

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Reginaldo Silva Lopes

**Aprendizagem Significativa nas Aulas de Leitura: uma
proposta da escola**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA
EDUCAÇÃO**

SÃO PAULO

2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO

PUC-SP

Reginaldo Silva Lopes

**Aprendizagem Significativa nas Aulas de Leitura: uma
proposta da escola**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência
parcial para obtenção do Título de
Mestre em Educação: Psicologia da
Educação, sob orientação do Prof. Dr.
Antonio Carlos Caruso Ronca.**

SÃO PAULO

2008

FICHA CATALOGRÁFICA

LOPES, Reginaldo Silva. **Aprendizagem Significativa nas Aulas de Leitura: uma proposta da escola.** São Paulo: 2008. 167 p.

Dissertação de Mestrado – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo , 2008.

Área de Concentração: Psicologia da Educação

Orientador: Prof. Dr. Antonio Carlos Caruso Ronca

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos

Banca Examinadora

"Gaiolas e Asas"

*"Há escolas que são gaiolas e há escolas que são
asas.*

*Escolas que são gaiolas existem para que os
pássaros desaprendam a arte do vôo. Pássaros
engaiolados são pássaros sob controle.
Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde
quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono.
Deixaram de ser pássaros. Porque a essência dos
pássaros é o vôo.*

*Escolas que são asas não amam pássaros
engaiolados. O que elas amam são pássaros em
vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para
voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer,
porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo
não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado"*

Ruben Alves

Dedicatória

Para Raquel, minha esposa, meu porto seguro e grande incentivadora de todas as horas, pela compreensão e paciência. A minha filha Elis Regina, também pelo apoio e incentivo nesse período e ao meu filho Rafael. Obrigado por compartilharem comigo esse momento.

Agradecimentos

A Deus, por nos permitir sonhar e nos dar forças para lutarmos por nossos sonhos. A família, presente em todos os momentos, nos bons e ruins, base de sustentação para o que somos e, também, para o que queremos ser, em especial, a minha mãe, Maria Tereza. A Elenice, minha sogra, que de forma direta teve também sua parcela de contribuição.

Ao Professor Doutor Antonio Carlos Caruso Ronca pela competência e paciência que teve nos momentos de orientação para a elaboração desse trabalho e em suas aulas.

A Professora Doutora Laurinda Ramalho de Almeida, pelos preciosos conselhos, incentivos, orientações e aulas. A Professora Doutora Abigail Alvarenga Mahoney, que juntamente com a professora Laurinda nos aproximou da obra e do pensamento *walloniano*.

A Professora Doutora Ione Collado Pacheco Dourado, pelos conselhos, orientações e por indicar novos caminhos, possíveis de serem trilhados no transcorrer do trabalho.

Ao Professor Doutor Sergio Vasconcelos de Luna, por suas aulas e suas orientações, as quais me foram muito importantes e auxiliaram na elaboração dessa dissertação.

As Professoras Doutoras Mitsuko Aparecida Makino Antunes e Ana Mercês Bahia Bock, pelos ensinamentos e conhecimentos compartilhados durante suas aulas.

A Professora Tibiane Freitas Reis, da Urcamp, de Caçapava do Sul, por sua preciosa colaboração.

Aos colegas de trabalho e aos alunos, que direta ou indiretamente colaboraram para a realização desse estudo.

A Secretaria de Estado da Educação pela bolsa concedida.

RESUMO

Esse trabalho teve por objetivo propor uma estratégia diferenciada para as Aulas de Leitura, numa escola da Rede Estadual de São Paulo, fundamentada na teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel. Considerando a estrutura cognitiva do aluno, pessoal e individualizada, como o conteúdo total e organizado de idéias de um indivíduo, utilizando de *organizadores prévios* e o *trabalho com referências diversas*, ofereceu atividades diferenciadas e dirigidas utilizando textos diversos na biblioteca da escola. Instituiu o Diário de Leitura como instrumento de registro dos textos lidos e dos diálogos estabelecidos entre o aluno e o escritor, aluno e professor e aluno e aluno. Levou em conta o prévio conhecimento do aluno sobre determinado assunto ou tema para, a partir dele, estabelecer novas aprendizagens e incorporá-las a estrutura cognitiva do aluno. Durante o processo, as novas dinâmicas iniciadas nas Aulas de Leitura foram incorporadas às aulas de Língua Portuguesa, evidenciando que quando o aluno é visto como elemento fundamental no processo de aprendizagem e suas habilidades e conhecimento são respeitados e valorizados, bem como sua participação nas aulas, pode-se ampliar o horizonte de aplicação de determinada metodologia de trabalho. Os resultados mostram que os alunos desenvolveram potencialidades de leitura, interpretação e produção de textos, com ganhos qualitativos significativos, não apenas em Língua Portuguesa, mas nas demais matérias. O estudo mostra também, ser possível dentro das limitações da escola pública buscar alternativas que favoreçam o aprendizado e desenvolvimento do aluno.

Palavras-chave: Ausubel – aprendizagem significativa – biblioteca -
Diário de Leitura

ABSTRACT

This paper has aimed at proposing a distinguished strategy for Reading Classes at a state-owned school in São Paulo, founded on David Ausubel's meaningful learning theory. This work has provided different and focused activities with various texts at the school's library, by using *previous organizers* and the *work with diverse references* and considering the pupil's personal and individualized cognitive structure, besides the whole organized content of an individual idea. It has established the Reading Diary as a means to register reading texts and dialogues between the pupil and the writer, the pupil and the teacher and the pupil and the pupil. It has taken into account the pupil's previous knowledge of a specific matter or theme in order to establish a new learning and incorporate it in the pupil's cognitive structure. During the process, the new dynamic initiated in Reading Classes has been incorporated in Portuguese classes, evidencing that one may enlarge the horizon of a specific work methodology when the pupil is viewed as a fundamental element in the learning process and its abilities and knowledge are respected and appreciated, like its participation in the classes. The results have showed that the pupils have developed potentialities for reading, interpreting and creating texts with meaningful qualitative gains, not only in Portuguese but in other subjects as well. The study also shows that it is possible to seek alternatives, though limited to the reality of public schools, which favors the pupil's learning and development."

Key words: significant learning - Ausubel - school's library - Reading Diary

Sumário

1. Introdução.....	11
1.1 Diagnóstico externo.....	17
2. Delimitação do problema.....	31
3. Referencial teórico.....	36
4. Revisão bibliográfica.....	42
5. Procedimentos metodológicos.....	51
5.1 A escola e seu retrato.....	51
5.2 A proposta de intervenção nas Aulas de Leitura.....	55
5.3 Registro das primeiras aulas	62
5.4 Os primeiros resultados	67
5.5 Análise dos resultados das avaliações	69
6. Análise qualitativa das produções	81
7. Conclusões e considerações finais	101
8. Referencias bibliográficas	106
10. Anexos	
I – Cronograma das atividades na Biblioteca.....	109
II – Registros das aulas e atividades	110
III – Primeira avaliação	112
IV – Segunda avaliação	119
V – Terceira avaliação	128
VI – Diários de Leitura (fragmentos)	135
VII – Textos produzidos pelos alunos	143

APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA A PARTIR DAS AULAS DE LEITURA: UMA PROPOSTA DA ESCOLA

1- INTRODUÇÃO

"Não, não tenho caminho novo. O que tenho de novo é o jeito de caminhar". (fragmento do poema Vida Verdadeira, de Thiago de Mello)

Sou Gestor de escola pública, da rede estadual de São Paulo há dez anos. A cada fim de ano, quando se chega o momento de definição da vida escolar dos alunos em fim de ciclo (8ª. Série do Ensino Fundamental) e do Ensino Médio, quanto a sua aprovação ou retenção, nos deparamos com um problema que tem se tornado cada vez mais freqüente nas discussões dos professores nos Conselhos de Classe: o baixo aproveitamento dos alunos nos diversos componentes curriculares. E o motivo principal desse baixo aproveitamento decorre das deficiências de leitura e interpretação dos alunos, o que leva a uma mudança de postura dos professores quando das correções de suas atividades ou avaliações, tornando-os mais complacentes no momento de avaliar as produções dos alunos e de atribuir notas ou conceitos. Essa complacência aparece também nos momentos de Conselhos de Classe e Série quando os elementos subjetivos presentes na avaliação do aluno, de seu rendimento e possibilidades, sob a ótica do professor, deixam de ser tão rigorosos e criteriosos, e permitem que o aluno seja promovido a partir de critérios mais flexíveis. Assim, um aluno que há cinco anos necessitava conhecer e dominar certos conceitos e conteúdos, hoje para ser aprovado e prosseguir em seus estudos, não precisa necessariamente ter o pleno domínio sobre esses conceitos e conteúdos: basta conhecê-los, e muitas vezes nem isso, mesmo que superficialmente, para justificar sua aprovação.

A deficiência do aluno em aprender ou dominar operações e conhecimentos básicos nos diversos conteúdos curriculares, é acompanhada por uma deficiência maior que acaba sendo mascarada pela forma fragmentada que a escola o vê, nas várias disciplinas, que reside na sua incapacidade em ler e compreender aquilo que lê. Assim, a falta de entendimento nas atividades propostas em História, nos problemas matemáticos ou na leitura de uma atividade de Ciências, é por não ter o pleno domínio da leitura e interpretação do que é lido.

Torna-se imperativo estabelecer como um dos objetivos da ação do professor em sala de aula, desenvolver as competências cognitivas do aluno, encarando-as como um conjunto de operações e ações mentais, utilizadas para estabelecer as relações entre o sujeito e os objetos, situações, fenômenos e indivíduos.

A escola e a relação professor-aluno têm passado por mudanças nos últimos anos. A universalização do acesso e ações que visam garantir a permanência do aluno na escola talvez seja a mais profunda e importante dessas mudanças. O acesso e a possibilidade de permanência na escola exigem dela, escola e do professor, novo olhar sobre e para o aluno. A escola abriu-se para alunos que em décadas passadas seriam excluídos e que hoje, trazendo em sua bagagem muitas dificuldades, na escola estão e dela precisam. O resultado dessas mudanças que percebemos no aluno é sua formação deficitária, tanto na sua capacidade em transformar as informações que recebe em conhecimento estruturado, como na sua formação como cidadão. O professor passou a ser mais flexível em seu olhar e na avaliação do aluno e deixou de ser incisivo em sua atuação em sala de aula, permitindo que o ritmo de aprendizagem siga um curso diferente do proposto ou do ideal, e seu resultado seja quase que insignificante, como mostram os resultados do SAEB, os quais veremos adiante. As expectativas de aprendizagem mudam ano a ano e as perspectivas para esse futuro cidadão se tornam, a cada ano, mais pessimistas quanto a sua capacidade de exercer de forma plena seu papel de chefe de família, trabalhador e cidadão.

O papel de avaliador exercido pelo professor e depois pelo Conselho de Classe e Série nos coloca a responsabilidade de definir se o aluno será capaz ou não de prosseguimento em seus estudos. Essa avaliação, respaldada pela legislação que nos atribui essa função, de promover ou reter o aluno, também serve para avaliarmos o nosso trabalho e se a escola cumpre seus objetivos. E o que temos percebido é que a escola, por uma razão ou outra, tem permitido que os alunos avancem em seus estudos carregando grandes deficiências de leitura, interpretação e produção, as quais os sistemas públicos de ensino, por meio de avaliações, têm diagnosticado.

