carmem de mudança nos encontros até então efetuados na escola e em sua sala de aula no trabalho com leitura. Também a profa. Edna releva a importância da fala do outro como estratégia de pensamento como apontado por Vygotsky e rediscutido por Newman e Holzman para repensar sua aula e a participação do aluno:

Recorte dia 27/07

---

*Professora Carmem: “...e aí a gente programa as próximas datas dos projetos, sempre pensando no produto final, se a gente **falar** no produto final em todas as aulas...o aluno **vai querer participar.**”*

---

Recorte dia 17/08

---

*Rosa: “Eu **entrei** na sala aí eu **expliquei** para eles que a gente iria trabalhar com propaganda.”*

---

Recorte dia 15/12/2005

---

*EDNA” “...e isto é **muito** bom porque éh...você **aprende** né...? a partir do momento , que você **vivencia** a experiência do outro... **existe** o aprendizado, **existe** a integração e isto é importante.”*

---

Por meio dos verbos “**Sempre pensando**”, “eu **expliquei**”, “**vivenciar**”, “**aprender**”, “**existir**”, revela-se uma nova postura para o ensino de leitura. Carmem, logo no primeiro encontro, em que várias vezes repeti que as aulas deveriam ter um objetivo definido e que este objetivo deveria ser apresentado para os alunos, associa a participação dos alunos a sua postura diante da aula.

Rosa revela através dos dêiticos, que explicou aos alunos qual seria o trabalho realizado naquela aula, a partir do momento em que entra na sala. E Edna, no último encontro, revela a importância do trabalho em conjunto e que o aprendizado acontece a partir da integração.

Segundo Vygotsky (1934/1987), a aprendizagem de conceitos não é algo que se transmita pronto, mas por meio de atividades de ensino-aprendizagem, e das

intervenções pedagógicas, que se bem organizadas, podem provocar avanços que não aconteceriam espontaneamente. De acordo com Oliveira (2006), o coordenador só é capaz de fazer as intervenções adequadas se estiver além de uma sólida base teórica, um conhecimento preciso sobre os sentidos e necessidades do grupo.

Todavia, os resultados revelam apenas tímidas mudanças. Embora o meu desejo inicial fosse provocar grandes transformações no grupo, isso não foi possível porque apesar da boa vontade, ainda não dispunha do conhecimento necessário para provocá-las, aprofundando o questionamento e trazendo mais a sala de aula para a discussão, aliado ao pouco tempo disponível. Verifiquei, assim, apenas um pequeno avanço do grupo. Mesmo assim, através da fala das professoras, Edna, Leonor e Célia, no recorte a seguir, é possível verificar a criação de um espaço de colaboração que possibilitou a elas, algumas reflexões e abriu caminho para futuras colaborações. Segundo Magalhães (1994/1998), colaborar em qualquer contexto significa agir no sentido de possibilitar que os agentes participantes tornem seus processos mentais mais claros e penso que isso aconteceu. O que não aconteceu foi o estabelecimento de um processo reflexivo crítico, o que propiciaria a discussão de um novo agir e seu significado com base nos textos prescritos.

### **Recorte 15/12/2005**

---

**88- LEONOR:** “...na verdade eu mesma...eu estava bem perdida no começo...éh...no projeto...e...eu acho...que melhorou bem, quando você cuidou da gente

**90- LEONOR:** “mas você tava com a gente toda quarta feira e ajudou bastante

**91- EDNA:** “e a gente não ficou tão solta

**94- LEONOR:** “então... mas aí você foi dando idéias...e foi dando segurança pra gente né...tanto que na, na minha 7ª que era uma 7ª que eu não tinha nenhum controle a partir do momento que a gente começou a trabalhar propaganda, e aí nós já passamos pro livro, de poesia, de contos e revistas então eu achei que foi muito interessante a sua participação é.. sua... com a gente né...então eu achei interessante...?”

**101- CELIA:** “...então como experiência foi bom... porque elas estavam sempre me passando texto...alguma coisa...proveitei bastante né Leo? (...)e...me ajudou bastante

---

O quadro a seguir, resume os sentidos dados pelas professoras à leitura e ao Projeto:

**Quadro 07: Sentidos atribuídos pelas professoras à leitura e ao Projeto HL**

<b>Sentidos atribuídos à Leitura</b>	<b>Sentidos tribuídos ao Projeto</b>	<b>Significados construídos</b> 1- Outras possibilidades de Leitura
Interpretação e respostas	Necessidade ser contadora de histórias	Informação prévia de objetivos
Leitura é uma disciplina	Necessidade de técnica	Trabalho em equipe
Avaliação punitiva	Novidade do projeto	Estratégias para o trabalho docente
Lição na lousa	Sala ambiente	Seqüência didática
Produção do aluno e correção pelo professor	Necessidade de um perfil para a aula de leitura para diferenciá- la de aula de recuperação	Colaboração
Negação da leitura de livros	Importância de trabalho	
e ênfase em leituras do cotidiano	diferenciado	
Dicotomia entre leitura e escrita		

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este trabalho revela uma triste figura do trabalho com leitura nas escolas oficiais, apesar de ser foco de inúmeros projetos e avaliações como discutido nesta pesquisa. Como apontei, os PCNs trazem uma proposta inovadora que parte do princípio da inclusão social, com o objetivo da formação da cidadania, salientando que, para que tais objetivos sejam alcançados, são necessárias mudanças na visão ensino-aprendizagem de leitura e de práticas de leitura, sem as quais não há construção e cidadania.

Por sua vez, o projeto H.L., criado para resolver o problema dos baixos resultados obtidos no SARESP, não está articulado com os PCNs, pois pauta-se no objetivo da leitura para o entretenimento, o que não será possível se o aluno não se apropriar, em primeiro lugar das ações de linguagem, como discutidas por Dolz, e estas precisam ser ensinadas para que os alunos delas se apropriem e façam da leitura um instrumento de transformação e se apropriem de habilidades e competências como as que são cobradas nas avaliações do SARESP. O H.L. é, na verdade, uma extensão da aula (tradicional) de Língua Portuguesa, voltada para a interpretação de textos e exercícios gramaticais,

Quanto aos sentidos atribuídos pelas professoras ao ensino de leitura, esta investigação revela a formação tradicional pautada na transmissão de conhecimentos, que esses professores tradicionalmente vem vivenciando. Inserir transformação demanda um processo intenso de formação e de reflexão crítica – o que não foi construído neste estudo- , para que tais sentidos sejam modificados. É fato também que, por não encontrarem solo firme na compreensão do que devem ou não fazer em uma aula de leitura, encaminham-na para a decodificação, não preparando o aluno para a reconhecê-la nos diversos tipos de gêneros textuais.

O contexto de trabalho do professor também é um fator determinante para a permanência de práticas tradicionais, motivado por baixos salários que dificultam a formação contínua e as poucas possibilidades de que essa formação se dê nas HTPCs (Horário de Trabalho Profissional Coletivo). Mais, ainda, alguns professores entram na profissão por falta de opção em outras áreas, ou até mesmo porque não têm mais idade para procurar outra atividade. Isto pode ser verificado nos gráficos anexos sobre os professores participantes e na migração dos professores da área de Língua Portuguesa para a área de Educação Artística, porque é a área que atualmente possui mais vagas

disponíveis. Tudo isso implica numa aparente falta de comprometimento, porém é motivado pela necessidade financeira.

Também, poucas são as campanhas de incentivo à leitura, mesmo na escola, em muitas das quais não existe nem mesmo biblioteca. A preocupação que atualmente se vincula à leitura, remete-nos ao fato dos resultados obtidos em estatísticas de desempenho dos alunos e aos inúmeros projetos que voltam-se a resolver esse problema, mas que raramente atingem, de fato, a escola.

Há de se pensar em primeira instância, em promover espaços para que o professor torne-se um leitor reflexivo e não passivo. Espaços como HTPC e orientações na Diretoria de Ensino, devem ser ter lugar dirigidas por profissionais que conhecem o conteúdo sobre leitura e Programas como por exemplo o Ação Cidadã necessitam de mais apoio para abrangerem mais escolas.

Quanto à construção de novos significados durante a pesquisa, pude verificar um pequeno crescimento, que não foi tão significativo porque eu, enquanto pesquisadora e coordenadora, estava também construindo novos sentidos a partir dos significados que aprendia na academia e nas leituras e discussões. Criamos - as professoras e eu - um espaço de colaboração, no entanto esse espaço não promoveu a transformação desejada sobre ensino-aprendizagem de leitura. Na verdade, o crescimento muito maior foi para mim, enquanto pesquisadora, do que propriamente para as professoras. Houve sim, um repensar sobre as posturas em sala de aula e o crescimento através da interação e do trabalho em conjunto.

Para as professoras, foi importante ter alguém que se preocupava com o trabalho que realizavam e que promovia o diálogo entre o próprio grupo, do Projeto Hora da Leitura. Encerro estas considerações trazendo a afirmação de Freire:

*“...o que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil, pois a conscientização como atitude crítica dos homens na história não poderá terminar jamais.”*

Para mim, esta pesquisa, o mestrado em si, significou um grande salto. Vejo a educação, o trabalho docente e os alunos de outra forma. As questões sócio-históricoculturais ficaram muito marcadas neste estudo e me fizeram me olhar também de outra maneira. Representou, na minha vida, um continuar de um processo interminável de aprendizagem, que implica a necessidade cada vez mais da conscientização do meu papel na sociedade, como educadora e mulher afro-descendente. Uma frase lida *em um texto bíblico* “Avance para águas mais profundas e lance a rede” (Lc:5,4) representa o sentido do meu dizer. O mestrado, através desta modesta pesquisa, buscar construir conhecimentos mais profundos, ir além do que eu já conhecia.



## Referências Bibliográficas

---

### **AMIGUES 2002**

**BARBOSA**,(2005) G.C. A atividade de avaliar no SARESP.Dissertação de Mestrado.São Paulo: Pucsp,

**BRONCKART**,J.P.(1997)Atividades de linguagem, textos e discursos, por um interacionismo sócio discursivo,trad.Ana Raquel Machado, Péricles Cunha.São Paulo:Educ,

**BUZZO**,M. G. (2003)O diário de leituras: uma experiência didática na educação de jovens e adultos. Dissertação de mestrado. São Paulo :Pucsp

**COELHO**, T.C.(2000) A reflexão como estratégia de aprendizagem de língua inglesa: uma experiência no ensino da leitura. Dissertação de mestrado. São Paulo:.Pucsp,

**CRISTÓVÃO** (2001) V.L.L. Gêneros didáticos e ensino de Leitura: os modelos didáticos de gêneros na construção e avaliação de materiais didáticos. Tese de doutorado. São Paulo: Pucsp crítico.Campinas:mercado de letras.