O conjunto de professores de uma determinada classe não tem conseguido encontrar maneiras de avaliar com eficiência a aprendizagem e progressão dos alunos. Há distintas práticas de avaliação postas na escola e uma das predominantes é atribuir um conceito ou nota mediante produção escrita que reproduza aquilo que o professor quer ler. Na medida em que se estabelece um questionário avaliativo, com questões fechadas para o aluno responder, sem a possibilidade de o aluno extrapolar os limites impostos pelo questionário, a avaliação se reveste de um instrumento que acaba encurralando o aluno no “beco estreito” da reprodução de respostas prontas, as quais o professor quer ler. Na contramão dessa avaliação, existem os professores que se utilizam de elementos subjetivos para atribuir notas. Assim, as notas, elemento obrigatório na escola, são atribuídas a partir de uma suposta participação dos alunos nas aulas, por ter realizado e entregue alguma tarefa, por ter apresentado um seminário etc. E o juízo de valor aplicado para cada item desses varia de professor a professor. E no momento do Conselho de Classe e Série, o coletivo escolar é obrigado a debater e encontrar um resultado para o aluno, o qual vai determinar seus prosseguimentos nos estudos ou não.

Os índices de retenção têm e nos levado a buscar um caminho, uma proposta, uma solução que se ofereçam como eficazes e

possibilitem superar essas deficiências. E esses mesmos índices de retenção me causam, enquanto gestor e professor, um incomôdo muito grande. O fato de recebermos alunos a partir da quinta série, que além das deficiências nas diversas disciplinas, mal sabem ler e interpretar suas leituras reforça a necessidade da busca por essa proposta, bem como de sua implementação. Há de se considerar que o aluno, antes de chegar a nossa escola, teve, pelo menos, quatro anos de escolarização quando desenvolveu potencialidades e habilidades, adquiriu conhecimentos e aprendeu. Ou não. Pode ter passado quatro anos na escola sem que lhe fosse dada a atenção necessária para tal e, na pior das hipóteses, não ter aprendido nem ao menos ler e escrever de uma forma que permita a apreensão do significado do texto.

O mundo de hoje se apresenta ao jovem de forma globalizada em todos os aspectos e dependente da tecnologia. A globalização e a revolução tecnológica, que interferem na economia, estabelecem, também, os novos caminhos a serem trilhados pelos jovens em seu processo de escolarização e fornecem indicativos às escolas e aos professores, de como esses devem portar-se frente à nova ordem mundial estabelecida. Assim, pelo domínio da linguagem materna, devemos compreender o domínio de uma linguagem que leve em conta a cognição, a capacidade de comunicação do indivíduo, sua sociabilidade e afetividade, de fundamental importância na formação do cidadão que se espera crítico, participativo e autônomo.

Dessa maneira, pensamos um projeto que fugisse ao lugar-comum da sala de aula, do giz e da lousa e que desenvolvesse a linguagem verbal e as potencialidades de leitura, interpretação e escrita dos alunos, que utilizasse as Aulas de Leitura e pudesse dinamizar e dar vida a essas aulas e, a partir delas, buscar a melhoria da aprendizagem dos alunos. Um projeto que levasse em conta a linguagem verbal como um referencial, como forma articulada de pensamento e ação, como elemento indispensável na construção e elaboração de idéias estruturadas visando à intervenção autônoma do aluno nos diversos ambientes de interação.

Nesse projeto, o texto se apresenta como um elemento desencadeador de novas leituras e releituras, o que dará sentido e vida, ao aluno e, para esse, será o argumento que proporrá novas produções.

Partindo dos diagnósticos dos professores e dos resultados das avaliações externas¹, propusemos um trabalho a ser desenvolvido nas Aulas de Leitura e que não ficasse, apenas, como mais uma proposta. Vinculamos essas aulas ao objetivo de aprendizagem significativa do aluno a se atingir, baseado nos pressupostos teóricos de David Ausubel. A partir das Aulas de Leitura, introduzir uma proposta em que o aluno estabeleça correlações com o que já sabe e os novos conhecimentos, a partir da intermediação do professor, em todas as disciplinas.

Nesse propósito, a escola adotou um projeto, envolvendo leituras e produções diversas, a partir do material apresentado e produzido nas Aulas de Leitura e que repercutissem nas aulas de Língua Portuguesa e nas demais disciplinas. É essa intervenção que relatamos nesse estudo, não como uma fórmula que poderá ser implantada para outras escolas, mas como uma proposta de ação, que em dada realidade e situação, surgiu como uma alternativa viável. Para isso necessitou-se voltar o olhar para dentro da escola e buscar apoio e adesão nos diversos segmentos que ali convergem. A responsabilidade de ensinar e de desenvolver habilidades e competências nos alunos é um objetivo a ser perseguido por todos ou, no mínimo, pela maioria no ambiente escolar.

O processo de formação de leitores requer que a escola desenvolva essas habilidades e potencialidades nos alunos, buscando e criando alternativas no ambiente escolar que viabilizem e estimulem a prática da leitura, fomentando leitores críticos e desenvolvendo no aluno a capacidade de expressar-se. E isso é possível

¹ Avaliações externas são aquelas realizadas por órgãos centrais ou instituições sem a intervenção da equipe escolar;

quando a escola cria condições para que o aluno possa desenvolver-se como leitor e escritor, condição essa que colocamos para o encaminhamento do projeto.

Paulo Freire, a respeito da escola, nos lembra que *“não são paredes, alunos, bibliotecas ou professores”*, e, sim, que *“a escola é o conjunto de relações sociais humanas”*. Em nossa escola, como em todas as outras, esses elementos, paredes, alunos, professores, já existem e, talvez, estivesse faltando e tenhamos encontrado a forma de desenvolvermos as relações sociais voltadas à melhoria da aprendizagem dos alunos.

O presente estudo leva em conta o diagnóstico apresentado pelos Relatórios do MEC/INEP, Ministério da Educação e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, sobre as avaliações e resultados dos alunos nos exames do SAEB, Sistema de Avaliação da Educação Básica. Esse diagnóstico aponta os níveis de aprendizagem e se fixam, principalmente, nas questões envolvendo os níveis de leitura dos alunos. Mostra uma Revisão Bibliográfica dos trabalhos acadêmicos focados nos processos de desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, em diversas situações, dentro de espaços escolares, bem como obras envolvendo o mesmo tema. Descreve, também, os Procedimentos Metodológicos e a Proposta de Intervenção para as Aulas de Leitura adotados na escola e a análise sobre as avaliações diagnósticas aplicadas a partir dos referenciais estabelecidos pelo INEP para as provas do SAEB. Finalizamos com a apresentação da Análise Qualitativa dos trabalhos produzidos pelos alunos no ano de 2007.

1.1 – O DIAGNÓSTICO EXTERNO

“Cinquenta e nove por cento dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do Ensino Fundamental sem terem desenvolvido competências e habilidades elementares de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em Matemática”. (Boletim Ensino Fundamental, Resultados do SAEB, Abril, 2003)

Nos últimos 12 anos, o Ministério da Educação por meio do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira, fez do Saeb - Sistema de Avaliação da Educação Básica, um instrumento que pode ajudar a diagnosticar a educação básica brasileira. O Saeb, que teve sua primeira edição em 1990, tem sido o instrumento que avalia, em nível nacional, a aprendizagem dos alunos de 4ª. e 8ª séries e 3º. ano do Ensino Médio em Português e Matemática. Pelo universo de alunos avaliados, pela diversidade de redes² de ensino avaliado, seus resultados nos oferecem indicadores dos níveis de aprendizagem de nossos alunos, coletando informações e apontando o que são capazes de fazer com base no que é apresentado nas avaliações. O Inep estabeleceu as Matrizes de Referências³, consultas aos currículos propostos pelas Secretarias de Educação dos Estados, selecionando o que havia de comum entre eles, consultando professores e livros didáticos mais utilizados nas séries avaliadas, além da análise de especialistas da área. Estabeleceu, então, *“que o aluno deve desenvolver determinadas competências cognitivas no processo de construção do conhecimento e apresentar habilidades a partir de tais competências”* (Saeb, 2005:15). E na avaliação dos resultados dos alunos, o Saeb de 1995, primeiro ano de aplicação da prova nos moldes que se tem hoje e que permite a análise considerando-se uma escala única de desempenho, e o Saeb aplicado em 2005 mostram que a educação

² São avaliadas escolas Federais, Estaduais, Municipais e Particulares

³ Documento onde estão descritas as orientações para elaboração dos testes do Saeb

básica pública brasileira, em especial a paulista, sofreu vertiginosa queda no rendimento dos alunos no período.

Os primeiros resultados do Saeb 2005, divulgados pelo Inep, por meio do relatório “*Série Histórica e Primeiros Resultados 2005*” (Inep, 2005), conforme tabela 1, apontam que, em 1995 os alunos de 8ª. série de escolas urbanas do Estado de São Paulo tinham o melhor desempenho do Brasil, com média de 269,79 pontos. Passados dez anos, na avaliação de 2005, os alunos de 8ª séries de escolas urbanas no estado de São Paulo tiveram a média de 237,36 pontos, passando, assim, a ter o 6º. melhor rendimento do Brasil.

Os resultados mostram uma queda de rendimento dos alunos do Estado de São Paulo que acompanha uma queda do rendimento dos alunos em nível nacional, todavia, mais acentuada no Estado de São Paulo, onde os alunos não obtiveram resultados significativos. O mais agravante é o fato de que esses resultados apontam a queda dos níveis de aprendizagem dos alunos e uma estabilização a partir de 2003, que fica aquém dos resultados auferidos na primeira aplicação do exame. Ressaltamos que até, 2003, as avaliações do SAEB eram por amostragem e, a partir de 2004, passaram a ser aplicados a todos os alunos das séries envolvidas. Depois da universalização da avaliação, os resultados passaram a expressar a realidade de todos os alunos das séries envolvidas, o que possibilita uma análise mais próxima da realidade.

A tabela a seguir mostra a média de pontuação dos alunos nas avaliações do Saeb, entre 1995 e 2005, em Língua Portuguesa, em intervalo de dois anos. Destacamos que as avaliações do Saeb passaram a ser bienais de 1995 em diante e seus resultados comparáveis, o que permite uma análise mais abrangente dos resultados dos alunos.