**DANIELS**,S,H. (2001) Vigotsky e a pedagogia.São Paulo:Edições Loyola,

**FERLING** , C.C.F(2005). A leitura em poemas em LE: metáforas e desafios cognitivos. Dissertação de mestrado. São Paulo: Pucsp

**HAWI**,M.(2005) Tese de doutorado: Sentidos na atividade de ensino de professores universitários:contribuição da Teoria da Atividade. São Paulo: Pucsp

**HORIKAWA, A** (2001).Dissertação de mestrado.As representações e a prática pedagógica transformadora:uma análise do discurso da e sobre a sala de aula.Puc/SP,

**JURADO** (2003) Leitura e letramento escolar no ensino médio:um estudo exploratório. Dissertação de mestrado.São Paulo: Pucsp ;

### **KAIANO 2005**

**KLEIMAN, A** . (1999) Leitura e interdisciplinaridade: tecendo projetos da escola.Campinas: Mercado de Letras.

- \_\_\_\_\_ (2004) Leitura, ensino e pesquisa. Campinas: Pontes
- \_\_\_\_\_ (2005) Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber. Campinas: Mercado de Letras
- .\_\_\_\_\_ (2004) Oficina de Leitura: teoria e prática. Campinas. Campinas: Pontes
- LAJOLO, M.** (2002) Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo Ática:
- LIBERALI, F. C.** (1994) Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. São Paulo: Mercado de Letras
- \_\_\_\_\_ (1999) O papel do coordenador no processo reflexivo do professor. Dissertação de mestrado São Paulo: Pucsp,
- LODI, A. C. B.**, (2004) A leitura como espaço discursivo na construção de sentidos: oficina de surdos. Tese de doutorado. São Paulo: Pucsp,
- MACHADO, A. R.** (2004) O ensino como trabalho, uma abordagem discursiva. São Paulo: Eduel
- MAGALHÃES, M. C.** O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In GIMENEZ, T. Trajetória na formação de professores de Línguas. EDUEL. 2002
- \_\_\_\_\_ (org.) (2004) A Formação do professor como profissional. São Paulo: Mercado das Letras
- MANGUEL, A.** Uma história da leitura. Companhia das Letras, 1997
- MARX E ENGELS:** (1883/2004) Textos sobre educação e ensino ; São Paulo: Centauro,
- NEWMAN, F.** e **HOLZMAN, F.** (1993) Lev Vigotsky: cientista revolucionário. Edições Loyola.
- ROJO, R.** (2000) A prática de linguagem na sala de aula: Praticando os PCNS. São Paulo: EDUC.

**SCHNEUWLY,B.e DOLZ,J.** (2004).Gêneros orais e escritos na escola. São Paulo: Mercado de Letras

\_\_\_\_\_ (1998)

**Souza e silva**

**SMYTH,J.** (2002) Teachers work na the politics of reflection.American Educacional Research Journal.

**TEIXEIRA,E.**(2005)Um materialismo psicológico.Coleção memória da pedagogia nº2:Liev Seminovich Vygoysky/editor Manuel da Costa Pinto;(colaboradores Adriana Lia Frizman...et al).Rio de Jnaeiro:Ediouro;São Paulo: segmento-Duetto.2005

**VYGOTSKY,L.S.** (1934/2002) A construção do pensamento e da linguagem., São Paulo. Martins Fontes;

\_\_\_\_\_ (!926/2001) Psicologia Pedagógica. São Paulo: Martins Fontes

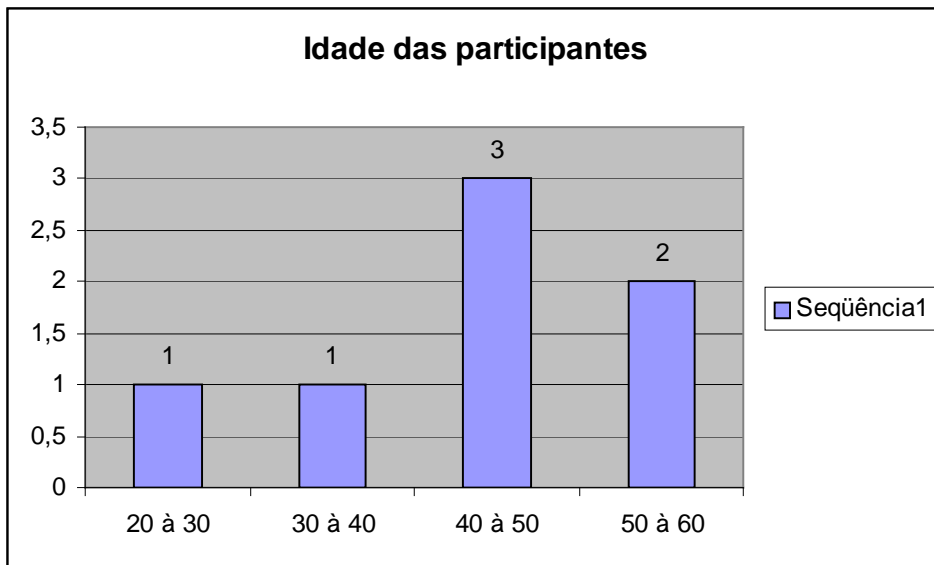
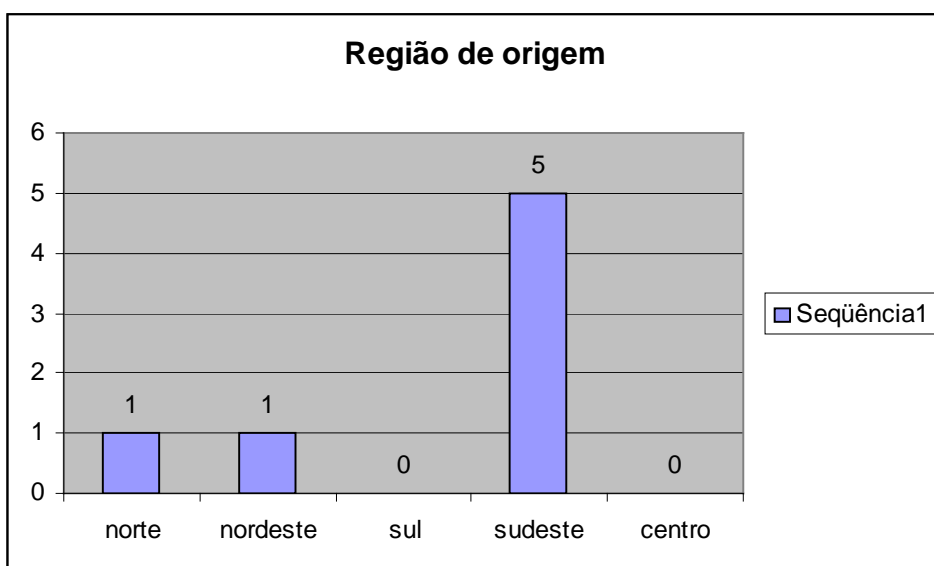
\_\_\_\_\_ (1934/1999). Pensamento e Linguagem. São Paulo: Martins Fontes

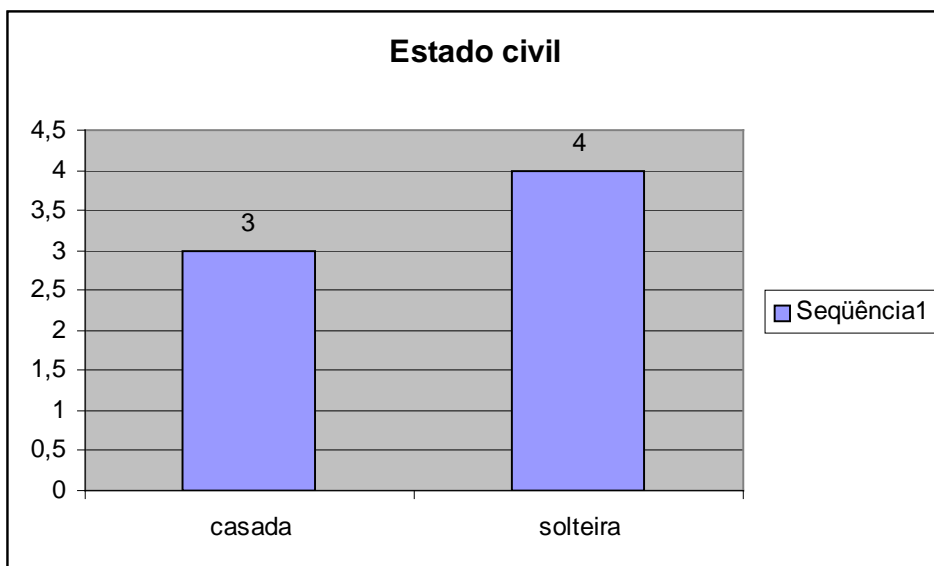
**ZYMANTAS J.** (2001)O ensino-aprendizagem de Leitura em LE com foco na (re) construção de significados. Dissertação de Mestrado.São Paulo: Pucsp,

**CHARTIER,R.** (2001) Cultura escrita, literatura e história:conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya Roseque,Daniel Goldin e Antonio Saboriti.Porto Alegre:Artmed,

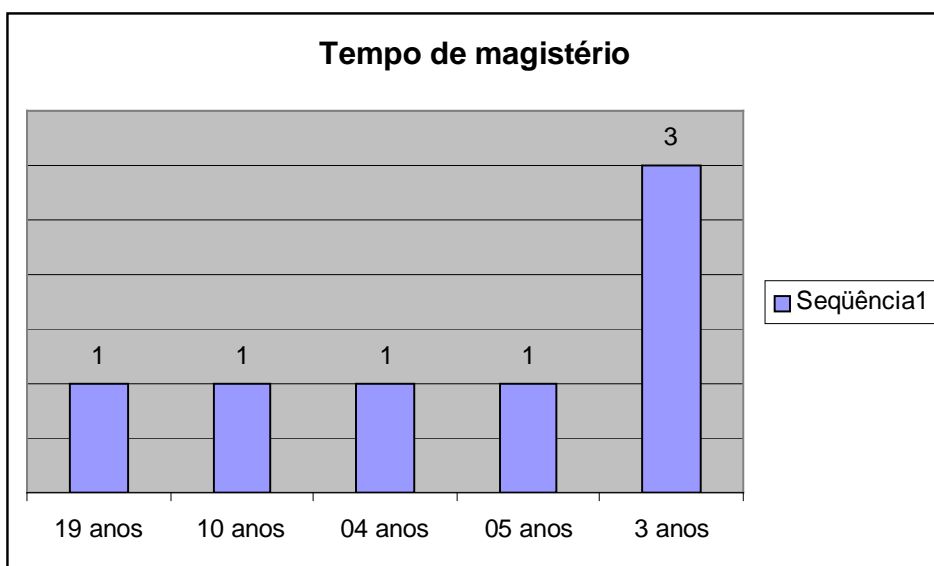
# **ANEXOS**

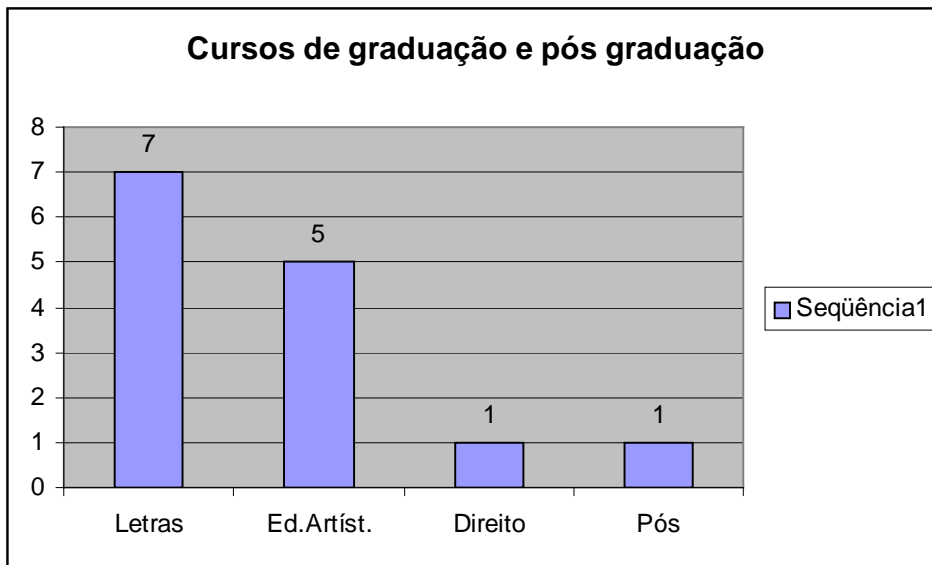
**GRÁFICOS DO PERFIL DAS PARTICIPANTES DA PESQUISA**  
**Quadro 04**

**Quadro 05****Quadro 06**



Quadro 07





## **ANEXO 1**

### **REUNIÃO DO DIA 27/07**

A reunião do dia 27 de julho, foi realizada na biblioteca da escola e estavam presentes eu, e as professoras Carmem, Neide, Rosa, Leonor e Edna, a professora Célia não estava presente, com início às 16 horas.

No início da áudio gravação perguntei quais as dificuldades que elas encontravam nas aulas de leitura e assim iniciou a discussão. As professoras pareciam aflitas sem saber o que fazer nas aulas que ministravam e a discussão que deveria se encaminhar para questões de leitura propriamente dita, seguiu o rumo da organização da aula.

Nesse encontro não foi lido nenhum texto específico. Preocupamo-nos em esclarecer quais os procedimentos eram realizados nas aulas de leitura e o que poderíamos fazer para melhorar estas aulas. Ao final do encontro sugeri a elas a leitura do texto: Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento de Dolz e Schneuwly, do livro gêneros orais e escritos na escola, capítulo 4. A sugestão foi para que elas lessem o texto e discutíssemos no próximo encontro. Todo o encontro foi áudio gravado, no início pareciam um tanto incomodadas, com áudio gravação mas aos poucos esse problema foi superado e a reunião fluiu normalmente.

A seguir apresento a transcrição da reunião realizada neste dia:

**1-PESQ. Quais são as dificuldades que vocês estão encontrando nas aulas de leitura?**

**2- Prof. Carmem- Nós temos que ser contadoras de história...aí eu contei a história pra eles, 5ª série, 6ª e 7ª, quase ninguém entendeu a moral da história...e então quer dizer...tudo bem essa contagem de história...você vai e conta uma história e daí? Qual que é a resposta que você quer obter no que você quer no final? Um entendimento? Uma leitura? Você não consegue...tem que ler mais outra vez e aí você se perde porque...um fica conversando...o outro...e aí o que a gente queria...uma outra técnica...uma**



outra abordagem...aí eu na semana passada pensei vou dar uma prova porque eles não tem respeito pela gente eles **não estão encarando como uma disciplina** que tem que ser feito aí o que **eu peguei e dei uma prova**...o que eu coloquei nesta prova? Eu li o texto...aí deste texto que eu li, eu falei olha: eu vou passar três questões na lousa ...e dei três questões... mas **eu só li o texto não passei na lousa pra eles...depois que eu passei três questões na lousa** ...era de alternativa...falei em dez minutos tem que responder...contados no relógio...aí eu escutei uma menina falou assim a: "Ah...Uma coisa diferente...dez minutos para responder...aí quando dos dez minutos eu tomei a folha e aí **o aluno que não teve compreensão no texto... ele não entendeu o texto... e eu li duas vezes...ele não conseguiu responder** ou ele só tentou...aí eu consegui o silêncio.

3- PESQ. ...é porque foi cobrado

4- Prof Carmem ...aí foi dito na diretoria que não era pra cobrar nada,

5- Prof.Rosa ...sem cobrar não dá

6- Prof Carmem mas depois ela retomou...não tem que cobrar

7- PESQ. E vocês meninas o que dizem?

8- Prof Carmem Os alunos não consideram a leitura uma atividade importante é que eles já sabem ler

9- Prof Carmem **E a aula de leitura é especialmente para ler...** e tem tanta coisa que pode ser trabalhada...**não é só pra pegar um livro lá e eles lerem...**tudo eles pensam...só porque fala leitura e eu falei **a leitura não é só ler, a leitura é também você olhar uma imagem**, a leitura pode ser aquela imagem.

10- Prof. Carmem ...aí eu sinto falta de estar trabalhando junto com elas (dirigindo-se as outras professoras) **é bom trocar experiência**...e saber qual a experiência que você tem?...qual o que você tem?... e alguém como você (pesquisadora) para estar falando ...Sônia o que você acha?

11-Pesq. A princípio, eu penso assim, a gente poderia estabelecer uma vez por semana, para estar se reunindo e trocando...eu acho que seria bom pra gente ver se está melhorando se não está, as metodologias utilizadas, se

*agente puder...tá? horário?Vocês já tentaram fazer assim...uma seqüência didática? estabelecer com eles o porquê daquela leitura, e fazer um mini projeto e falar vai começar nesta parte...vai acontecer isto...já tentaram fazer isto?*

**12- Prof.Carmem ...é primeira vez que se trabalha com projeto leitura...então é novidade...então tinha que colocar alguma coisa como a leitura como primordial...a diretoria falou de fazer uma sala ambiente com tapete, almofada...eu pensei naquela sala ao lado dos computadores**

**13- Prof.Carmem ...mas lá não cabe todo mundo**

**14- Prof.Rosa...a gente levaria uma sala por vez...faria uma agenda como na sala de vídeo**

**15- Pesq. ...mesmo indo para sala ambiente...tem que ser programado...pra aula Ter efeito...porque se chegar lá sem nada programado...porque preparar aula é fundamental, porque você programa uma aula bem amarradinha ou então você não consegue prender atenção**

**16- Prof. Rosa..amarradinha pra eles é na lousa...senão eles acham que você está enrolando**

**17- Pesq...mas aí pra você mostrar que não enrolou você explica: olha nós vamos trabalhar isto então tem a seqüência...tal..., e no final nós vamos produzir isto né?**

**18- Aí eles percebem que Tem um objetivo, aí é outra coisa e aí eles veêm que você não está enrolando.**

**19- Prof.Carmem. Você acha que aquela caixa não funciona?**

**20- Pesq. A caixa volante?**

**21- Prof.Rosa ...é a caixa volante**

**22- Pesq. Eu acho que é uma alternativa**

**23- Prof.Rosa. Você acha que aquela caixa não funciona?**

**24- Pesq. A caixa volante?**

**25- Prof.Rosa ...é a caixa volante**

**26- Pesq. Eu acho que é uma alternativa**

**27- Prof.Rosa** ...eu levei uma vez...na segunda eles não queriam mais saber

**28- Pesq.** Eu volto a insistir na mesma coisa... tem que Ter um objetivo...então você programa uma atividade com aquela caixa de livro, uma atividade que tenha começo, meio e fim.Vamos estabelecer um tema para trabalharmos num projeto piloto para as próximas aulas.

**29- Prof.Rosa. Poderíamos fazer um jornal de todas as salas**

**30- Pesq.** Vamos pensar num projeto menor, por enquanto piloto para analisarmos na próxima semana

**31- Prof.Neide Nós podíamos então contar uma história para eles colocarem um final**

**32- Pesq.** Bom. Aí vocês estariam contando a história para eles de novo aí eles deverão reescrever a história modificando o final...o que vocês acham...vocês contam até determinado ponto e eles criam um final diferente do tradicional

**33- Prof.Carmem.**Porque no magistério eu vi a história do chapeuzinho amarelo e o lobo era bom na verdade quem era mau era o caçador

**34- Pesq.** Então a nossa reunião fica para a próxima Quarta feira

**35- Prof Carmem** ..e aí a **gente programa as próximas datas dos projetos, sempre pensando no produto final**, se a gente falar no produto final em todas as aulas...o aluno vai querer participar

**36- Pesq.** E aí o que eu vou pedir pra vocês na Quarta, que anotem todos os passos, como foi, o que não deu certo

**37- Pesq.** Então a nossa reunião fica para a próxima quarta feira...vamos ler um texto que eu considero importante sobre seqüência didática que irá auxiliar bastante e vamos discutir as aulas. Até...

## ANEXO 2

### REUNIÃO DIA 17/08

Nesta reunião que teve início as 16h, na biblioteca estavam presentes eu, professoras Carmem, Neide, Rosa, Edna, Leonor e novamente não contamos com a presença da professora Célia.

Para entender como as professoras realizavam as aulas e também com o objetivo de que elas refletissem através do próprio discurso sobre o que faziam, formulei algumas questões baseadas na reflexão crítica de Smyth.

Esta reunião teve algumas interferências feitas pela diretora que a todo o momento interrompia e pedia a minha presença, para coisas que na verdade poderiam aguardar o término da reunião. Não pude estender o horário, porque depois das 17h, as professoras tinham que entrar em sala de aula.

O anexo a seguir contém as perguntas e as respostas realizadas pelas professoras, porque o gravador era desligado na hora das intervenções e não houve um encerramento formal da reunião.

**38- Pesq.** Eu gostaria que você descrevesse a sua aula

**39- Prof. Carmem** Eu entrei na sala e aí eu coloquei na lousa o que seria a atividade e aí eu falei que iríamos trabalhar com propaganda e publicidade...e aí eu perguntei o que eles entendiam por propaganda...e aí vamos trabalhar determinado produto...**vocês vão produzir um texto e eu vou corrigir o texto numa outra aula e cada um vai pegar o seu texto, o seu produto e fazer uma apresentação...** aí eles começaram a produzir o texto nesta 1ª aula e para ilustrar apresentei um texto de outro produto..um shampoo de cabelo e coloquei num cartaz e mostrei pra eles. Falei de slogans como melhoral é melhor e não faz mal.

**40- Pesq.** *Quantos alunos haviam na sala?*

**41-Prof.Rosa** 25. eu dividi em grupo de 4

**42- Pesq.** Qual foi o objetivo do trabalho em grupo?

**43- Prof.Rosa** É fazer troca...eu achei que seria interessante cada um colocar o seu ponto de vista e aí o trabalho seria melhor

**44-Pesq.** Como é essa turma?

**45- Prof. Rosa** Essa turma é assim...uma parte que é indisciplinada...ah é futebol...campeonato...essas coisas que eles falam em sala de aula...aí tem que chegar perto...conversar..com eles pra tentar fazer...depois eles começam fazer...e tem umas meninas que ficam bem quietinhas...mas elas tem mais dificuldades que estes alunos aí..e tem umas meninas no fundo que questionam...professora essa atividade não faz parte da leitura...ela acha que leitura é abrir o livro e falar o que ela achou do livro...**eu expliquei que é leitura de mundo..propaganda ...sinal de trânsito, bula de remédio...**

**46- Prof.Carmem** Na 5ª e na 6ª série foi uma graça... porque eles desenvolveram aquilo que eu pretendia mesmo.Eu pesquisei num site não sei se vocês já viram, publicidade e aí eu vi como era feita a coca-cola de antigamente, a publicidade não era tanto para o mercado, mas puxava apelo carinho do produto...,puxei também da Ford,porque eles são ligados em carro...às vezes eles se empolgam....puxei coca-cola e Ford,porque sabia que eles iriam identificar bem e coloquei uma propaganda grande da...da coca-cola.

**47- PESQ.** Mas como você apresentou este conteúdo na sala ?

**48- Prof.Rosa** *Eu entrei na sala aí eu expliquei para eles que a gente iria trabalhar com propaganda. Peguei um pequeno texto dizendo o que seria a propaganda e puxei mais o que...que...e eu sintetizei bastante e nos detalhes...que...o que...puxar pela CRIATIVIDADE que desenvolve um texto de propaganda? O que é diferente ...o que...você tem que apresentar uma diferença você não tem que ser igual,porque se você for igual ninguém vai querer aí falei aquilo que você falou (dirigindo-se a prof.1) da Grendene do dono da Grendene, dele perguntando para as pessoas né, qual era o diferencial...aí responderam que é porque nunca viram ninguém usando...né*

**49- Prof.Rosa** *Pessoas famosas...*

**50- Prof.Carmem** *é...aí falei isto daí pra eles...aí passei a pequena síntese que eu falei de propaganda e não quis acrescentar muito porque aí eles disseram:ah...chega...não sei o que...acho que deu duas páginas assim na lousa... aí depois eu coloquei a propaganda...mas antes de colocar eu colocar a propaganda o que eu fiz...eu peguei falei pra eles...eu gostaria que vocês lembrassem qual propaganda que vocês lembrariam assim com é...é...aí eles falaram da Pepsi...da propaganda do Pelé com a bola aí depois que eles falaram eu coloquei a propaganda da coca-cola e pedi para eles falarem, né o que estava acrescentado LÁ, aí falaram, normal e não teve nenhuma diferença assim...eu acho assim eles estão cru...aí falaram da cor...né... e eu não queria da cor eu queria que se aprofundasse mais...falaram do::da estava soada...aí tipo... eu não...não intervi tanto neles..aí eu falei... já que vocês estão falando isto pra mim..tudo bem...eles acharam um pouco difícil...ah professora ta difícil...não sei o que...façam aí uma propaganda aí que vocês gostam aí fizeram o desenho do jogador, outro fez da Pepsi...teve muitas e a 5ª série me surpreendeu, foi melhor que a 6ª, melhor que a 7ª*

**51-PESQ.** *Você se preocupou em preparar uma aula diferenciada de acordo com as necessidades e com a faixa etária,ou você aplicou em todas a mesma aula?*

**52- Prof.Carmem-** Não...eu preparei a mesma...sabe porque? Era a primeira aula né..ih:: a mesma aula nas mesmas séries a que desenvolveu mais foi a 5ª série

**53-PESQ.** Você não acha que esse fato é porque eles são menores...

**54-Prof.Rosa-**...não...eu até...até...eu julguei a aula pra 7ª..pensei eles vão saber aplicar..no diálogo, mas eles tiveram a maior dificuldade

**55- PESQ.** Não foi desinteresse?...foi dificuldade?

**56- Prof.Rosa** não dificuldade...assim o desinteresse é aqueles que ignoram, e fala assim...eu não queria...assim eu falei que as respostas não foram assim tão boas...uns que não fizeram e os que fizeram foi assim muito simples, eles não tiveram trabalho...agora os outros não...os outros pintaram...os outros foram mais delicados.