Tabela 1: Média de Proficiência em Língua Portuguesa – 8ª. série do Ensino Fundamental – Escolas Urbanas sem Federais – Brasil Regiões e Estados – 1995-2005

	1995	1997	1999	2001	2003	2005
BRASIL	256,9	250,7	232,9	235,2	231,9	231,7
Norte	238,7	241,8	226,8	229,3	224,9	225,7
Rondônia	236,5	243,7	221,6	237,4	223,4	232,9
Acre	229,9	229,6	219,4	222,5	226,0	228,2
Amazonas	236,4	239,0	226,1	221,2	221,0	217,5
Roraima	243,9	233,5	227,1	229,4	237,9	224,5
Pará	250,2	249,1	229,6	235,9	227,4	231,2
Amapá	234,2	242,4	233,3	232,5	234,7	223,2
Tocantins	222,0	233,4	221,7	227,9	222,4	219,6
Nordeste	231,8	242,6	224,5	221,7	222,3	219,4
Maranhão	219,8	231,8	214,2	215,6	219,4	218,5
Piauí	226,6	243,9	227,7	228,9	223,5	220,6
Ceará	238,4	245,4	230,1	219,6	220,8	217,9
Rio Grande do Norte	240,5	238,7	222,6	228,2	221,0	219,0
Paraíba	237,0	241,8	225,1	224,6	221,5	219,5
Pernambuco	231,4	244,6	218,8	217,9	220,2	215,8
Alagoas	217,7	220,9	219,5	210,0	215,6	210,0
Sergipe	235,8	238,0	228,1	226,5	221,3	231,1
Bahia	232,8	248,0	229,2	225,9	228,9	224,8
Sudeste	267,2	251,7	235,8	240,3	235,4	237,4
Minas Gerais	266,2	256,2	238,4	242,5	232,0	238,1
Espírito Santo	248,0	241,6	233,0	240,6	231,3	234,5
Rio de Janeiro	263,6	259,8	244,8	247,4	239,5	236,7
São Paulo	269,8	248,1	230,7	237,2	236,3	237,4
Sul	262,7	260,2	239,3	246,4	242,3	239,0
Paraná	259,8	262,4	235,3	240,5	238,3	230,0
Santa Catarina	256,5	257,4	242,1	245,9	242,5	246,1
Rio Grande do Sul	268,8	259,5	242,4	252,4	245,9	244,5
Centro Oeste	257,1	255,0	235,7	237,2	234,6	233,1
Mato Grosso do Sul	251,2	257,2	232,0	244,8	238,8	239,9
Mato Grosso	248,1	240,2	231,5	231,9	224,7	224,7
Goiás	255,2	258,0	236,2	232,3	236,4	230,4
Distrito Federal	274,3	261,3	242,4	249,1	240,0	247,0

Fonte: DAEB/Inep/MEC

Os relatórios conclusivos do SAEB 2003 apontam que os alunos de escolas públicas apresentavam desempenho médio em Língua Portuguesa, sendo classificados no estágio crítico (Tabela 2) de construção de competências e desenvolvimento de habilidades, com média

166,9 no Estado de São Paulo. São classificados como alunos que “*não são leitores competentes, lêem de forma truncada e apenas frases simples*” (SAEB, 2001). No comparativo de 1995 a 2005, os alunos de 4^{as} séries de escolas urbanas estaduais de São Paulo tiveram médias de 190,6 e 177,9, respectivamente, acompanhando o movimento de queda de rendimento dos alunos de 8^a séries.

Tabela 2: Construção de Competências e Desenvolvimento de Habilidades de Leitura de Textos de Gêneros Variados

Muito crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala do Saeb.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados a série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a série. Os alunos neste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb.

Fonte: Inep

O Saresp, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, 2007 mostra que os alunos de 4^a série tiveram nota média de 186,8 em Língua Portuguesa. Esse resultado do Saresp, considerando que ele utiliza os mesmos parâmetros do Saeb, indica que há melhora nos resultados dos alunos. Assim, em 1995 alunos dessas séries estavam enquadrados no estágio intermediário e, em 2005, no estágio crítico.

Dentro dos parâmetros de avaliação estabelecidos pelo Inep, os resultados dos alunos de 8ª série no Saeb mostram que apenas 9,3% deles apresentam desempenho adequado à série, 63,8% encontram-se num nível intermediário, 22% no nível crítico e 4,8% no nível muito crítico. Alunos de 8ª série que fizeram a prova de leitura obtiveram 232 pontos na média nacional, numa escala possível até 500 pontos, evidenciando, assim, as deficiências de leitura dos alunos ao final do Ensino Fundamental II, que atingiram uma pontuação inferior a 50% do estabelecido como ideal.

As informações coletadas no questionário sócio-econômico que o aluno responde junto com a prova permitiram a constatação de que o aluno que lê mais tem resultado melhor no exame e as escolas que possuem biblioteca onde os alunos fazem uso freqüente dela e onde há um responsável por essa biblioteca, os resultados chegam a ser até 20 pontos mais altos na média geral.

Na avaliação dos resultados do Saeb, o Inep divide os alunos em cinco estágios de competências e desenvolvimento de habilidades, conforme a tabela 2, para determinar seus níveis de aprendizagem, demonstrados através das avaliações externas de Língua Portuguesa. Nessa tabela, encontramos as expectativas das habilidades e competências esperadas dos alunos e os cinco níveis possíveis em que são agrupados a partir de seus resultados.

Os resultados mostram que, dentre várias outras deficiências, os alunos que concluem o Ensino Fundamental possuem dificuldades de leitura e interpretação de textos, o que acaba por prejudicar seu desenvolvimento em todas as outras disciplinas e não apenas em Português, no Ensino Médio. Os alunos saem do Ciclo I⁴ do Ensino Fundamental com níveis de leitura, interpretação e produção escrita que

⁴ Ciclo I: da 1ª. à 4ª. Série do Ensino Fundamental I.

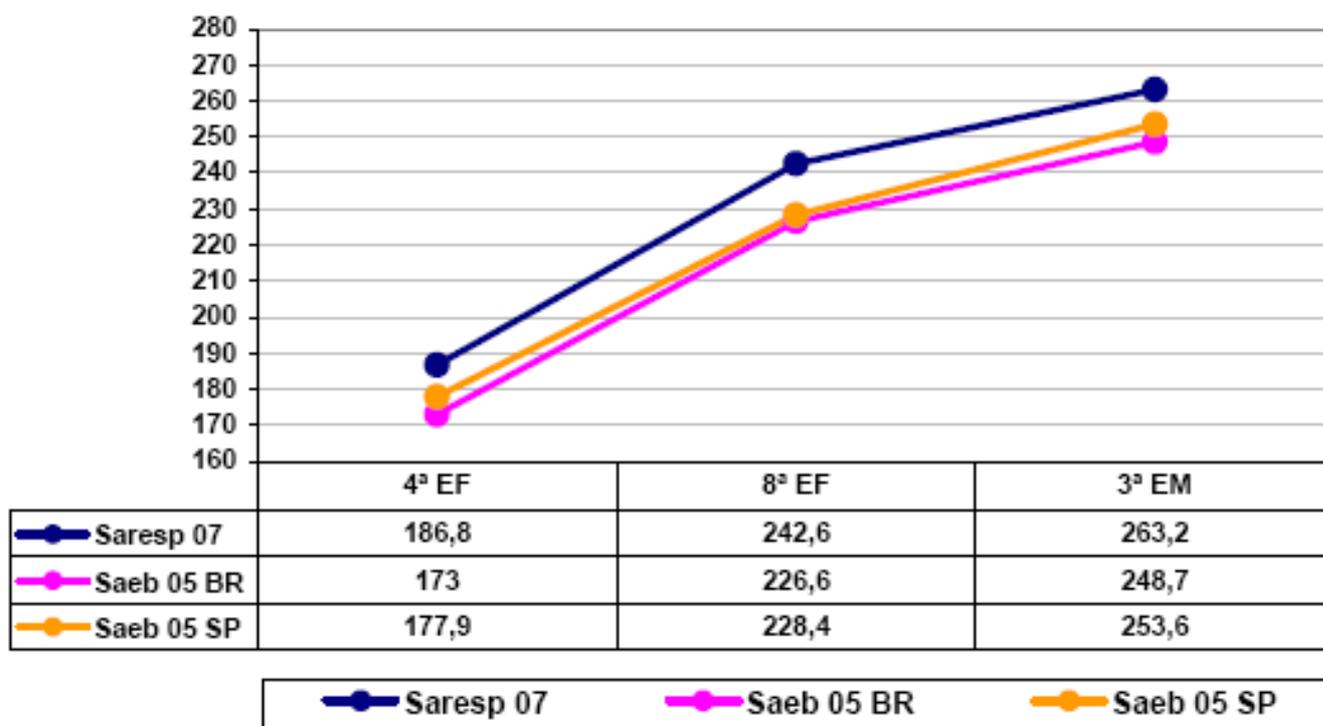
dificultam as propostas de trabalhos que envolvam essas habilidades, as quais são fundamentais, por parte dos professores do Ciclo II⁵. Não se pode nem se deve descartar a importância da leitura e interpretação para o desenvolvimento do aluno em todas as disciplinas do Ciclo II, e, em função da falta de domínio dessas habilidades, a expectativa de aprendizagem diminui com o avanço das séries. Devido ao grande número de alunos que chega à 5ª série com muita defasagem em leitura e escrita, e, considerando que não são todos os professores que possuem formação e/ou experiência no trabalho de recuperação, essa acaba por não ter resultado satisfatório. Devido à Progressão Continuada, os alunos continuam seus estudos nas séries seguintes, levando consigo suas dificuldades e aumentando a cada ano sua defasagem. Ao final de um ciclo de quatro anos, a defasagem apresentada é muito grande.

O Saresp, aplicado aos alunos da Rede Estadual, teve em 2007, sua 10ª edição. Em seu relatório “Sumário Executivo” (2008:2), aponta que a partir do ano de 2007, a avaliação estadual passou a utilizar a mesma escala de desempenho do Saeb, visando oferecer subsídios para a comparação dos resultados dos alunos nas duas avaliações. Tal mudança se apresenta como positiva por termos a possibilidade de, a partir de duas provas distintas, elaboradas por instituições também distintas, verificarmos os níveis de aprendizagem dos alunos e compará-los. Assim, considerando os resultados do Saresp 2007, os alunos de 8ª série do Estado de São Paulo obtiveram média de 242,6 pontos, conforme Tabela 3, pouco acima da média de 237,36 pontos do Saeb 2005. Indica haver, mesmo que de forma lenta, recuperação dos níveis de aprendizagem dos alunos, reforçando a tendência verificada nos resultados da prova nacional de 2005, conforme Tabela 1. Os resultados do Saresp/2007 e Saeb/2005 mostram que os alunos de 8ª série do Estado de São Paulo evoluíram e, nesse quadro, teriam a quarta melhor nota do país, enquanto no Saeb 2005 obtiveram a sexta melhor nota.

⁵ Ciclo II: da 5ª. à 8ª. Série do Ensino Fundamental II.

As avaliações, seja a federal ou a estadual, assim cumprem um de seus papéis que é o de fornecer aos órgãos centrais e as escolas, números que retratam o rendimento e o desenvolvimento da aprendizagem de seus alunos. Mais do que possibilitar a comparação, o que acaba sendo inevitável, os números devem servir para que as escolas e as secretarias de educação planejem suas ações a curto, médio e a longo prazo, com vistas a propiciar uma melhora constante nos níveis de aprendizagem dos alunos.

Tabela 3: Média de proficiência em Língua Portuguesa Saresp 2007, Saeb 2005 (Brasil e São Paulo/Rede Estadual):



Fonte: Secretaria de Estado da Educação/SP

Paralelamente aos sistemas de avaliação, o Saeb federal e o Saresp estadual, são criados índices visando estabelecer metas a serem atingidas pelas escolas até 2030. Assim o IDESP, Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo define:

“As metas por escola se constituem num instrumento de melhoria da qualidade do ensino nas séries iniciais (1ª a 4ª séries) e finais (5ª a 8ª séries) do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. As metas por escola, estabelecidas a partir de critérios objetivos e transparentes, servem como um guia para que os professores, gestores escolares, pais de alunos e a comunidade acompanhem a evolução das escolas no aprimoramento da qualidade de ensino.”(Programa de Qualidade das Escolas, Secretaria Estado da Educação/SP, http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp, 2008)

O Idesp é um indicador de qualidade e, na avaliação dessa qualidade das escolas, consideram-se o desempenho dos alunos no Saresp e o fluxo escolar. “O IDESP tem o papel de dialogar com a escola, fornecendo um diagnóstico de sua qualidade, apontando os pontos em que precisa melhorar e sinalizando sua evolução ano a ano.” (Sumário Executivo, 2008:3). Dessa forma, a Secretaria Estadual de Educação passa a ter um instrumento para determinar metas a serem atingidas a curto, médio e longo prazo pelas escolas, que são os resultados dos alunos no Saresp e o fluxo escolar.

O Ministério da Educação criou, em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Ideb, o qual também estipula metas a serem atingidas pelas escolas e leva em conta os resultados das escolas nas avaliações aplicadas em nível federal, a Prova Brasil e o Saeb, além do fluxo escolar. “Ele agrega ao enfoque pedagógico dos resultados das avaliações em larga escala do Inep a possibilidade de resultados sintéticos, facilmente assimiláveis, e que permitem traçar metas de qualidade educacional para os sistemas” (Portal IDEB, 2008). Assim, tanto em nível federal quanto estadual, os instrumentos de avaliação e o censo escolar servem para determinar metas individualizadas por escola. Com isso, cabe a cada escola buscar alternativas dentro de sua realidade para que os alunos aprendam e demonstrem isso nas avaliações externas e que o fluxo escolar seja regular, garantindo a permanência do aluno na escola.

O Relatório *Qualidade da Educação: uma nova leitura de desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental* (Inep, 2003), apresenta alguns pontos em sua análise da conjuntura nacional:

“O resultado na ponta do processo, o desenvolvimento de habilidades, é pífio. E não poderia deixar de ser. Não deixará de ser, enquanto essas estruturas não forem mudadas ou transformadas.”

“Com efeito, a avaliação exerce um papel fundamental de testemunho: aponta desvios, inoperâncias e inadequações. As relações entre o avaliador e o avaliado são sempre assimétricas, devido ao poder atribuído ao avaliador, como portador do conhecimento, ou da informação, e como juiz da qualidade. Tal assimetria revela-se na distinção entre aqueles que sabem e aqueles que devem receber o conhecimento, entre aqueles que descobrem o que está errado e aqueles que têm de corrigir, entre aqueles que têm a autoridade do conhecimento e aqueles que têm a autoridade da ação.” (Inep, 2003)

Tais apontamentos decorrem da análise do rendimento e da contínua queda ou estagnação em níveis mais baixos dos alunos e, diante dos resultados insatisfatórios, indicam a necessidade de mudanças de estruturas na busca por melhorias de seus níveis de aprendizagem. Ressalta, também, o papel de testemunho exercido pela avaliação e, mais do que testemunho, ferramenta para descoberta do que está errado e o que precisa ser acertado na busca, não apenas pela excelência imediata, mas pela melhoria constante e gradativa dos níveis de aprendizagem.

A publicação *“Avaliação da Educação Básica: em busca da qualidade e equidade no Brasil”* (Inep, 2005:19) conclui que, por meio do Saeb, *“foi possível identificar que a educação nacional (...) não tem cumprido suas funções principais: ensinar de forma eficiente e promover a equidade. A situação descrita pelo sistema de avaliação mostra (...) o baixo aprendizado dos alunos brasileiros e a distribuição desigual desse aprendizado ao longo da última década”*. Ressalta, ainda, que o Saeb avalia o mínimo necessário para a formação de leitores competentes e conclui, afirmando que boa parcela dos alunos brasileiros não está aprendendo o estabelecido pelos currículos estaduais.

Considerando as escolas da Rede Estadual de São Paulo, em particular as da cidade de São Paulo, as ações propostas pela Secretaria de Estado da Educação, nos últimos 12 anos, em termos de reorganização da rede física⁶, da implantação da Progressão Continuada⁷, da Recuperação nas Férias⁸, das Classes de Aceleração⁹, dos Projetos de Recuperação e Reforço¹⁰, não resultaram melhora nos níveis de aprendizagem dos alunos, e os resultados do Saeb mostram isso. Percebe-se que faltaram ações mais objetivas, detalhadas e pontuais, visando a oferecer aos alunos as condições para desenvolverem com competência as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos, além de condições materiais e humanas para as escolas promoverem intervenções direcionadas a suprir tais necessidades, para que o aluno aprenda, de acordo com sua série e idade.

Assim, dada a diversidade apresentada pelas escolas estaduais, relacionadas à cultura local e suas peculiaridades e com vistas a respeitar suas especificidades, o Projeto Pedagógico é um instrumento adequado para a definição de ações que atendam às expectativas e necessidades de cada escola. Com a relativa autonomia que possuem, podem as escolas elaborar um Projeto Pedagógico que estabeleça em seu escopo metas a serem atingidas e ações a serem desenvolvidas, utilizando-se dos recursos humanos e materiais de que dispõem com vistas à melhoria dos níveis de aprendizagem e para suprir as carências efetivamente constatadas em seus alunos.

⁶ Divisão das escolas em unidades para atendimento ao Ciclo I (1ª. à 4ª. séries) e Ciclo II (5ª. à 8ª. séries) e/ou Ensino Médio, a partir de 1996;

⁷ Onde os alunos são avaliados ao final de dois ciclos, na 4ª. e na 8ª. Séries.

⁸ Em janeiro, visando a atender as necessidades dos alunos nas disciplinas em que não obtiveram conceitos satisfatórios durante o ano, a partir de 1999.

⁹ Tinham por objetivo readequar o fluxo idade e série possibilitando ao aluno avançar duas séries em apenas um ano letivo, a partir de 1996.

¹⁰ Em horários alternativos durante o ano visando a oferecer a recuperação em conteúdos não apreendidos pelos alunos.

À medida que os alunos percebem que a escola se volta para oferecer-lhes melhores condições de aprendizagem, mesmo engessadas que estão pela Legislação e pelos órgãos centrais que discursam ter a escola autonomia administrativa e pedagógica, tende a haver uma maior interação entre o aluno, professores e escola. RIBEIRO (2001) afirma que a escola é, acima de tudo, um lugar alegre, que os alunos freqüentam pelo prazer e onde a aprendizagem é uma consequência do trabalho que é desenvolvido e que o sucesso está vinculado a condições internas dependentes de ações das diversas pessoas que nela trabalham. Essa afirmação reforça as intenções dos gestores em chamarem também para a escola a responsabilidade de discussão e implementação de um Projeto Pedagógico que favoreça o aprendizado do aluno.

Nessa articulação, o debate desse projeto com a comunidade é essencial para a prática da autonomia atribuída à escola, que poderá proporcionar aos alunos um ambiente de aprendizagem mais satisfatório. Para NETO e SILVA (2004), a autonomia não existe, apenas, por ordenamento jurídico, que é importante, porém, não suficiente por si só para a caracterização da verdadeira autonomia da escola e para BARROSO (1995), a autonomia da escola consiste no jogo de dependência e interdependência que uma organização estabelece com o seu meio e que define sua identidade. A definição dessa identidade e o fortalecimento das relações se darão à medida que a escola diagnosticar as necessidades de seus alunos e propuser um trabalho consistente, com o envolvimento da comunidade escolar, contemplando ações previstas no Projeto Pedagógico visando à melhoria dos níveis de aprendizagem.

Na elaboração do Projeto Pedagógico, em que pesem às limitações da escola, há de se ter, sempre, o aluno e a melhoria da aprendizagem como determinantes das ações da escola. Devem-se utilizar todos os instrumentos possíveis que sirvam para estabelecer o que precisa ser corrigido, as metas a serem atingidas e como se buscará esse objetivo.

“Nesta perspectiva, se a avaliação, por um lado, oferece um diagnóstico acurado da realidade educacional, por outro lado, deve se constituir em instrumento capaz de apontar a correção de rumos e de viabilizar a superação dos problemas diagnosticados, ou a reafirmação das medidas e práticas bem-sucedidas”.

“Outros aspectos destacados pelas avaliações têm se convertido em objeto de preocupação e fundamentam experiências bem-sucedidas de reestruturação do sistema gerencial das escolas, com o reforço da autonomia escolar e o incentivo à participação da comunidade na escola”. (Boletim Ensino Fundamental, Resultados do SAEB, Abril, 2003, em www.inep.gov.br)

Ao gestor escolar cabe, não apenas, a responsabilidade administrativa da escola como também e, principalmente, o acompanhamento pedagógico, com a responsabilidade da elaboração em conjunto com a comunidade escolar do Projeto Pedagógico, sua implementação e avaliação. O cotidiano escolar se torna um limitador das ações do gestor dadas à falta de funcionários, o excesso de burocracia, a rotatividade dos docentes, que por interesses pessoais ou devido ao funcionamento do processo de atribuição de aulas, não permanecem por muitos anos na mesma unidade escolar e, também, como o professor encara o seu papel de professor. Esses limitadores resultam na dificuldade e/ou ausência de trabalho coletivo na escola. Todavia, há de se buscar tempo e formas para a o acompanhamento do trabalho pedagógico, que é a razão da existência da escola. Assim, há escolas que buscam e encontram alternativas pedagógicas visando à melhoria da aprendizagem dos alunos, mesmo diante de tantos problemas.

A Secretaria de Estado da Educação incluiu na Grade Curricular¹¹, a partir do ano letivo de 2005, as Aulas de Leitura¹², com uma aula semanal por série. A Aula de Leitura atribuída aos professores com licenciatura em Português, em tese deveria servir como elemento para ajudar a desenvolver as habilidades de leitura, interpretação e produção de textos dos alunos. Com a utilização do acervo disponível nas escolas, cabe ao professor desenvolver suas estratégias, utilizando-se da sala de aula ou

¹¹ Por meio de Resolução, a SEE determina as Disciplinas e o número de aulas semanais em cada série.

¹² Instituída pela Resolução SEE 16/2005

biblioteca, quando a escola dispõe, para apresentar ao aluno o mundo literário e desenvolver o hábito da leitura. Deve ser conduzida de maneira a oferecer aos alunos as diversas possibilidades de leitura, sejam livros, jornais, revistas ou anúncios, por meio de uma aula dinâmica e que desperte o interesse pela leitura.

Cada professor, em sua realidade de trabalho, estabelece suas metas e dinâmicas para a Aula de Leitura em seu planejamento. Trata-se de uma aula extremamente necessária e importante ao desenvolvimento do aluno, de sua aprendizagem e de sua capacidade leitora, além do hábito como leitor. O debate coletivo entre os docentes visando a estabelecer metas e ações coletivas e a integração dos planejamentos e dos professores de Português e de Leitura vislumbra uma possibilidade maior de sucesso no trabalho com a leitura. Entretanto, em última instância, tal sucesso dependerá da dinâmica e da estratégia utilizada pelo professor de Leitura em suas aulas. A conquista do aluno e o entendimento por parte deste dos objetivos das aulas será de fundamental importância na melhoria da aprendizagem. A busca de tal integração, havendo ou não acúmulo de burocracia e falta de funcionários, depende da atuação do gestor.