**57-PESQ.** Como foi o trabalho individual...em grupo

**58- Prof.Rosa** ...não individual...a atividade individual

**59- PESQ.** Porque você optou pelo trabalho individual?

**60-Prof.Rosa** Eu trabalhei individual,porque como eu pedi a opinião deles..né...eu queria que fosse individual...porque **eu tenho mania de carimbar os cadernos...** aí quando eles me trazem eu estou carimbando e estou olhando e tem gente que não escreveu...porque que não escreveu...então vá lá e escreva.

**61- PESQ.** Qual foi a sua postura durante esta aula? De transmitir... de construir conhecimento...que auto- avaliação você faria?

**62- Prof.Rosa** Na 5ª série eu posso dizer que transmiti, e participei ali junto com eles, agora na 7ª eu já tenho uma...eu transmito...mas aí...já com outros... assim mais arrogantes, mais...assim que não quer saber de nada... eu já pego eles...e já falo ass...e não deixo que eles falem comigo...assim...as vezes eles querem satirizar a aula...(que propaganda o caramba...eu não fazer nada ) e eu nem falo nada...é...aí eu transmiti o conhecimento pras meninas que pras meninas e os meninos que sentam na frente e prestam atenção...eu falei normal com eles e o restante...

**63- Prof.Carmem** A minha postura é de transmitir...eu tenho que fazer isto...não vejo de outra maneira

**64- PESQ.** Como você organizaria esta aula de outra maneira? Porque?

**65-- Prof.Carmem.** Eu organizaria da mesma forma, não mudaria nada...para mim foi muito bom

**66- Prof.Rosa** Eu faria diferente...

**67- Pesq.** O que?

**68- Prof.Rosa** ...ah todas as coisas

**69- Prof.Carmem** Mas se ela não teve retorno...se não teve retorno como ela vai pensar nisto?

**70- Pesq.** Não ela esta pensando nas atitudes de sala de aula, independente ...

**71- Prof Carmem.** ...mas na avaliação ela vai saber...se a maioria foi bem...ela foi bem...se a maioria não foi bem...ela não foi bem...

**72- Pesq.** ..mas esta é uma reflexão crítica...quando você prepara a sua aula você traça objetivos e ao terminar esta aula você precisa avaliar se estes objetivos foram atingidos

**73- Prof.Rosa** Então...eu faria diferente, partindo do ponto que julguei eles ...acima...eu fiz uma preparação comigo mesma que eles iam me responder a altura...mas não...eu deveria ter colocado muito mais...(incompreensível), porque trabalhar com propaganda realmente é difícil...não é fácil a leitura de imagem é difícil... pra gente que tem um nível superior é mais fácil...e é complicado pra eles...eu talvez levaria muito mais imagens...sabe as imagens e explicaria um por um, pra saber depois qual a resposta que eu queria, porque na verdade eu esperei uma resposta... que não veio porque eu dei acho que dois exemplos do que eu queria...e fui falando mais coisas...mas tem aluno que entende, mas tem aluno que tem muita dificuldade...então eu levaria mais imagens iria explicando e só depois eu trabalharia com a escrita.

**74- Pesq.** Os alunos têm claro o que é uma aula de leitura? vocês já discutiram isto?



**75- Prof.Rosa..***eu tive este problema na primeira aula...eles achavam que aula de leitura era pegar um livro e ler...então eu disse não...porque que eu vou dar livro pra vocês lerem com que propósito...a gente vai trabalhar com vários tipos de leitura:jornal, conto de fadas,fábulas...a moral das fábulas*

**76- Prof.Carmem** *Na primeira capacitação<sup>1</sup> eles disseram assim que não era pra escrever*

**77- PESQ.** *O ideal é que se privilegie a leitura e não a escrita*

**78- Prof.Carmem...***mas se ele não escreve...ele não se lembra mais...eles falam...meu caderno não tem nada de leitura...porque se eles não tem o registro no caderno...a memória é curta né?*

**79- Pesq.** *Para suprir esta necessidade vocês poderiam trabalhar com o diário de leitura em que o registro seria para fazer os comentários da leitura e da aula.*

**80- Prof Rosa É...**

### **Reunião dia 24/08**

Nesta reunião realizada às 16h na biblioteca, estavam presentes eu, Carmem, Rosa, Edna e Leonor.

Primeiro retomamos o texto sobre seqüências didáticas e a importância de que as aulas tenham um objetivo pré-estabelecido.

As professoras Leonor e Carmem disseram que este procedimento estava auxiliando as práticas em sala de aula, porque aprenderam segundo Leonor que a primeira coisa a ser feita quando iniciam a aula é estabelecer com os

---

<sup>1</sup> As capacitações acontecem da Diretoria de Ensino

alunos o que será feito e qual o objetivo daquele conteúdo o que possibilita que a aprendizagem seja significativa e pertinente.

Perguntei sobre o que sabiam sobre o trabalho a partir dos gêneros.

Edna respondeu que ainda estava se apropriando dessa nova “terminologia” e que ainda tinha dúvidas sobre como trabalhar a partir dos gêneros, principalmente no trecho que leu que dizia que cada gênero de texto precisa de um ensino adaptado, pois apresenta características distintas (p:120)

A discussão encaminhou-se depois para as questões da progressão que o texto apresenta como o desenvolvimento das capacidades de linguagem, mas as professoras discutiam a progressão continuada proposta pela Secretaria da Educação. As discussões são pertinentes, mas quando se fala dessas questões manifesta-se a revolta dos professores sobre o atual sistema de ensino.

No final da reunião quis apresentar o resultado das transcrições feitas e as observações sobre o discurso manifestado, percebi o desconforto das professoras que entreolhavam-se enquanto eu lia. Depois de ler esclareci que aquele procedimento era realizado para que pudessem refletir sobre o que realmente estavam realizando e que muitas vezes a nossa prática distancia-se da teoria e que o objetivo dos nossos encontros era refletir sobre esta dicotomia teoria e prática.

Encerramos a reunião às 17horas.

Para o próximo encontro entreguei cópias do texto Tecendo a Leitura do livro:” Do mundo da Leitura para a leitura do mundo” de Marisa Lajolo.

## **ANEXO 04**

### **Reunião 14/09**

Nesta reunião que teve início às 16h30 na biblioteca da escola estavam presentes eu, Carmem, Edna, Leonor, Célia, Rosa e Neide. Não foi uma reunião de uma hora como de costume, porque eu estava na Diretoria de Ensino a chamado do supervisor de Ensino e também não poderia ultrapassar das 17h, porque as professoras teriam aula.

Discutimos neste encontro sobre o texto de Marisa Lajolo: Tecendo Leitura.

O primeiro apontamento feito pela professora Edna foi sobre a metáfora de João Cabral e Lajolo relaciona à leitura, que segundo ela é muito interessante que nunca havia pensado na leitura dessa forma como uma tessitura de significados entre textos.

Neide aponta para um outro ponto importante do texto da página 108, que diz que o professor precisa gostar de ler, ler muito e envolver-se com o que lê e Carmem completa referindo-se ao parágrafo seguinte que fala sobre as pesquisas que apontam que ser leitor não é o perfil do professor.

Paramos para debater essa questão e foi unânime a opinião de que o número de horas que o professor tem que trabalhar é o principal empecilho para que ele leia, inclusive Leonor argumentou que além da escola precisa também realizar os serviços domésticos e que quando começa ler, acaba dormindo. Outra questão levantada foi o custo dos livros, muitas vezes inacessível aos professores.

Como o tempo dessa reunião era curto, interrompi as discussões para falar sobre a importância da organização profissional e pessoal expondo assim que a falta de tempo, muitas vezes está relacionada à necessidade de organizar o tempo e que ler é fundamental para o crescimento profissional, inclusive falei de uma leitura feita sobre organização financeira em que a autora propõe que no orçamento mensal sejam previstos gastos com investimento profissional, referindo-se a importância da aquisição de livros, embora, ressaltei, tenha ciência de que tudo o que foi discutido é real, será

pela tomada de consciência que talvez possamos modificar esse quadro e utilizei uma frase de Paulo Freire que diz que “só o conhecimento leva o ser humano a libertar-se de situações opressoras

Comentei sobre o terceiro e quarto parágrafos que falam sobre o papel do professor no ensino de leitura que têm a tarefa de exorcizar o risco da alienação, trazida pela massificação da leitura que pode fazer do professor um divulgador de livros, decifrador de significados, ou patrocinador de textos impressos. Falei da importância do professor promova a formação de leitores.

Encerramos esta reunião, com a proposta de continuar a discussão desse texto na próxima reunião.

## **ANEXO 05**

### **Reunião 28/09**

Nesta reunião estavam presentes eu, Rosa, Carmem, Neide, Edna, Leonor e Célia na biblioteca da escola às 16h00

Como proposto na última reunião continuamos a discussão sobre o texto de Lajolo.

Rosa iniciou dizendo não concorda quando a autora diz que não se deve impor a leitura que os alunos irão fazer (p: 108). Perguntei porque e então ela respondeu que o professor deve ter autoridade para definir o que os alunos devem fazer ou não, então argumentei retomando a leitura do texto em que a autora diz que “a leitura se torna livre quando se respeita ao menos em anos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão do leitor de cada leitor em relação a cada livro”, o que significava que a leitura inicialmente deveria ser uma conquista e não uma imposição, que o aluno deveria primeiro gostar de ler, para depois ser orientado para outros tipos de leitura.

A professora fez um sinal com a cabeça de que entendeu o que eu disse, mas não falou mais nada.

Encerrada a discussão sobre o texto, a professora Neide informou sobre a capacitação para os professores de leitura que aconteceria no dia 05/10, dia da nossa reunião, na diretoria de Ensino. Expliquei a elas que deveriam ir, porque a presença era obrigatória nas convocações e que se possível eu também iria para inteirar-me das orientações que eles dariam e que posteriormente discutiríamos sobre esse momento também.

Encerramos a reunião.

**ANEXO 06****Reunião 05/10**

A reunião desta data foi realizada em uma das escolas da nossa diretoria de ensino, na sala de vídeo conferências.

Acompanhei as professoras porque queria saber como eram conduzidas as reuniões na D.E.

A reunião foi iniciada pela ATP( Auxiliar Técnico Pedagógica) que anunciou o assunto da vídeoconferência :poesia

A apresentadora da vídeo leu algumas poesias e depois solicitou que os professores criassem algumas poesias em grupos. As diretorias inscreveram-se e alguns professores apresentaram os poemas que fizeram.

Depois disto a reunião foi encerrada.

**ANEXO 07****Outubro e novembro**

Em outubro e novembro não foi possível realizar nenhum encontro porque nesse período ocorreram eventos que envolveram muito a mim como coordenadora, assim como professores e alunos. Primeiro realizamos a semana das crianças com jogos e competições, logo a seguir veio o dia dos professores e conseqüentemente as comemorações, uma semana depois o dia do funcionário público , feriado nas escolas.

O mês de novembro inicia com o feriado de Finados, passado o feriado todos os coordenadores foram convocados para orientações da avaliação do SARESP.

Depois de aplicada a prova do SARESP,as professoras de Língua Portuguesa são convocadas para a correção, que só terminou na primeira semana de dezembro.

Com todos os eventos citados, os encontros de formação só voltaram a acontecer no dia 15 de dezembro.

## **ANEXO 08**

### **Reunião do dia 15 de dezembro**

Nesta reunião estavam reunidas eu, as professoras Carmem, Neide, Rosa, Célia, Edna e Leonor. A reunião aconteceu em uma das salas de aula, no segundo andar para que não fossemos interrompidas. Quando realizamos esta reunião já tínhamos mais de quinze dias sem nos encontrarmos porque aconteceram as provas do SARESP, correção dessas provas, capacitações para as professoras de Leitura na diretoria de Ensino.

Para esta reunião preparei a xerox do texto de Paulo Freire: a importância do ato de ler e retomei algumas questões realizadas no primeiro encontro para analisar se havia mudanças na visão de leitura das professoras, também fiz algumas questões escritas que entreguei ao final do encontro, cujo propósito era de confrontar com as respostas dadas na interação verbal.

Esta reunião foi áudio gravada e ao contrário da primeira em que as protagonistas foram as professoras Carmem e Rosa, temos a participação significativa das professoras Edna, Leonor e Célia, porém a professora Neide ainda se manteve reservada.

**81-PESQ..**Gostaria de saber se dá para comparar..a visão que vocês tinham de aula de leitura antes e agora?

((as professoras entreolharam-se em silêncio, por esta razão foi necessário refazer a pergunta))

**82-PESQ.**Vocês chegaram para dar aula de leitura com um monte de ansiedades, um monte de dúvidas...tá...então naquela hora vocês estavam meio perdidas sobre o que seria a aula de leitura...aí eu queria que vocês me

dissessem assim...mudou alguma coisa?não mudou?vocês estão pensando a mesma coisa? O ficou sobre o que é aula de leitura?

**83- Rosa:** eu acho que não é simplesmente pegar e ler um texto...né?a leitura que você vai propor, você tem que conhecer bem a fundo... para você ir explicando pro aluno o que é para você ter um resultado melhor.Porque a gente pensava assim ah... vou ler uma fábula...mas tem que explicar pro aluno o que é uma fábula, como começou, quem são os autores, para depois ler uma fábula pra eles, porque você chega na sala e de repente lê uma fábula eles falam assim ah isso aí é coisa de outras séries, porque na idade de 8,9 anos você conta historinha, mas se você chega numa 5ª ou 6ª série você tem que explicar o que é, explicar o significado para sala...o conceito...tudo o que for de leitura você tem que dar uma explicação antes para o aluno., porque senão.. ele fala... mas eu já sei ler... mas é ler entender e saber porquê, né

**84- PESQ.** Alguém mais?

**85- EDNA:**

**86- CARMEM;** aquela aluna que foi transferida da 6ª A, ela sempre me perguntava: professora não tem que ler livro? Não é aula de leitura?Então quer dizer...não é só o livro que traz a leitura...a revista traz a leitura...o anúncio traz a leitura...o desenho traz am leitura...tudo isso eu acho importante

**87- EDNA:** éh ...na verdade é isso mesmo...como tudo na vida tem uma preliminar...não é só chegar direto...e é verdade gente partia do princípio que a leitura era seria só nos livros, como ela disse...revista...a leitura de mundo

**88- LEONOR..**na verdade eu mesma...eu estava bem perdida no começo...éh...no projeto...e...eu acho...que melhorou bem, quando você cuidou da gente

((risos))

**89- PESQ.** Depois abandonei de novo

((risada))



**90- LEONOR:** mas você tava com a gente toda quarta feira e ajudou bastante

**91- EDNA.** e a gente não ficou tão solta

**92- LEONOR:** éh...

**93-PESQ.** Mas vocês tiveram também as capacitações na diretoria...as videoconferências...que eu acho que ajudou bastante...tanto que depois disso eu pensei...agora elas estão bem assessoradas

**94- LEONOR** então... mas aí você foi dando idéias...e foi dando segurança pra gente né...tanto que na, na minha 7ª que era uma 7ª que eu não tinha nenhum controle a partir do momento que agente começou a trabalhar propaganda ,e aí nós já passamos pro livro, de poesia, de contos e revistas então eu achei que foi muito interessante a sua participação é.. sua... com a gente né...então eu achei interessante...?

**95- PESQ.** Hum... E aí...Cidinha?

**96- LEONOR:..** Foi um ponto chave...

**97- EDNA** Até porque um passa ahn ...por exemplo...um passa sua a experiência pro outro...

**98- PESQ.** uhn...uhn

**99- EDNA** ...e isto é muito bom porque éh...você aprende né...? a partir do momento , que você vivência a experiência do outro... existe o aprendizado, existe a integração e isto é importante

**100- PESQ.** Certo...certo e aí Cidinha?

**101- CELIA** ...então como experiência foi bom... porque elas estavam sempre me passando texto...alguma coisa...proveitei bastante né Leo? seu e da Eva e também trabalhei com revista que eu achei interessante...me ajudou bastante trabalhei com alguns recortes ,daqueles recortes que eles fizeram e eles criaram outra propaganda em cima daquela e eles se saíram muito bem, e criaram texto ali..criaram o texto também de cartão de natal...

**102- PESQ.** éh...o que é que está faltando para as aulas de leitura ficarem melhores? O que a gente poderia melhorar?

**103 -ROSA:** ...em primeiro lugar acho que é a sala... acho que eles se sentiriam mais à vontade seria um ambiente diferente

**104- CARMEM...**para mim o horário porque eu trabalhei muito com a 6ª A e era a 3ª aula e não teve problema

**105- PESQ.** Era ali no meio do contexto...

**106- CARMEM..**não tinha porque eles fugirem

**107- PESQ.** Certo...certo...

**108- ROSA:**...o bom.. seria na biblioteca...mas não dá pra levar uma turma inteira

**109- PESQ....**nós temos umas salas vazias podemos pensar nisso

**110- CARMEM...**é até porque no ano que vem, vai entrar na grade estas aulas de leitura...quer dizer já entrou

**111- PESQ.** Já entrou esse ano

**112- CARMEM** então eu acho que dá pra ter mais comprometimento,porque a aula de leitura começou...começou em abril...então os alunos encararam assim como se fosse reforço, alguma coisa relacionada a isso , que não tinha como reprovar

**113- ROSA:** não cobrava nota,né?

**114- LEONOR:** não tinha nota, depois que acabou tendo

**115- PESQ...**e a nota vocês achavam que mudou um pouco?fez mudar o comportamento deles?

**116- LEONOR:** *creio que sim..*

**117-CARMEM:** ... *não eu não achei não...*

**118- ROSA:** porque eles não acreditaram

**119- CARMEM...** *eu já não achei, não*

**120- ROSA...** eu acho que eles não acreditaram, porque quando estávamos na reunião na D.E.,uma professora disse nós precisamos cobrar alguma coisa deles porque eles não estão levando a sério então a ATP disse : olha a sugestão é a seguinte só dê nota se for assim uma nota na média ,se for abaixo da média deixe em branco, então foi isso que nós fizemos, a gente dá nota pra quem faz alguma coisa,e quem não tem nada deixamos

em branco...mas eles não levaram a sério a questão de nota...o que eles levaram a sério foi falta, eles tem muito medo de reprovação por falta, então as faltas eles pararam de faltar nos últimos meses, né ?com medo de estourar...

**121- PESQ.** É porque na verdade o que está reprovando eles não é nota, é falta...

**122- PESQ.** E outra coisa... para elaborar as aulas vocês recorreram alguma teoria, foram ler alguma coisa que fundamentasse o trabalho de vocês ou ficou só nas videoconferências, troca de experiências e reuniões realizadas aqui na escola? Vocês recorreram à alguma leitura para as aulas de leitura?

**123- EDNA:** a gente leu...aquele ahn... os vários tipos de leitura que inclusive foi você que passou pra gente...né ?a gente leu aquilo lá, algumas coisas da internet

**124- PESQ.** eu me lembro que a Carla havia comentado algo sobre a internet...não sei se foi na área de propaganda...

**125- CARMEM...** foi quando a gente fez a pesquisa sobre propagandas antigas

**126 - PESQ** Foi...foi...foi...

**127- ROSA:** Agora fábula teatro e poesia, lá na videoconferência foi muito bom

**128- PESQ.** éh ?

**129- ROSA:** Eles passaram o apólogo...aquela história da linha e da agulha...

**130- EDNA:** Então aí é aquilo ela falou...eles trabalharam Um Apólogo...mas aí é aquilo...por exemplo: eles deram um apólogo pra gente, mas não falaram o que era o apólogo , a gente teve que procurar pra ter aquela coisa...que...de passar para o aluno é igual ela falou, não adianta só eu passar e falar: vamos ler o Apólogo da linha e da agulha né ?e não saber direito nem direito o que era o apólogo...então a gente vai ter que procurar né?

**131- ROSA:** é assim também é importante saber o que os alunos já tem em termos de leitura... é bom saber né? Assim... uma vez eu fiz um teste e para saber o que eles já leram o que eles gostam de ler se vão ao teatro, se vão ao cinema, é bom...

**132- PESQ.** Eu estava pensando o seguinte...todas vocês são professoras de Língua Portuguesa, certo?se vocês tivessem atribuídas aulas de língua portuguesa...sala de vocês...como vocês incluiriam a leitura nas aulas de Língua Portuguesa?

((silêncio : as professora não responderam neste momento, manifestaram resmungos em sinal de dúvida...é possível ouvir, mas não é possível identificar uma das professoras dizer (leitura?))

**133- PESQ** *...leitura é...Porque?Geralmente o professor de LP trabalha mais voltado para a gramática... estas discussões de gramática.Vocês tiveram o privilégio de trabalhar só com leitura...não sei se mudou o conceito...ou não?pode ter mudado, pode não ter mudado também...Se vocês tivessem hoje aulas de LP e eu dissesse assim olha Carla você vai pegar a licença da Sônia de LP, que espaço você daria para a leitura?*

**134- CARMEM:** olha na escola da minha mãe tem um projeto muito bacana, cada aluno no começo do ano..é entregue pra ele um saquinho e neste saquinho toda sexta feira ele tem direito de pegar um livro não tem aluno que não vai lá pegar um livro na escola...desde a 1ª série adotaram isto...então hoje eu acho que se eu fizesse isto na 7ª série, eles não são coerentes de ir lá e pegar um livro. Eles vão falar: não vou pegar...não vou pegar..., mas se a gente começasse da 5ª série com este saquinho e desse o direito dele...você vai lá e pega o livro que você quiser...depois há um comentário na sala porque... com os alunos que são de 4ª série né? Aí eles pegaram e falaram...pô eu li este livro e este livro é bacana...ah! eu li este livro e este livro é legal...aí o outro vai lá e pega o livro...eu...eu faria isto

Eu acho Sônia que o que falta também é a gente trabalhar junto com alguma disciplina que puxa o aluno,por exemplo,assim... um bimestre eu trabalharia junto com os professores de história...tipo assim curiosidades mesmo da

história, tipo o professor não dá tempo dele passar, agente poderia passar, o mesmo com língua portuguesa...então quer dizer não vai ficar frouxo, não vai ficar solto quer dizer se eles não estiver na atividade ali como ele vai acompanhar aula?É um espaço na inter

((todas falaram ao mesmo tempo))

**135- ROSA:** mas...hoje no livro didático o professor trabalha com leitura...ele trabalha leitura... entendimento do texto...gramática né?