A conquista do aluno requer que o professor estabeleça uma relação de confiança e reciprocidade nas Aulas de Leitura. O trabalho proposto, assim como deveria ser todo e qualquer trabalho envolvendo professor e aluno, é de mão dupla. O professor orienta e estimula o aluno a oferecer retornos que servem para reorientá-lo e organizar sua intervenção e postura pedagógica. Nas Aulas de Leitura, a definição das obras a serem lidas e trabalhadas não pode ser imposta pela vontade do professor. Há a necessidade de permitir e entender que a participação do aluno na escolha do acervo é de suma importância. Marisa Lajolo nos lembra:

“A leitura só se torna livre quando se respeita, ao menos em momentos iniciais do aprendizado, o prazer ou a aversão de cada leitor em relação a cada livro. Ou seja, quando não se obriga a toda uma classe à leitura de um mesmo livro.” (LAJOLO, 2000:108)

Para o desenvolvimento dessas aulas, as escolas estaduais dispõem de acervos variados, porém modestos em termos quantitativos. Todavia, essa limitação não se apresenta como empecilho ao desenvolvimento das aulas. Os livros que compõem o acervo podem ser trabalhados desde que se tenha uma estratégia voltada a desenvolver as aulas a partir de obras diversas e que tal estratégia incentive e possibilite a troca de experiências leitoras proporcionada pela leitura entre os alunos. O trabalho nas Aulas de Leitura deve prever momentos de produção de textos, de reescrita dos alunos e assim, o que se tem disponível em termos de obras e a limitação de uma aula semanal é, a princípio, suficiente para desenvolver o trabalho, não ideal, apenas suficiente.

Nesse contexto, a atuação do professor, enquanto orientador, mediador e incentivador dos procedimentos de leitura se torna essencial e fundamental nas Aulas de Leitura. Recorrendo, mais uma vez a Marisa Lajolo, citada por BUZZO (2003):

*(...) outros alunos, por não terem hábito pela leitura, infelizmente a maioria, só lêem se obrigados. Outros ainda, a minoria, não lêem nem obrigados (...);
(...) muitos não lêem com a desculpa de que não têm tempo, sendo que para assistir TV sempre dispõem de tempo (...);
(...) o nosso estudante só faz determinada atividade se exigida e bem estimulada. Do contrário, se entregam à preguiça de ler. Mesmo porque eles acham cansativo ter de ficar parados a ler, muitas vezes histórias que estejam agradando (...).*

Marisa Lajolo (2001: 12 apud BUZZO, 2003:20)

2 – DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

“Um país se faz com homens e livros” (Monteiro Lobato)

“Os verdadeiros analfabetos são os que aprenderam a ler e não lêem.” (Mario Quintana)

As frases de Monteiro Lobato e Mario Quintana se mostram atuais e verdadeiras à medida que verificamos os resultados dos alunos nas avaliações de Língua Portuguesa do Saeb e constatamos as deficiências de sua leitura. A conclusão nos Relatórios do Saeb sobre a construção de competências dos alunos os classifica no estágio crítico, qual seja, *“não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples” (Saeb, 2003)*. Os alunos possuem deficiências de leitura e interpretação do que é lido, o que acarreta deficiências de escrita muito grandes e que tornam imperativa a definição de rumos que levem a uma melhoria dessa situação, pois não dominam o que é primordial para o seu desenvolvimento: a leitura. Deve ser investigado a partir dos resultados do Saeb, não a quem cabe a responsabilidade pelo fracasso dos alunos e, sim, que medidas deverão ser tomadas para solucionar essas deficiências de aprendizagem.

O Relatório *“Avaliação da Educação Básica”* acrescenta em sua análise conclusiva que *“(...) as escolas são o espaço privilegiado para se aprender. Sua função precípua é promover o aprendizado, medido pelo desenvolvimento de habilidades e competências de seus alunos. O que está acontecendo é o não cumprimento dessa missão de forma minimamente aceitável”*.(SAEB, 2005:20)

Essa queda do rendimento dos alunos, mais do que a constatação de que seu desempenho escolar é fraco, aponta, também, que a escola está falhando em sua missão primordial, que é ensinar. Não se pode, em última análise, dissociar o fracasso do aluno ao fracasso da

escola. E o caminho para a solução desse problema passa pelo reconhecimento, por parte da escola, de sua falha e de sua responsabilidade nesse processo e a identificação dos pontos críticos visando à sua correção. É essencial, também, a partir da constatação dos pontos falhos, definir um projeto que seja meta da escola e não apenas de uma disciplina. Cabe à escola e a seu corpo docente, também, a mudança de atitude quanto à culpabilidade do fracasso escolar. OLIVEIRA e SCHWARTZMAN (2002:108) em pesquisa realizada com pais e professores constatam que 57% dos pais e 77% dos professores de escolas públicas estaduais colocam a culpa pelo fracasso escolar no aluno. Concluem em seu estudo quanto às incertezas relacionadas com a finalidade da escola que são *"as definições a respeito de sua missão, de seus objetivos, do que devem ensinar, do que seja educar. Em relação aos meios, as incertezas relacionam-se as formas de organizar o trabalho, de ensinar o currículo, integrar as atividades, avaliar os alunos, atender às diferenças individuais etc."*. Então, torna-se imperativa a redefinição da visão da escola e de seus docentes, acerca do que há de errado em sua estrutura e estabelecer ações que possam corrigir tais visões e posturas, tirando do mais fraco, o aluno, a culpa por seu insucesso escolar.

Em relação à leitura, em que medida a definição das competências leitoras podem determinar o real nível de aprendizagem dos alunos? O que representa em seu cotidiano, na escola ou fora dela, o fato de não lerem com fluência e se enquadrarem no estágio crítico? A indisciplina escolar aparece como um dos reflexos dessa deficiência de aprendizagem. Surge como uma resposta do aluno ao que a escola está deixando de lhe oferecer, e em seu cotidiano fora da escola, aparece quando possibilidades de emprego são fechadas por conta de sua deficiência. Todavia, é da escola que esperamos ações que revertam esse quadro. Sobre a indisciplina na escola, (GARCIA, 1999) afirma que ela tem algo a dizer sobre o ambiente escolar e sobre a própria necessidade de avanço pedagógico e institucional.

Habilidade em leitura é mais do que entender o significado de palavras isoladamente. É ler, compreender, entender, inferir e interagir com o texto. A leitura é um processo pelo qual se compreende a linguagem escrita, é se constitui em construir significados. A leitura com finalidade pedagógica só é eficiente quando resultar em aprendizagem significativa. Ao ler, os conhecimentos prévios que o indivíduo dispõe são acionados, seja do mesmo assunto ou algo relacionado, de modo que se possa atribuir significados às palavras, às frases e ao parágrafo que se lê. As novas informações são ancoradas aos repertórios que já possui, ampliando-o e/ou transformando-o qualitativamente. Assim, o leitor faz uso de um conjunto de estratégias de leitura de modo a atingir seus objetivos (SILVA, 2004). Além de diagnosticar as habilidades de leitura, o professor precisa identificar os níveis de leitura que o aluno atinge, compreensão, interpretação e análise, e o que por ele, professor, é estabelecido como objetivo para aquele trabalho ou etapa.

À medida que lemos, articulamos as informações, de modo a estabelecer nexos explicativos que levem à construção de um sentido para o que se lê. Não raro podemos estabelecer nexos equivocados, porque o próprio texto, pela forma como que está escrito, nos levou a isso; porque não dominamos plenamente o repertório conceitual, ou por outro motivo. Pode ser que ao continuarmos a ler, percebamos esse equívoco. Voltaremos então umas tantas páginas, refazendo o percurso de modo a reformular nossa compreensão. Isto ocorre porque, sem nos darmos conta, realizamos uma série de operações mentais de checagem da leitura: avaliamos se nossos pressupostos quando iniciamos a leitura se confirmam ou não, procuramos captar qual é a linha de argumentação do autor, qual a ligação de um parágrafo ou capítulo com o outro, o que ele está pretendendo demonstrar, etc. (SILVA, 2004:72)

Para a elaboração desse trabalho, parte-se da constatação de que o aluno não consegue entender e interpretar os textos propostos por deficiências de leitura. Ao chegar ao fim do texto, necessita fazer várias vezes a mesma leitura, o que leva ao cansaço e ao desânimo. Como em sala de aula há diversos ritmos de aprendizagem, a dispersão acaba por atrapalhar aqueles com dificuldades, acarretando o

desinteresse. Conseqüentemente, quando é colocado o desafio da produção escrita e interpretativa, o aluno não consegue produzir com qualidade.

Partindo, então, das deficiências de leitura dos alunos da rede Pública, esse estudo busca identificar estratégias de ensino que levem a um melhor desenvolvimento das habilidades de leitura, interpretação e produção escrita dos alunos, nas Aulas de Leitura na Biblioteca, em escolas da rede estadual de São Paulo, e, a partir do acompanhamento dos trabalhos, avaliar se há melhora ou não dos níveis dessas habilidades.

*"Se fosse ensinar a uma criança a beleza da música
não começaria com partituras, notas e pautas.
Ouviríamos juntos as melodias mais gostosas e lhe
contaria
sobre os instrumentos que fazem a música.
Aí, encantada com a beleza da música, ela mesma me
pediria
que lhe ensinasse o mistério daquelas bolinhas pretas
escritas sobre cinco linhas.
Porque as bolinhas pretas e as cinco linhas são apenas
ferramentas
para a produção da beleza musical. A experiência da
beleza tem de vir antes".*

Rubem Alves

3 - REFERENCIAL TEÓRICO:

“Se eu tivesse que reduzir toda a Psicologia da Educação a um único princípio, eu formularia este: de todos os fatores que influenciam a aprendizagem, o mais importante consiste no que o aluno já sabe. Investigue-se isso e ensine-se ao aluno de uma forma conseqüente”.

David Ausubel

Desde que foram incorporadas à Grade Curricular, as aulas de Leitura não foram suficientes para determinar melhora no rendimento dos alunos. Muitas vezes, ministradas em salas lotadas, sem preparo, sem ambientalização que possa despertar o interesse pela leitura, passaram a ser usadas para atividades relacionadas à Gramática por parte dos professores de Português. Assim, foram perdendo a identidade com o seu propósito, que é o de oferecer um ambiente favorável, com dinâmica voltada a despertar o interesse e o gosto pela leitura.

Esse processo de desvendar ao aluno o mundo da leitura supõe a necessidade de torná-la significativa e uma estratégia possível para isso é resgatar histórias de sua infância, contadas pelos pais, avós, tios, como fio condutor do trabalho, bem como o que nela for proposto e trabalhado e, a partir daí, a apresentação e utilização dos livros disponíveis no acervo.

Ao se propor um trabalho com a intenção de possibilitar ao aluno uma aprendizagem que lhe seja significativa, podemos utilizar o referencial teórico de David Ausubel, que aparece como um dos estudiosos da Psicologia Cognitiva. Ausubel refere-se à estrutura cognitiva como o conteúdo total e organizado de idéias de um dado indivíduo ou, no contexto de aprendizagem de certos assuntos, ao conteúdo e organização de suas idéias naquela área particular do conhecimento (Ausubel et al., 1980). O modelo de ensino proposto por Ausubel tem como um dos pontos centrais o aluno com sua estrutura cognitiva, profundamente pessoal e

individualizada. Se a estrutura cognitiva for clara e organizada adequadamente, a aprendizagem e a retenção de assunto novo é sensivelmente facilitada. Caso contrário, se ela for instável, ambígua e desorganizada a aprendizagem fica prejudicada.