**136- PESQ.** mas a gente sempre trabalhou, e pelo visto e pelas respostas que a gente teve não foi suficiente...tanto que tiveram que criar uma aula a mais para leitura porque os resultados do SARESP eram baixíssimos, mesmo com livro didático..com todas...é por isto que eu estou falando o que vocês fariam fora o livro didático para melhorar as aulas de leitura em LP?

**137- CARMEM...**o que eles acabam fazendo é copiar aquela frase pronta do texto eles acabam não colocando as palavras deles, eu achei que a aula de leitura que a gente puxou muito a fala do aluno, ao opinião do aluno e não aquela coisa pronta. Qual é o nome do autor? O que fala o autor? Os livros didáticos se pegam muito nisto porque o aluno vai lá diretamente ali... acha a resposta... e ele copia a frase inteirinha lá do livro...

**138- PESQ.** e...

**139- CARMEM:** então ele não coloca com as próprias palavras

**140- PESQ.** e...eu acho que o que se pensa de leitura é uma ampliação do que é leitura né?não só leitura didático...resposta

**141- CARMEM** é realmente fazer dele um ser pensante

**142- PESQ** é fazê-lo um ser pensante...isto é legal...é isto mesmo...é sabe? Ler...poxa...ser capaz de olhar e dizer acho que vai chover hoje porque as árvores...isto é leitura...você pára...dá uma olhadinha... vê que ali um movimento..poxa tá ventando...isto é leitura...e eu percebi esta proposta que a leitura como algo...

**143- ROSA...** de interpretação né?

**144- PESQ.** é...

**145- ROSA** porque lá no SARESP dizia assim: leia os textos e faça uma redação, né? e aí os alunos entenderam assim que era para eles escolher um texto, porque nos anos anteriores foi assim : escolha um texto e faça a redação...eles entenderam assim, eles esqueceram de ver os s das palavras, leia os textos né?e...Teve aluno que errou por causa disto

**146- PESQ.** Tinha que ver a ligação dos 3 , para formar um 4º

**147- ROSA** exatamente...e eles entenderam... não que era para escolher um e fazer ...um texto tinha a ver com outro..como que eles iriam escolher um só?que nem a menina: Olha professora escolhi um..., mas não era para escolher um, você não leu lá? ah! mas no ano passado foi assim aí nos dois anos anteriores foi assim, então eles acharam que tinha que ser assim de novo

((risos))

**148- ROSA:** isto é leitura gente...ela leu e não assimilou. Também não sei se era nervosismo

**149- CELIA** aquele lá...uma andorinha só não faz verão...eu li lá...ele falou como se andorinha...uma ave...entendeu?ele não interpretou...

**150- ROSA...**a representação né?

**151- CELIA** . i:::sto!

**152- ROSA** então faltou mesmo interpretação

**153- PESQ:** e...e..enquanto leitores assim ...que experiência de leitura vocês costumam passar...vocês lêem?vocês gostam de ler?

**154- ROSA:** eu leio mais jornal...revista

**155- CARMEM:** Eu leio assim coisas que me dão prazer na leitura...

((risos)) é igual eu li aquele a escrava Isaura, porque eu fiquei doida para saber quem tinha matado o Leôncio né? e na verdade a novela não tinha nada a ver com o livro, quer dizer quando me atrai... revista eu gosto de ler, jornal

**156- EDNA:** crônicas né? Eu gosto de ler qualquer coisa

**157- PESQ.** *Você lê tudo?*

**158- EDNA...**coisas do dia a dia...., até coisa que não tem nada a ver... até Júlia...

*((risos))*

**159- EDNA...**Julia...Sabrina

**160- NEIDE...** eu já li também

**161- PESQ.** é minha mãe era uma leitora de Sabrina ela tinha pilhas...

**162- EDNA:** agora não é tanto, mas antigamente eu só conseguia dormir se que eu lesse alguma coisa, podia ser um pedacinho do jornal...mas eu tinha que ler, senão eu não conseguia dormir...era um vício já....

**163- PESQ.** então o objetivo era se acalmar para você dormir ?

**164- EDNA...** é menina

**165- CARMEM:** eu tenho poucos livros na minha casa, mas esses poucos livros acho que eu já li umas 10 vezes cada um, aquele “Hora da estrela” da Clarice Lispector acho que já li umas 20 vezes

*(( risos))*

**166- CARMEM...** e sempre encontro algo ali...eu gosto de depois reler

**167- EDNA...**e o livro é interessante porque é assim...se você lê o livro hoje você vai encontrar uma coisa e se você lê de novo daqui a 15 dias você descobre outra coisa

*((todas concordam com gestos e balbucios))*

*((neste trecho a gravação está prejudicada, o volume inexplicavelmente de uma das caixas desapareceu, ficando impossível a compreensão neste momento fiz uma introdução para a leitura do texto de Paulo Freire: a importância do ato de ler))*

**168- PESQ.** Gostaria que você fizessem um comentário sobre o texto que acabamos de ler

**169- EDNA** sempre fala da leitura do mundo...a palavra mundo né?... há um trecho que eu achei interessante...

**170- PESQ.** qual é este trecho?

**171- EDNA** quando ele fala assim que a palavra da escola... o texto né? Que o texto ..aqui oh..ele fala assim “depois de voltar a infância distante a

qual já me referi.....permita-me repetir re-crio e re-vivo no texto que escrevo a experiência vivida num momento que ainda não lia a palavra”...né aquilo que a gente tava falando...ahn...a leitura do mundo...é que a gente sempre...é...que a gente sempre debate nisso...é...que o aluno quando vem para escola, ele não sabe ler, mas ele já tem uma leitura de mundo

**172-PESQ.** ele não sabe decodificar, né?

**173- EDNA :** EXATAMENTE...é isso aí

**174-CARMEM** ela colocou que ele não quer nem saber que a leitura está ligada a alfabetização né?...mas é isso...a gente trabalha com alunos letrados né?é igual quando dei aula para suplência eles tem muito mais visão do mundo do que eu e quando a gente trabalhou com fábulas , naquela parte do... ensinamento e moral né ... nossa eles sabiam muito mais ensinamento do que EU pude transmitir...então os alunos da 5ª série analfabetos ...até alguns alunos questionavam ... falavam assim professora como ele ficou com nota com a senhora?

Só a senhora deu nota pra ele, mas porque? Porque ele conseguia fazer, na dificuldade dele ele conseguia fazer eu não estava pedindo pra e::le é mostrar a alfabetização dele...as letrinhas dele eu tava pedido pra ele mostrar a idéia dele

**175- ROSA** (disse algo)

**176- PESQ.**o quê?

**177- ROSA..** seria letramento? Este conhecimento?

**178-PESQ.** este conhecimento prévio de mundo né...seria o letramento...ele faz uma leitura, mas não é uma leitura decodificada, mas ele faz uma leitura e quando ele apresenta... como ele aprendeu a ler, ele fala da infância...

**179- LEONOR** ...e ele fala que a lousa dele era o chão

**180-CARMEM** eu tinha um aluno no Ataulfo que o apelido dele era Kibe , este aluno não sabia ler nem escrever , quer dizer não sabe até hoje, ele foi para a 7ª, mas tem uma coisa ele não falta então ele tá indo, mas ele trabalha na feira ( ) ele sabe manipular o cliente...

**181- PESQ.** argumento, né?



**182- CARMEM...** professora vem aqui....vem aqui professora...lá na sala de aula ele manipula os colegas porque um dia ele dá bronca nos colegas, outro dia ele leva refrigerante de dois litros pra todo mundo, outro dia ele vem com figurinha...então quer dizer...isto é que é ser inteligente, porque não é aquela coisa cronometrada, né? ah você vai ter que saber ler e escrever para você ir..ir e você vai passando vai passando e você vai ver que tem gente muito mais inteligente que você, mais astuta do que você que vai...para

**183-PESQ.** eu estava aqui pensando uma coisa agora que eu nunca tinha pensado, que nós professores temos a mania de falar se você estudar você vai subir na vida e subir na vida não está ligado a estudar...abre caminhos, abre oportuna::des,mas a gente fala assim , o sucesso principalmente financeiro...a gente vive numa sociedade capitalista, ta ligado a você saber ler e escrever...mas não é bem por aí não

((risos))

**184-EDNA** é a cultura...aqui tem um negócio interessante quando ele diz assim oh “ao ir escrevendo este texto ia tomando distância dos diferentes momentos que eu ato de ler ia se veiculando a minha experiência existencial”...olha que coisa né? “primeiro a leitura do mundo, do pequeno mundo em que vivia, depois a leitura da palavra que nem sempre ao longo da minha escolarização foi a leitura da palavra mundo” que a escola nem sempre...

**185- LEONOR** eu sempre é... menciono o meu marido como exemplo porque ele não tem nenhuma leitura...ele não tem nada... ele não sabe...é... ler ...é...ele não sabe escrever...mal quando ele escreve...ele assina o nome dele...um dia até a gente terminou até discutindo... ele escrevia pra mim e eu tenho ainda as cartas depois de 40 anos eu ainda tenho as cartas...aí um dia eu fui mostrar pros meus filhos aí ele achou ruim...porque? só eu que entendia..

**186- PESQ.** Isso é que é amor hein?

((risos))

**187-LEONOR** quando eu o conheci ( )... aí ele veio embora pra São Paulo...chegou aqui..ele é...sem ler sem saber nada...naquela época existia uma facilidade pra você entrar numa firma...entrou numa firma grande...né? que é a Cosipa trabalhou durante muito tempo... como ajudante geral ...lá ne? ajudante de carpinteiro... Saiu chegou a ser mestre de obras sem nenhum...nenhuma...sem nada...sem nada..então foi mestre de obras..todo mundo procurava ele...quando iam fazer estágio...todo mundo procurava ele...aí era ele que tinha...quer dizer...o engenheiro tinha a teoria e ele tinha a prática...então o engenheiro antes de fazer qualquer coisa...é ...ele abria a planta, mas não entendia nada da planta...aí ia lá e chamava o Zalvino aí eu achava que...( )

**188-PESQ.** e ele nunca teve vontade de aprender a ler e a escrever ...nunca quis ou nunca teve oportunidade

**189-LEONOR** ele num...na verdade ele nunca teve oportunidade...porque nós casamos e...viemos embo:::ra e aqui a vida era...trabalhar até tarde éh...ele tinha que fazer hora extra e a família cresceu né?são dez filhos então ele nunca teve

**190- CELIA** (não perdeu tempo) hein filha?

((risos))

**191- LEONOR ( )**

**192- CARMEM** eu...eu fico vendo este Kibe né?se ele não for aproveitador da inteligência dele ele vai usar pra outras coisas porque estas coisas são muito mais fáceis, porque a escola, eu acho que ela vem, a família também vem com este domínio né? de dominar esta inteligência,porque eu tenho ouvido nesta escola ( ) que alunos vem de escola particular são bobos, então quer dizer o Kibe no mercado de trabalho dá de dez a zero neles então quer dizer...acho tem que acolher esta inteligência e começar a trabalhar

*(SOBREPOSIÇÃO DE VOZES)*

**193- PESQ.** Vocês querem comentar mais alguma coisa sobre o texto?Guardem com carinho ta bom?...agora eu só tenho umas questões pra

vocês...tem uma folhinha de sulfite para responder..se precisar mais...ta bom? a primeira relacionada ao texto que vocês leram e aí a gente encerra

**194 EDNA:** ..tem que por nome ou não há necessidade?

**195- PESQ.** ..não precisa

**ANEXO 09-****DOCUMENTO COMPLETO- HORA DA LEITURA****SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO  
COORDENADORIA DE ESTUDOS E NORMAS PEDAGÓGICAS  
HORA DA LEITURA**

*“Quem língua tem, de Roma vai e de Roma vem”*

**DESCRIÇÃO**

Trata-se de um Programa de Enriquecimento Curricular para ser desenvolvido, uma vez por semana, em cada sala de aula, durante 50 minutos, em que se dará ênfase a ampliação da competência leitora dos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental.