A estrutura cognitiva para Ausubel é todo o conhecimento e idéias organizadas que um indivíduo possui ou em determinada área ou assunto. Segundo ele, a estrutura cognitiva é hierarquicamente organizada, tendo os conceitos mais amplos em seu topo e os menos abstratos em sua base. Para haver a aprendizagem significativa, se faz necessário que haja relação entre o que vai ser aprendido pelo aluno e aquilo que ele já sabe, devendo nessa relação haver duas qualidades: a *não-arbitrariedade*, isto é, deve possuir significado lógico para poder ser relacionado às idéias do aluno, e *substantividade*, ou seja, ser plausível e não casual para encontrar suporte na estrutura cognitiva do aluno, Torna-se, importante, nas atividades didáticas, que se considerem os diferentes níveis de abstração e generalidade, entendendo-se a estrutura cognitiva organizada hierarquicamente. (RONCA, 1980, p.67).

O conteúdo previamente aprendido pelo aluno será o ponto de ancoragem de novas aprendizagens e a não arbitrariedade surgirá a partir de aulas que considerem esse prévio conhecimento incorporado a estrutura cognitiva do aluno. Segundo Ausubel, no transcorrer da aprendizagem significativa que o significado lógico do material apresentado ao sujeito passa a ter significado psicológico. Esse significado é próprio de cada sujeito aprendente e o significado que ele dá ao material aprendido tem sua própria *marca*.

“Para que ocorra a aprendizagem significativa é necessário que haja um relacionamento entre o conteúdo a ser aprendido e aquilo que o aluno já sabe, especificamente com algum aspecto essencial da sua estrutura cognitiva (...).” (AUSUBEL, 1980:61)

A Psicologia Cognitiva é um dos mais novos ramos de investigação da Psicologia, tendo seu início como uma área em separado desde os fins da década de 1950 e início dos anos 1960. O termo passou a ser usado a partir da publicação *Cognitive Psychology* de Ulrich Neisser, em 1967. Assim dentre as possibilidades e o material de leitura disponível na escola, o trabalho com referenciais diversos compostos pelo acervo disponível na escola e os organizadores prévios, que vem a ser a “ponte” entre os conhecimentos prévios e relevantes que o aluno possui e ao novo conhecimentos, feito por algum outro conjunto de conceitos materiais introdutórios, serão apresentados antes do material de aprendizagem em si, em um nível elevado de abstração, generalidade e inclusividade. A principal função desses materiais é a de servir de elo entre o que o aluno já sabe e o que ele deve saber a fim de que o novo material seja aprendido de maneira significativa – um ancoradouro provisório como destaca (Moreira, 1993), referenciais importantes na estratégia e acompanhamento dos resultados dos alunos nas Aulas de Leitura. A aprendizagem significativa é a responsável pela construção do conhecimento e o conjunto dessas aprendizagens fica armazenada na estrutura cognitiva (Moreira, 1993).

Na biblioteca, os murais servirão para expor os mapas conceituais, que são diagramas de significados, de relações e hierarquias conceituais, como subsídio e estratégia para organização, visando a estimular a organização da aprendizagem, estabelecidos pelo professor e alunos, os quais estarão à disposição para consultas, além do espaço destinado a textos diversos que tenham relação com o trabalho desenvolvido e os textos produzidos pelos próprios alunos. A contínua relação da nova informação obtida através da leitura deverá buscar correlações não arbitrarias com o conhecimento já estruturado pelo aluno. Na Aula de Leitura, esse conhecimento prévio refere-se às histórias infantis, de ampla divulgação e que podem ter feito parte ou não de sua infância.

“Como o leitor processa as informações a partir de seus esquemas internos, a compreensão de um texto vai depender crucialmente do que ele já souber a respeito do assunto tratado. Quanto maior for o número de elementos de que ele dispuser sobre ele, mais significativa será a leitura, pois vai munir-se de mais recursos para processar o material lido, aprendendo por meio da leitura compreensiva” (PMSP/SME, Referencial de expectativa para o desenvolvimento da competência leitora e escritora, São Paulo, 2007, p. 13)

O trecho acima citado faz parte do documento que orienta o trabalho com leitura na rede municipal de ensino de São Paulo e, apesar de não haver Ausubel em seu referencial, percebe-se suas idéias sobre a necessidade de o professor identificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do assunto com vistas a uma aprendizagem significativa do novo conteúdo. Ainda no mesmo documento, encontramos:

“(...) quando o leitor se aproxima de assuntos novos (...) é preciso que (...) o professor dedique um tempo para estimular os processos de ativação na memória dos conteúdos associados ao assunto do texto estudado, investigando o que os estudantes já sabem a respeito. Nessa etapa, a linguagem oral e o registro escrito na forma de anotações esquemáticas constroem os mapas iniciais para uma aproximação mais segura do texto.” (Grifo meu)

O presente projeto pretende desenvolver habilidades de leitura, interpretação e produção escrita, na perspectiva de aprendizagem significativa, que esteja ancorada em conhecimentos já estruturados e significativos aos alunos e, a partir dos quais, busquem novos conhecimentos que fortaleçam essa aprendizagem. A proposta de Ausubel subsidia esse trabalho, pois favorece o desenvolvimento dessas capacidades, a partir do entendimento por parte do professor, da importância de se resgatar o tema ou assunto discutido anteriormente e já incorporado à estrutura cognitiva e extrair do aluno suas impressões. Tais impressões nortearão as ações seguintes do professor que partirá do que o aluno já sabe para o aprendizado de novos conceitos e conhecimentos, explorando o material impresso e disponível na Biblioteca, além daqueles trazidos pelos alunos e da Internet.

“Para que ocorra realmente a aprendizagem significativa, não basta que o novo material seja não arbitrário e substancialmente relacionável a correspondentes idéias relevantes, no sentido abstrato do termo. É necessário também que tal conteúdo ideativo esteja disponível na estrutura cognitiva daquele aprendiz particular.” (AUSUBEL, 1968, apud RONCA, 1976, p. 40).

Isso deixa evidente a maneira como os professores devem olhar para a questão cognitiva, em que não basta a introdução de dinâmica que rotule os procedimentos de aula como sendo “significativa”, se na prática, o que o aluno já sabe não for considerado e aproveitado. Na proposta de Ausubel, oferecer um novo conhecimento estruturado que encontre conexão com um conhecimento já incorporado à estrutura cognitiva do aluno, que são os subsunçores¹³, é desenvolver uma aprendizagem significativa.

*“Na interação entre o conhecimento novo e o antigo, ambos serão modificados de uma maneira específica pelo aprendente ..”
(Ausubel)*

O trabalho com referenciais na Aula de Leitura será relevante ao aluno e ao desenvolvimento das aulas, à medida que as referências sejam estabelecidas e construídas, a partir das leituras e discussões propostas nas aulas. Os referenciais estabelecidos a partir das leituras nas aulas anteriores estarão presentes nos murais na biblioteca, servindo como fonte de inspiração e consulta para os alunos, além de servir como registro de suas produções. Serão construídos a partir das leituras ou dos questionamentos da professora junto aos alunos visando extrair seus conhecimentos prévios acerca do tema da aula. Assim, considerando as atividades iniciais onde serão resgatadas histórias infantis que podem ser de conhecimento dos alunos, a professora conduzirá a aula de maneira que as referências e os conceitos trazidos pelos alunos componham um quadro referencial e depois um mural. A partir das leituras

¹³ Subsunçores são estruturas de conhecimento específicos que podem ser mais ou menos abrangentes de acordo com a frequência com que ocorre aprendizagem significativa em conjunto com um dado subsunçor , na proposta de David Ausubel.

e discussões nas aulas seguintes, elaborar os murais a partir do debate que esse tema ou obra permitir.

Outra finalidade dos murais é orientar o trabalho na aula com os organizadores prévios, o expositivo, quando se tratar de um tema ou obra nova e o comparativo, quando houver relações entre o conteúdo apresentado e outros que já são de conhecimento do aluno, que vem a ser uma estratégia proposta por Ausubel para, deliberadamente, manipular a estrutura cognitiva a fim de facilitar a aprendizagem significativa. Os organizadores prévios são materiais introdutórios, apresentados antes do material a ser aprendido em si. Nesse trabalho, que visa a desenvolver a capacidade de produção escrita dos alunos, as informações incorporadas a sua estrutura cognitiva servirão de lastro para suas produções e tais estruturas só poderão ser constituídas a partir de um trabalho que valorize e estimule as aprendizagens significativas.

4 – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA:

A proposta de desenvolver a capacidade de leitura, de interpretação e produção escrita do aluno tem na Biblioteca ou Sala de Leitura o ambiente propício a esse fim. Todavia, sua inexistência não deve ser considerada empecilho para a realização do trabalho de leitura. MARCANTONIO (1993) destaca que a educação contínua, que compõe o processo de aprendizagem onde um elemento é interligado ao outro configurando e permitindo a aprendizagem, na sua mais variada forma, deve ser praticada pelo professor e subsidiada pela biblioteca; e, sendo a leitura uma atividade iniciada na escola, torna-se fundamental que ela crie condições para que essa prática seja efetivada.

Em sua pesquisa, partindo do levantamento feito nas escolas de 1^a. à 8^a. séries, do município de Ribeirão Preto, onde revela a carência de estrutura voltada para a dinamização do livro e com o objetivo de favorecer o contato direto deste com os alunos, estruturar o trabalho cooperativo, privilegiar o interesse das crianças e o seu universo e integrar a biblioteca no planejamento curricular, envolveu o trabalho com caixa-estante em escola sem espaço físico para biblioteca. O trabalho visava a estabelecer uma cooperação entre o bibliotecário e os professores, com o intuito de dinamizar o uso do livro por parte dos alunos. A caixa estante, contendo um acervo de livros da escola passou a ser levada às salas de aula por meio de rodízio para a utilização dos professores e alunos. Apesar de o pesquisador perceber que, com o passar do tempo, os professores perderam o interesse, destaca em sua conclusão que essa dinâmica possibilitou uma reciclagem das idéias na relação professor/aluno/leitura e que esses passos iniciais na escola, puderam promover aplicações criativas na difusão do conhecimento, mediante a dinâmica da leitura.

Sendo na Biblioteca, na Sala de Leitura ou na própria sala de aula com caixas volantes, o trabalho desenvolvido deve despertar no aluno o interesse pela leitura e, a partir daí, desencadear ações que estimulem sua habilidade crítica e sua criatividade, utilizando-se de

dinâmica de aula atraente ao aluno, quando foi percebido o interesse dos alunos em retirar livros para leitura em casa. O dificultador encontrado pelo pesquisador foi o fato de as escolas não possuírem espaço físico para biblioteca e daí a necessidade de reconfiguração do modelo de trabalho com livros, que passou a ser feito a partir de caixa-estante. Necessitou preparar e orientar os professores de Língua Portuguesa a fim de se organizarem nessa nova dinâmica de trabalho aproveitando-se do acervo disponível na escola.

REIS (2001) desenvolveu seu trabalho com Oficinas Pedagógicas junto a alunos de 7ª. série do Ensino Fundamental. O trabalho foi dividido em três etapas. Na primeira, foram realizadas três oficinas: 1ª. Oficina: O uso do jornal na sala de aula consistiu em entrevista com a redatora do jornal local. Em seguida, foi dirigida atividade em que os alunos observaram a primeira página de jornal, a parte interna e onde houvesse algo significativo para eles. Em outro momento, em sala de aula, os alunos trabalharam com jornais, buscando notícias e analisando o que seria considerado essencial para compor o jornal da turma. Assim, após todo o processo de leitura, identificação de notícias por eles consideradas de interesse, montou-se o jornal da turma para distribuição na escola.

A 2ª. Oficina: Importância do Meio Ambiente. Em comemoração ao Dia Mundial do Meio Ambiente, os alunos fizeram pesquisas sobre o tema, e na oficina, criaram músicas e textos sobre o tema.

3ª. Oficina: Projeto Autor Presente. A escola desenvolve, sempre no mês de julho, um projeto chamado “Autor Presente”, com o objetivo de proporcionar aos alunos um encontro com um autor. O objetivo dessa oficina é desenvolver a capacidade e o hábito de leitura dos alunos, bem como a realização de debates e discussões sobre as obras por eles escolhidas. A primeira etapa se deu com a participação dos professores de Literatura e Língua Portuguesa reunindo-se com os alunos para análise e escolha dos livros e autor para participar do projeto.

Feito isso, os alunos partiram, então, para a leitura das obras a fim de conhecer os trabalhos e os textos produzidos pelo autor escolhido por eles. A etapa seguinte consistiu na “Propaganda do Livro Lido”, momento em que os alunos divulgaram entre os colegas a leitura feita, criando cartazes com informações sobre a obra, personagens, pequeno resumo e outros dados por eles entendido como importantes na divulgação. O autor compareceu à escola, já tendo seu livro previamente divulgado e participou de conversas com os alunos. Na etapa seguinte, a da Oficina, a professora de Educação Artística promoveu um *vernissage* com encenação de um livro do autor, sendo os cenários, fruto do trabalho dos alunos.

Conclui seu trabalho, afirmando que a sua pesquisa deixou claro que os professores que dela participaram querem interagir melhor com o educando em seu cotidiano, numa busca constante por uma aprendizagem melhor. Destaca, ainda, que sua *“pesquisa deixou claro que vários fatores influem no processo de aprendizagem da leitura crítica (fluente e compreensiva) e da escrita e que os achados dessa investigação mostram que a produção de textos flui espontaneamente em decorrência de atividades concretas de leitura e exercício de escrita”*. Destaca, ainda, que os alunos são bastante receptivos a aulas prazerosas e construtivistas e indica as oficinas de Língua Portuguesa como um caminho para interação junto aos outros professores e alunos. As oficinas visam a oferecer um ambiente privilegiado que favoreça a interação social dos alunos nos momentos de leitura e produção de textos e sirva como um caminho possível para os professores interagirem com os colegas e os alunos, buscando uma melhoria na aprendizagem. Sendo o trabalho de leitura algo que contempla todas as áreas do conhecimento, envolver o aluno em atividades que ele possa inter-relacionar os mais variados aspectos e informações das diversas disciplinas, é possibilitar um aprendizado mais abrangente, fugindo dos limites impostos em cada conteúdo pelo professor.

Mais importante que o espaço físico destinado ao trabalho de leitura, a preparação e adequação do ambiente, criando

situações propícias, são determinantes no sucesso do aprendizado. AZEVEDO (1999) propõe uma mudança de postura, interpelação do professor e disposição da sala de aula para dinamizar o trabalho de leitura. Fez um trabalho de observação e detalhamento de como acontecem as aulas em sala de 3ª série do Ensino Fundamental, numa escola pública se São Paulo e as rotinas que envolvem a leitura, durante vinte dias, sem propor intervenção. Posteriormente, propôs intervenções com o intuito de mostrar ao professor da turma princípios por ela percebidos como necessários para a construção de um ambiente favorável à aprendizagem da leitura e escrita. A autora fez reuniões semanais com o professor, no período de quatro meses com o intuito de aproximar as teorias educacionais da prática em sala de aula. A partir das observações, elencou alguns problemas: a falta de disciplina que prejudicava a comunicação e o aprendizado, a manutenção do ensino centrado na figura do professor, o predomínio das atividades orais em detrimento daquelas que envolvem a escrita, a não organização do ambiente de sala de aula a fim de favorecer a aprendizagem da leitura e da escrita, a falta de produção sistemática de textos, a falta de interlocutores para os textos produzidos pelos alunos, o trabalho com leitura, centralizado quase que exclusivamente em fábulas, priorizando o ensino de princípios morais. Desse diagnóstico em conjunto com o professor da sala, foram estabelecidos os seguintes itens a serem trabalhados:

1. Ter contato diário com textos diversos;
2. Ler livros de literatura catalogados como infantis;
3. Ler textos literários: contos, poesias, crônicas, textos jornalísticos etc;
4. O professor deverá ler dois livros de literatura infantil;
5. Ler diferentes histórias e contá-las para os colegas;
6. Resumir oralmente e por escrito alguns dos textos lidos para socialização em pequenos grupos e depois para toda a classe;
7. Escrever textos de forma espontânea;
8. Revisar o texto escrito, primeiro, individualmente, e depois, com a ajuda dos colegas e/ou professor;
9. Trabalhar coletivamente com textos escritos pelos colegas;
10. Trabalhar em grupos;
11. Utilizar o Caderno de Escrita;

A seguir, foram selecionados 50 livros de literatura infantil, em conjunto com o professor da sala de leitura, para que os alunos escolhessem o que ler dentre eles. A partir daí, foram criadas rodas de leitura com o pesquisador ou com o professor, com o intuito de conversar sobre a leitura e escrita, que visava a fazer o aluno estruturar e expor seus argumentos a partir de seus sentimentos e memórias em relação a elas. Foi estabelecido que fosse feita leitura silenciosa da obra lida, sem a cobrança do pesquisador ou professor. Os próprios alunos deveriam fazer a leitura dos livros escolhidos para e pelos colegas que não sabem ler, o que os ajudava a estruturar melhor seus argumentos acerca da leitura. Durante um período, o professor fez a leitura de um livro, um trecho a cada dia, e as crianças fizeram atividades dirigidas com os seguintes tópicos:

- a. Você gostou do livro? Por quê?
- b. Faça um resumo sobre a história do Tom (Sawyer, protagonista)
- c. Conte a aventura do Tom de que você mais gostou

As leituras passaram a gerar um resumo que depois foi transcrito no Caderno de Escrita e lido às 4as. feiras para a classe. Após a leitura coletiva, era feita a correção do texto. Os 50 livros escolhidos eram trocados entre as crianças para que, em algum momento, todos tivessem lido a mesma obra.

Em suas considerações finais, a autora ressalta que as crianças passaram a ter atividades de leitura e escrita ditadas por elas, todavia, planejadas e que o Caderno de Escrita passou a ser o instrumento usado por elas para registros de suas histórias, poesias e outros relatos. A liberdade para o aluno escrever o que quisesse e da forma que melhor achasse, além de compartilhar seus textos com os colegas nos momentos de leitura oral, é destacado pela pesquisadora como um fator positivo e que, no plano da linguagem, as mudanças atuam sensivelmente para aprimorar o processo de ensino e aprendizagem desenvolvidos e tornar a leitura e a escrita atividades significativas em sala de aula.

JOLIBERT (2006) sobre a biblioteca em sala de aula destaca a importância de ser um espaço vivo, familiar, bem aproveitado e

permanentemente renovado, com produções dos alunos e de colegas de outras séries ou salas. Sobre a Pedagogia de Projetos, que consiste em identificar junto aos alunos os que eles querem fazer, que atividades desejam realizar, a qual tem na leitura seu propulsor, afirma que, quando os alunos mergulham em uma tempestade de idéias, provocados pelo professor e pelo debate em aula, estão dizendo quais são as atividades significativas que desejam realizar. Essas atividades, a interpelação dos alunos e suas opiniões passam a dar sentido ao curso e dão significado à criança, uma vez que respondem às suas necessidades. Destaca que, na Pedagogia de Projetos, cada criança deve ter construído competências funcionais úteis para situar-se entre os textos escritos, presentes em seu meio ambiente. Conclui que a leitura passa a ser uma busca do significado do texto, em razão das necessidades e interesses do leitor e aprender a ler é aprender a buscar significados nos textos e ter necessidade de elaborar seu sentido.

Referindo-se à Biblioteca, BAJARD (2002), que desenvolveu uma pesquisa com intervenções visando à capacitação de professores para o trabalho em bibliotecas, destaca que a integração das práticas de leitura dentro de projetos contribui para atribuir sentidos à atividade daquele que aprende e que essa integração não pode ser realizada sem ser problematizada pelo mediador, o professor. Seu trabalho destaca a importância do professor como mediador das práticas de leitura e escrita.

Em sua conclusão, ressalta que a Biblioteca é um espaço investido pela ficção, um local que pertence ao lúdico e à magia, é o lugar da pesquisa, dimensão que irá se desenvolvendo na escolaridade, na medida em que o domínio da língua irá se fortalecendo. Afirma que a escola, em nossos dias, mais do que ter como meta apenas a alfabetização, passa a requerer que o domínio da escrita vá além daquele almejado em gerações passadas: ela exige agora o letramento.

NOVAES (2001) desenvolveu sua pesquisa com vistas a buscar um meio de tornar significativo o trabalho com textos e contribuir para a formação de leitores competentes e capazes de produzirem textos, contribuindo, assim, para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita em classes de sexta série do Ensino Fundamental, por meio de uma série de procedimentos que propiciem a observação, o estabelecimento de relações entre textos e outras situações de aprendizagem. Sua intervenção consistiu na apresentação dos textos aos alunos, leitura e verificação do vocabulário, compreensão, produção de textos a partir da leitura, identificação das idéias centrais nos parágrafos, correção das atividades com observações da professora, organização dos textos produzidos pelos alunos e apresentação aos demais alunos utilizando mural. A distribuição dos textos com antecedência aos alunos possibilitou um melhor entendimento do conteúdo a partir das leituras prévias por eles desenvolvidas.

TORRES (2002) propôs investigar a contribuição que os Mapas Conceituais podem trazer para a melhoria do ensino e aprendizagem de História. Baseou-se nos pressupostos de Novak, com base na teoria de Ausubel. O trabalho foi desenvolvido junto a 97 alunas do curso de Magistério, em três bimestres, com 50 encontros, no total. Durante a pesquisa foi analisado o desempenho das alunas em testes, provas e exercícios, bem como o material produzido por elas como relatórios e mapas conceituais, os quais foram usados com os seguintes propósitos: 1) ajudar na organização do conhecimento durante leituras, debates ao longo do processo; 2) resumir para melhorar a compreensão e o conhecimento estruturado dos conteúdos; 3) tornar claro, tanto ao professor quanto aos alunos, o pequeno número de idéias-chaves que eles devem focar para uma tarefa de aprendizagem específica.

Os mapas foram produzidos individualmente e em grupos, possibilitando partilhar com as colegas os conceitos aprendidos, por meio de exercícios, respeito às opiniões expostas e a recusa de

qualquer imposição não fundamentada. Conclui que os ganhos em termos de aprendizagem foram significativos na aquisição de conteúdos, no desenvolvimento, de uma visão mais contextualizada, da auto-estima dos alunos, necessários à formação do leitor e ao seu desenvolvimento pessoal, social e escolar.