O Projeto “Hora da Leitura” é uma proposta de trabalho que visa 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.

Para esse trabalho, a SEE estará orientando, por meio de um programa de Formação Continuada, articulado com o Programa “Tecendo Leituras” os professores que serão contratados especialmente para dinamizar mais esse espaço reservado para o desenvolvimento do gosto pela leitura.

Diante dessa preocupação, a SEE assume o compromisso com as escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental, distribuindo módulos de ficção, com títulos diferenciados. A partir destas obras, os professores deverão iniciar um trabalho diferenciado com os alunos, lendo com eles, lendo para eles, que eles interpretem oralmente, que eles dramatizem os textos, que preparem saraus literários, que discutam filmes, que cantem e interpretem

músicas do repertório popular nacional, e outras atividades que permitam explorar os jogos de linguagem.

### **1 – JUSTIFICATIVA**

As avaliações realizadas pela Secretaria da Educação de São Paulo, assim como outras organizadas em âmbito nacional, vêm sinalizando a necessidade de criar/ampliar espaços na escola para o desenvolvimento da prática da leitura compreensiva e da escrita de nossos alunos.

Várias iniciativas estão em fase de execução, entre as quais, o desenvolvimento de programas de formação continuada, como o Letra e Vida, o Tecendo Leituras, o Ensino Médio em Rede e outros que vêm contribuindo para ampliar a competência técnica do professor, de modo que ele se sinta mais bem preparado para o desenvolvimento do trabalho com a leitura de nossos alunos.

Entretanto, percebeu-se a necessidade de fazer um trabalho de sedução para a leitura de diferentes textos que compõem o repertório literário, as obras de autores mais consagrados e as dos autores contemporâneas, de tal forma que se perceba a riqueza dos diversos estilos e linguagens.

É importante, neste espaço de leitura, iniciar o processo a partir de textos de entretenimento mais apreciados pelo aluno, para textos mais complexos, estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais.

A escola do Ciclo II tem um papel decisivo na ampliação da competência leitora dos jovens, pois é neste momento que muitos alunos ou desistem de ler, por não conseguirem responder as demandas de leitura colocadas pela escola, ou passam a utilizar os procedimentos construídos no Ciclo anterior para lidar com os desafios postos pela leitura, com autonomia cada vez maior. A nossa intenção é formar leitores, realizando um trabalho comprometido com a intermediação da passagem do leitor de textos de seu cotidiano para o leitor de textos mais complexos, tal como circulam socialmente na literatura.

Assim sendo, estamos propondo a Hora da Leitura, voltada especificamente para o desenvolvimento da competência de leitura de nossos alunos de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler.

## **2 – OBJETIVOS**

- Contribuir para a formação dos alunos do Ciclo II do EF, integrando à carga horária semanal dos alunos do Ciclo II do EF.

- Propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros textuais, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer.

- Possibilitar aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores clássicos e contemporâneos da literatura universal.

- O projeto pretende orientar os educadores no desenvolvimento de diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura de textos.

## **3 – PERFIL DOS DOCENTES**

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.

#### **4 – METODOLOGIA**

Leitura com ênfase

- na modalidade de organização didática, conhecida como “Atividade Permanente”;
- no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno e ser o próprio professor um leitor em formação permanente;
- abordagem de trabalho com as estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação (“antes da leitura”, “durante a leitura”, “depois da leitura”);
- seleção de gêneros textuais para leitura .

Entre outros procedimentos didáticos serão enfatizados: leitura em voz alta, leitura programada, e leitura expressiva.

#### **5 – AVALIAÇÃO**

Para verificar o desempenho dos alunos na “Hora da leitura” deve-se considerar:

- o envolvimento e a participação de cada aluno nas atividades individuais e coletivas.
- a participação dos alunos nas atividades propostas como produtos, que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos.

Esses aspectos serão importantes para a avaliação global do aluno nas reuniões do Conselho de Classe e de Série.

#### **6 – SOCIALIZAÇÃO DOS TRABALHOS DESENVOLVIDOS NO PROJETO**

Os trabalhos desenvolvidos nas escolas serão apresentados:

- durante os momentos de capacitação via rede do saber(videoconferência),ou nos encontros presenciais.
- num Fórum Estadual que será organizado pela equipe CENP/ SEE, assessorada por especialistas em leitura.

## 7 – CONTEÚDO

### **Agrupamentos (\*) Gêneros Carga horária**

Conto

Crônica

Poema

Novela

Texto dramático

Músicas

Cordel

### **Literários(oral e escrito)**

Produtos:

- livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de 1 temática escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc;
- coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como: amor, família, problemas sociais etc;
- apresentação se saraus literários;
- apresentação de peças teatrais;
- apresentação de festival de paródias.

Parlendas; trava-línguas; provérbios; ditos-populares, brincadeiras e jogos.

Uma hora/ aula semanal

### **Publicidade**

Produto: painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção, como: público-alvo, análise crítica, tipo de linguagem

Propaganda (leitura)

Notícia

Reportagem

### **De imprensa**



Produto: organização de um jornal falado

Apresentação de um painel com charges. Charge e tira

(\*) agrupamentos de acordo com PCN de Língua Portuguesa - Terceiro e Quarto Ciclos - MEC, 1998

## **8 – A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO**

O professor poderá trabalhar durante quinze dias, ou um mês, com diferentes gêneros no Ciclo II do Ensino Fundamental, ou seja, propor para a 5ª série uma seqüência didática com Músicas, para a 6ª série com Notícias ou Tiras, para a 7ª série com a Propaganda, para a 8ª série com os Contos. Terminada a seqüência, inverter o trabalho nas diferentes séries.

### **HORA DA LEITURA - EXEMPLIFICANDO**

#### **GÊNERO – LITERÁRIO - CONTO**

Leitura no cotidiano das aulas do Ciclo II do EF, com ênfase

- na modalidade de organização didática, conhecida como “Atividade Permanente”, ou seja, ação pedagógica que se repete de modo regular, por exemplo, semanalmente ou quinzenalmente, com a finalidade de permitir a convivência freqüente e intensa com determinado gênero de texto, proporcionando aos alunos oportunidades de experimentar diferentes modos de ler, para que possam desenvolver estratégias diversificadas de leitura;
  - no procedimento “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno conversando e construindo o sentido do texto.

### **RODA DE LEITURA COM CONTOS**

#### **Sugestão de acervo**

Os módulos de ficção do PNLD-2005, como já foi dito, serão distribuídos às escolas do Ciclo II do Ensino Fundamental. Dos títulos que compõem esses módulos, o professor deverá selecionar os títulos para desenvolver este trabalho.

#### **Introdução**

Ao longo desta proposta, o aluno pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento do seu gosto pela leitura e pelo exercício de utilização das quatro atividades básicas, como

ler/escrever, falar/ouvir. Além de compreender que ler é uma negociação de sentidos, a partir da articulação das experiências e conhecimentos dos leitores, as especificidades de cada texto/autor e as características dos gêneros e seus usos sociais.

### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, coletânea de contos.

### **Caderno de registro**

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constará a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

### **Organização da sala de aula**

Explique para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento. Organize com eles os livros a serem lidos, distribuindo-os entre os alunos. Propicie momentos de leitura em pequenos grupos/duplas/trios, outros, de leitura individual. Outros ainda em que todos da classe estarão envolvidos, de forma coletiva e, ao mesmo tempo.

### **Desenvolvimento da atividade – tempo: 3 aulas**

1. Organize o acervo selecionado para esse momento, de tal forma que as dupla/trio/pequenos grupos de alunos tenham um livro.

2. Comece o trabalho, solicitando que cada grupo analise seu livro, atentando para o título, o nome do autor, as cores e as ilustrações, tanto da capa, quanto do miolo do livro (quando houver), . Dê um tempo para isso.

3. Peça que alguns grupos falem sobre as análises feitas, mostrando seus livros para os demais colegas. Procure valorizar as hipóteses dos alunos, sem deixar de mostrar as inconsistências que possam ocorrer. Explícite que o leitor proficiente, em situação de escolha livre, usa esta estratégia de leitura, por exemplo, na hora de decidir sobre a aquisição ou não de um livro: o “objeto livro” pode ser um primeiro contato que conquista ou não o leitor, especialmente, os mais jovens.

4. Faça com os alunos a lista do que está sendo lido na classe, com o título dos livros, nomes dos autores, editoras, de tal maneira que saibam

com qual acervo estão trabalhando, até mesmo para futuras leituras. A listagem pode ser feita, com cada grupo escrevendo os dados de sua obra, na lousa. Pode ainda ser feita no computador (quando for o caso) e, posteriormente, ser reproduzida para todos. Esta lista deve estar no caderno de registro de cada aluno.

5. Provavelmente, os livros são coletâneas de contos cujos títulos estão no sumário. Assim, solicite que os alunos leiam-no e escolham um conto para ser lido nesse momento.

6. Para orientar os alunos, dê alguns objetivos para a leitura deles, a partir da análise de alguns elementos do gênero “conto”, objetivando ainda a elaboração de uma síntese da narrativa lida.

7. Solicite que escrevam no caderno de registro a síntese, e, em seguida, faça uma “RODA DE LEITORES”. É o momento de muita troca, pois cada um dos alunos deverá contar para os colegas o que leu.

*OBS.; alertar os alunos que devem anotar os nomes de alguns personagens das histórias discutidas na roda, bem como alguns episódios, porque serão utilizados na etapa seguinte..*

8. Para concluir, cada dupla/trio/pequeno grupo deve produzir uma história/conto, fazendo uma “Salada de Contos”, utilizando suas anotações da etapa anterior e misturando as histórias lidas, de forma a criar uma nova história com vários desses elementos misturados. Organizar, posteriormente, uma “RODA DE LEITORES” com as produções dos alunos.

### **Avaliação**

O professor poderá ao final da última aula dada discutir:

- 1 - o que sabíamos sobre contos;
- 2 - o que aprendemos;
- 3 - o que queremos saber mais;
- 4 - como analisamos a “roda de leitores”.

### **Outras leituras**

Sugerir aos alunos para ampliação do repertório cultural:

1 - Assistir na TV Cultura ao programa “Contos da meia-noite”

2 - Selecionar um filme adaptado de um conto conhecido, para a organização de um dia de O CINEMA NA ESCOLA com os alunos da série, ou da escola.

### **Bibliografia de referência**

1 - “Para ler os clássicos” - Ítalo Calvino

2 - “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo” -Ana Maria Machado

3 - “Estética da criação verbal” – Bakhtin

4 - “Estratégias de leitura”- Isabel Solé

## **GÊNEROS DE IMPRENSA**

OLHA O JORNAL: QUEM VAI QUERER?

### **Introdução**

Com esse trabalho, o aluno pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no que se refere à sua formação no exercício da cidadania, ao se enfatizar uma proposta de leitura de tv, no seu sentido mais amplo.

### **Objetivos com relação a competências/habilidades.**

Com este trabalho, pretende-se que os alunos sejam capazes de:

- perceber e criticar o conceito de “fato”;
- compreender a importância de manter-se informado e do papel que a informação representa nas escolhas pessoais;
- ter consciência do papel que o jornal representa no mundo de hoje, na formação de opinião do público;
- ter consciência do conteúdo e da organização de um jornal;
- aprofundar o estudo do gênero notícia, levando o aluno a reconhecer as características desse texto, em relação a outros: os elementos que compõem o contexto de produção da notícia, conteúdos pertinentes a uma notícia, sua estrutura, as marcas lingüísticas e não lingüísticas que a definem, enquanto um gênero.

### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, jornais, fitas com telejornais gravados, tv, vídeo

### **Caderno de registro**

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constarão duas partes: uma síntese de cada atividade realizada e a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

### **Organização da sala de aula**

Explicar para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento: momentos de trabalho em classe e outros, em casa.

### **Desenvolvimento da atividade**

1 - Selecione de jornais impressos algumas notícias, cujos assuntos possam interessar à turma. Essa seleção deve contemplar notícias dos diversos cadernos e das diversas seções, de forma que os alunos possam ter uma amostra inicial da forma como esse gênero se configura, na distribuição por assunto.

OBS.: não recorte as notícias escolhidas, mas deixe-as na folha integral, para que os alunos tenham os indicadores contextuais do texto selecionado: nome do jornal, data, página, possível caderno ou seção, etc

2 - Faça uma organização dos alunos em duplas/trios/pequenos grupos, de tal maneira que cada um receba um texto.

Solicite que cada grupo leia, nos grupos, sua notícia, atentando para:

A - Os seguintes elementos do gênero:

- Quem?
- Onde?
- Quando?
- Como/ Por quê?
- Relação manchete (título) e a notícia

B - A relação da notícia com o restante da página do jornal:

- Qual o destaque dado para ela/ que tamanho tem/qual sua manchete?
  - Que espaço ocupa/em que lugar está na página?
  - Há fotos ou imagens que ilustrem a notícia? De que forma o fazem?
- OBS.: Esclareça que haverá a “Hora da notícia”, por isto, cada grupo deve saber falar sobre o que leu. No primeiro momento, os alunos não devem dar suas opiniões sobre o que leram, mas sim, sintetizar as notícias lidas.

3 - Organize, após a leitura e preparação dos grupos, a “Hora da notícia” — momento em que cada grupo faz um breve relato do texto lido.

4 - Em seguida, oportunize a discussão das notícias, solicitando que os alunos dêem suas opiniões e defendam suas idéias sobre: a) os assuntos veiculados; b) a pertinência dos assuntos escolhidos; c) a posição ocupada por sua notícia na página do jornal.

5 - Depois dessa discussão, organize na lousa, as manchetes das notícias lidas e vá, junto com os alunos, classificando os textos analisados nos diversos assuntos/cadernos de um possível jornal: esporte, política, internacional, turismo, informática, saúde, ciência etc. Esclareça que essas várias notícias selecionadas de diferentes jornais poderiam constituir um jornal e seus respectivos cadernos de assuntos.

6 - A seguir, converse a respeito dos telejornais que os alunos conhecem/assistem. Procure levantar com eles as diferenças entre um jornal impresso e um jornal televisivo — esse é um “gênero televisivo, geralmente diário, que apresenta os fatos considerados mais significativos do mundo, do país, da região ou cidade, organizados por meio de uma pauta, articulando as intervenções do apresentador (também chamado “âncora”), repórteres e comentaristas.” (Napolitano, 2003).

7 - Leve para a classe um telejornal gravado e exiba-o para a turma, com o objetivo de perceberem a lógica da construção de um jornal, a partir da análise de sua pauta.

8 - Faça a exibição do telejornal, congelando as imagens, demonstrando quando um assunto acaba e outro começa, solicitando que os alunos analisem os seguintes pontos:

a. a relação entre a importância da notícia e sua duração no jornal;  
b. a relação entre texto escrito, imagem e som: as figuras, as expressões e o tom da voz dos apresentadores, repórteres, comentarista, as cenas mostradas ou destacadas, os entrevistados (quando houver).

c. a diferença entre opinião e informação— dada a influência que o jornalismo atingiu nos acontecimentos da sociedade e os jogos de interesses por trás das grandes empresas de Comunicação, não há como negar a necessidade de investigação jornalística, tanto no sentido de apuração dos fatos para produção de notícias, quanto no sentido de pesquisa a respeito da organização dos fatos tal como é realizada.

9 - Em seguida, converse com os alunos sobre a chamada “objetividade” jornalística, a partir da explicitação dos critérios de seleção e apresentação da pauta do jornal (seja ele televisivo, radiofônico, impresso ou eletrônico).

10 - Peça que os alunos assistam em casa a um telejornal, prestando atenção e anotando os aspectos discutidos em classe. Seria conveniente haver uma distribuição entre os alunos, de forma a contemplar os diferentes telejornais veiculados na cidade.

11 - Na aula seguinte, discuta com os alunos o trabalho realizado em casa, como forma de comparar os telejornais assistidos e suas respectivas ideologias, levando em conta suas pautas.

12 - Para concluir, os alunos organizados em pequenos grupos, elaboram jornais falados, a partir do que leram nas aulas anteriores, do que assistiram em casa, além de complementarem com fatos que julguem importantes mas que não foram contemplados ainda.

OBS.: a apresentação dos alunos pressupõe uma preparação que considere:

- a) a definição de qual é o público e qual é a “linha” do jornal;
- b) a elaboração da pauta, ou seja, a seleção do que vão veicular;
- c) a redação das notícias e eventuais usos de imagens (que podem ser

cartazes com colagens de fotos, desenhos, tabelas, etc. É possível até mesmo fazer pequenas encenações com os alunos no papel de repórteres entrevistando pessoas, especialistas...)

- d) o ensaio para a apresentação.

#### **Avaliação:**

- 1 - O que sabíamos sobre notícias e jornais;
- 2 - O que aprendemos;
- 3 - O que queremos saber mais;
- 4 - Como analisamos os telejornais realizados.

#### **Bibliografia**

Napolitano, Marcos. *Como usar a televisão em sala de aula* SP: Contexto, 2003.

Faria, Maria Alice & Zanchetta Jr, Juvenal. *Para ler e fazer o jornal na sala de aula*. SP: Contexto, 2002

#### **HORA DA LEITURA- EXEMPLIFICANDO**

- O TEXTO PUBLICITÁRIO -

#### **Introdução**

Até o início do século XX, a publicidade era em geral informativa, para levar os consumidores a conhecerem e comprarem os produtos oferecidos pela crescente indústria. No século XX, a publicidade é a linguagem pública dominante, pois relaciona, através de imagens, as mercadorias de consumo aos estilos de vida, valores e papéis sociais. A finalidade da propaganda é vender e para isso usa uma linguagem que procura convencer o consumidor, na direção de comprar o produto da publicidade, seja ele, um objeto, uma imagem, um serviço, uma idéia etc.



É assim que a publicidade, como uma das sustentações da sociedade de consumo, acaba, de um lado, por ensinar uma visão de mundo e por ditar os comportamentos e valores aceitáveis ou não. Por outro lado, não se pode deixar de dizer que a propaganda é também arte e neste sentido, sua linguagem possui todo um trabalho artístico que é preciso compreender.

### **Objetivo**

Com este trabalho, pretende-se que os alunos sejam capazes de compreender não só as finalidades e características lingüísticas e textuais do texto publicitário, mas também pode tornar-se um consumidor mais atento e crítico, pois conhece quais são os elementos de persuasão que a publicidade usa para conquistar seu público.

### **Recursos didáticos**

Caderno de registro do aluno, propagandas retiradas de revistas e jornais, cola, papel pardo, tesoura, folha sulfite, lápis de cor/cera; canetas coloridas.

### **Caderno de registro**

Cada aluno terá seu caderno de registro. Deste, constarão uma síntese de cada atividade realizada e a relação de obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

### **Organização da sala de aula**

Explique para os alunos a finalidade da atividade, bem como seu desenvolvimento. Avise que cada aluno deve trazer, em data marcada, propagandas retiradas de revistas e jornais.

### **Desenvolvimento da atividade**

1 - Organize o acervo selecionado para esse momento, com as contribuições

trazidas pelos alunos, a partir de alguns critérios, como:

- Público a quem se destinam;
- Produtos: de higiene, alimentação, etc;
- Bens duráveis: carro, aparelhos eletrônicos, etc.

2 - Distribua a turma em grupos, a partir da seleção acima, de tal maneira, que cada um receba as propagandas relacionadas ao seu critério.

3 - Solicite que os alunos selecionem uma ou duas (a depender do número de alunos na classe) das que mais gostaram e que devem ir para um papel pardo, de forma que se tenha uma variedade grande de textos publicitários;

4 - Afixe o papel pardo na sala de aula para divulgação do trabalho feito e para consulta/análise lingüística dos alunos das propagandas selecionadas.

Em primeiro lugar, proceda à análise das propagandas quanto à relação entre o texto escrito e a imagem, Por exemplo, o logotipo da Nestlé (=símbolo que representa o nome da empresa ou do produto) é um ninho com três pássaros de tamanhos diferentes, sendo que um deles está numa posição como que chegando ao ninho, trazendo alimento. Os pássaros podem representar o pai, a mãe e o filho, ou seja, a proteção que vem da família, uma vez que os produtos desta marca referem-se à alimentação:leite, chocolate, bolacha etc. Garanta na análise que os alunos percebam que as cores e o tipo de letra utilizados são também importantes nas propagandas para chamar a atenção do consumidor;

5 - Solicite que os alunos criem outros "slogans" para os produtos veiculados nas propagandas selecionadas, atentando para as características específicas da linguagem da propaganda, como por exemplo, uso de qualificativos ("Só Omo lava mais branco"), uso de verbo no imperativo ("Abuse, use C&A"), rimas ( "Danoninho, vale por um bifinho", "Tomou Doril, a dor sumiu"), linguagem argumentativa ( "Se a marca é CICA, bons produtos indica", "Quem come um, pede BIS"), etc;

6 - Escolha junto com os alunos uma das marcas/produtos para criarem um anúncio publicitário que contenha os três elementos desse tipo de texto: texto escrito ( que ofereça informações sobre o produto, destaque as qualidades positivas do produto e procure convencer o consumidor a adquirir o produto), ilustração (fotografia, gravura, desenho, gráfico etc) que

qualifique bem o produto e "slogan"(frase sintética e atraente, de fácil memorização). Atentar também para as cores e os tipos de letras escolhidos para atrair o leitor;

7 - Organize junto com os alunos a divulgação das propagandas elaboradas.

Pesquisar os endereços das marcas/produtos e enviar as propagandas feitas pelos alunos aos respectivos fabricantes (é sempre interessante que os alunos vivenciem situações de produção de texto com interlocutores reais).

### **Avaliação**

Ao longo do desenvolvimento desta proposta de trabalho, o aluno acaba por estabelecer uma relação entre o mundo e a sala de aula, compreendendo que o texto de propaganda tem importância na escola porque é importante fora dela.

Entendendo que o aluno nunca é uma "tábula rasa", ou seja, chega à escola com alguns conhecimentos construídos na sua relação com a escrita e seus usos sociais, essa proposta trabalha a relação entre os conhecimentos prévios que o aluno traz para a aprendizagem e o que acabou aprendendo com a atividade:

- quais marcas/produtos conhece?
- para que servem os produtos?e suas propagandas?
- quais "slogans" tem de memória?
- por que neste tipo de texto o tamanho e o tipo das letras são importantes?

quais cores são usadas em cada propaganda? por quê?

- como é possível convencer o outro a comprar? quais palavras representam as qualidades dos produtos? o que a ilustração tem a ver com o texto escrito?

Ao final do trabalho, o aluno terá tido a oportunidade de fazer várias reflexões sobre o mundo que vive e sobre a própria linguagem que expressa e constitui esse mundo.

**Avaliação**

1-O que sabíamos sobre propagandas;

2-O que aprendemos;

3-O que queremos saber mais;

4-Como analisamos as propagandas elaboradas pelos alunos.

**Bibliografia**

CARVALHO, Nelly de. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 1996

SANDMAN, Antônio. *A linguagem da propaganda*. SP: Contexto, 2003

VESTERGAARD, Torben e SCHRODER, Kim. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.