Este trabalho indica melhora no aprimoramento de uma visão mais elaborada, contextualizada e abrangente dos fatos históricos e uma melhor compreensão dos problemas do mundo. BUZZO (2003) partindo da desmotivação dos alunos para o hábito da leitura, em seu trabalho de intervenção junto a alunos de Supletivo, introduziu os Diários de Leitura como instrumento didático, visando a motivá-los a ler, incentivando e desenvolvendo, também, a escrita. Teve a intenção de investigar se a produção de Diários de Leitura atingiu os objetivos por ela propostos: a) verificar como as instruções foram seguidas pelos alunos; b) comparar as formas de cumprir as instruções entre diferentes sujeitos; c) verificar se há diferenças significativas, e quais são entre diários da terceira produção e da última produção dos alunos.

Sobre os Diários de Leitura, para BUZZO (2003), sua introdução em sala de aula permite que professores e alunos dialoguem e que os alunos aprendam a estrutura da língua por meio da escrita. Os resultados mostram que eles apresentam características individualizadas e que os alunos, no mínimo, começam a desenvolver certo domínio na produção de textos. Conclui que os Diários levam o aluno a ler, desenvolvem o senso crítico, uma vez que a leitura fica centrada no significado mais amplo do texto, significado que não se confunde com o que o texto diz. Afirma, ainda, que essa prática possa assegurar um aprendizado efetivo e rápido, e a transformação de um aluno passivo num leitor/produtor competente. Ressalta que o respeito às diversidades e a compreensão relativa às vantagens a “se inferir ou brincar sobre o futuro” são importantes.

Ainda sobre os Diários de Leitura, Buzzo nos coloca:

“Com a produção de diários, parece-nos que o aluno pode desenvolver capacidades que serão apresentadas e comentadas mais detidamente no capítulo de Metodologia que parecem necessárias para uma compreensão responsiva ativa, responsáveis pela expressão de um nível mais elevado de julgamento/avaliação, de crítica, de relação com outros saberes, ou leituras, de sugestão ou, até mesmo, desoluição, no caso do texto lido trazer uma problemática.” (BUZZO, 2003:55)

MACHADO (2002) parte da investigação da relação entre quantidade de leitura e sua compreensão, oriunda do senso comum de que, quem lê mais compreende melhor, com 18 alunos de 5ª série, fundamentando-se no conceito sócio-interacionista, implementando uma metodologia semi-experimental, com duas microcenas de leitura escolar (leitura de uma crônica e fazer uma pesquisa). O número de livros que os alunos leram foi anotado em seu “Passaporte de Leitura”, instrumento usado para esses registros que serviu para determinar e distinguir “leitores assíduos” (mais de 8 livros no ano) e leitores “não assíduos” (1 ou 0 livros no ano). Resultados positivos foram obtidos por meio de questões específicas que direcionavam o conhecimento.

Concluiu, após análise comparativa, os níveis de compreensão de crônicas e o manuseio de enciclopédia, que não há diferença significativa entre o desempenho dos dois grupos de leitores e que o incentivo à leitura é um recurso necessário para a percepção da intertextualidade e recriação do texto, mas não é suficiente para chegar-se à compreensão, que requer orientação do professor e de propostas específicas de ensino e leitura.

5– PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS:

“A retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de ‘ler’ o mundo particular em que me movia (...), me é absolutamente significativa. Neste esforço a que me vou entregando, recio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra.” (Paulo Freire , A importância do Ato de Ler, 1982.)

5.1 - A Escola e seu retrato:

As Aulas de Leitura, incorporadas à Grade Curricular a partir do ano letivo de 2005, instituídas pela Resolução SE 16/2005 nas escolas da Rede Estadual de Ensino que atendem alunos de 5ª à 8ª séries, com carga semanal de uma aula por classe, são ministradas por professores graduados em Língua Portuguesa. Os professores definem as metodologias e dinâmicas, bem como o Planejamento anual, de acordo com sua experiência, aptidão, diagnóstico e os recursos disponíveis na escola. Em geral, as aulas são ministradas na própria sala de aula com o emprego de leitura oral e/ou produção de textos. Quando o professor dessa aula é o mesmo de Língua Portuguesa, é comum utilizar-se desse tempo para o trabalho com atividades específicas da disciplina Língua Portuguesa, tais como atividades de Gramática, o que acaba distorcendo os objetivos da Aula de Leitura.

Para a realização desse estudo, buscou-se uma escola da rede estadual da capital que desenvolve trabalho de leitura na Biblioteca e que possui acervo que dê subsídio às Aulas de Leitura. Nessa escola, as Aulas de Leitura são ministradas por um professor graduado em Língua Portuguesa, porém, específico para as Aulas de Leitura. A escola, localizada na periferia da cidade de São Paulo, atende aproximadamente 1.350 alunos de 5ª série do Ensino Fundamental ao 3º. Ano do Ensino Médio.

Nessa escola, a cada ano aumentam as queixas dos professores com relação ao aproveitamento dos alunos nas diversas disciplinas. E as queixas, invariavelmente, recaem sobre as deficiências de leitura que os alunos trazem consigo, o que acaba dificultando e atrapalhando seu rendimento, causando desinteresse, desmotivação e, também, a indisciplina. Os resultados dos alunos ao final do ano e a cada ano são pouco expressivos e a avaliação dos professores quanto ao trabalho desenvolvido no ano, mostram sua insatisfação quanto à impossibilidade de seguir um programa adequado as séries.

Como outras escolas, padece do problema da rotatividade dos professores que permanecem na escola, em média, dois anos e depois, por razões diversas, acabam mudando de escola. A partir dos resultados nas avaliações internas de 2006, a equipe de gestão, Diretor e Coordenadores, e os professores constataram a necessidade de se programar um trabalho com vistas a melhorar os níveis de leitura, interpretação e produção dos alunos, utilizando-se principalmente das Aulas de Leitura e o emprego de uma estratégia diferenciada na Biblioteca.

Essa proposta levou à elaboração de um Planejamento para as Aulas de Leitura, em que houvesse o desenvolvimento de atividades por parte dos alunos a partir da leitura visando ao entendimento das obras e textos lidos e produção de novos textos, usando o acervo disponível na escola e interagindo com seu conhecimento prévio, com sua visão particular e exposição espontânea de suas idéias. Para REIS (2001:13):

“É importante que se respeite a linguagem do aluno, mesmo em se tratando de variedade culta da língua. O educando precisa desenvolver sua capacidade de falar e escrever com fluência, compreendendo e expressando a realidade que o cerca. É preciso considerar seus conhecimentos, habilidades e experiências (...) sem deixar de enfatizar a importância do português culto como instrumento de ascensão social”.

Houve o consenso de que seria necessário montar um projeto baseado nos recursos que a escola possui, no caso a biblioteca, independente do professor que estivesse com as Aulas de Leitura, para que o mesmo tivesse seqüência, tornando-se uma meta da escola a melhoria dos níveis de leitura e produção dos alunos nas diversas disciplinas. Experiências no passado na mesma biblioteca, com projeto centrado no professor, não apresentaram resultados positivos em virtude dessa rotatividade, o que determinou seu fim prematuro pelo fato de o professor não ter continuado com as Aulas de Leitura.

O debate sobre a necessidade de se estabelecer um programa para as Aulas de Leitura na escola surgiu em fins de 2006 e início de 2007 e essa proposta de trabalho passou a compor o Projeto Pedagógico da escola e meta a ser cumprida já em 2007. A proposta inicial estava pautada na idéia de que as Aulas de Leitura devem ajudar a desenvolver a capacidade de leitura, interpretação e produção de textos dos alunos, sendo ministrada na biblioteca. Como instrumento de avaliação, o professor utilizaria os trabalhos desenvolvidos pelos alunos nas aulas e uma avaliação de cunho subjetivo, a qual levaria em conta a participação dos alunos nos momentos de atividade oral, seu interesse pela leitura, empréstimo de livros e o interesse geral pela leitura demonstrado pelo aluno. Quanto aos resultados, esses seriam avaliados bimestralmente pelo Conselho de Classe e Série quanto à melhora do aluno nas diversas disciplinas, além do aproveitamento nas Aulas de Leitura e redirecionados na medida em que se constatasse a necessidade de readequação, sendo que a equipe escolar espera obter melhoras significativas nos níveis de leitura, interpretação e produção de textos à longo prazo.

Essa melhora significativa esperada será constatada quando o aluno puder demonstrar, por meio de suas leituras e interpretações, os significados que conseguiu construir e assim, elaborar uma compreensão, como observa SOLÉ:

“O processo descrito requer uma atividade mental construtiva muito intensa, mas é um processo que vale a pena. Além da experiência emocional gratificante associada a aprender, e que é ao mesmo tempo causa e efeito da motivação intrínseca, quando aprendemos significativamente ocorre a memorização compreensiva pelo processo de integração da nova informação à rede de esquemas de conhecimento antes mencionada. Essa memorização – diferente da memória mecânica – faz com que a possibilidade de utilizar o conhecimento integrado – sua funcionalidade – para a resolução de problemas práticos (entre eles cabe ressaltar o fato de continuar aprendendo) seja muito elevada.” (SOLE, 1998 apud SILVA, 2004:80)

A professora que, atualmente, leciona as Aulas de Leitura, formada em Língua Portuguesa, está na escola há cinco anos e afirma ser uma convicta leitora de diversos gêneros e mídias, além de apreciar a dramatização de textos por parte dos alunos. No trabalho de dramatização, exige-se do intérprete o domínio do texto a ser interpretado, o que requer sua leitura. Diante disso, em sua proposta de trabalho, ficou estabelecido que a dramatização de obras fosse uma das dinâmicas aplicadas em suas aulas. Em sua descrição da teoria psicológica de Wallon, Almeida (2000) quando fala do papel do meio e dos grupos na educação, assim nos coloca o papel do professor:

“O professor não só é o mediador entre a cultura e o aluno, mas é o representante da cultura para o aluno. Na relação professor-aluno, é ele que acaba selecionando entre os saberes e os materiais culturais disponíveis em dado momento, bem como tornando ou não esses saberes efetivamente transmissíveis; é ele que faz a aproximação do aluno com a cultura de sua época.” (2000:80)

A Biblioteca da escola dispõe de cerca de 2.800 livros, um acervo modesto, porém variado. Há obras clássicas e uma variedade muito grande de textos juvenis contemporâneos, além de revistas e revistas em quadrinhos. A escola pretende desenvolver um trabalho de arrecadação de livros para composição do acervo, o que deve ocorrer à medida que a integração aluno e biblioteca tenham uma unidade consistente e possa subsidiar ações nesse sentido envolvendo a participação ativa dos discentes.

5.2 A proposta de intervenção para as Aulas de Leitura:

“Mas, ler e escrever é um compromisso só do professor de língua portuguesa ou também dos professores das outras áreas do conhecimento?”

Esse é um ponto em que se deve insistir muito hoje, a tendência é julgar que cabe ao professor de Português ensinar a desenvolver habilidades de leitura e de escrita. Frequentemente, professores das outras disciplinas se queixam com o professor de Português de que os seus alunos não estão sabendo compreender o problema de Matemática, o texto de História, o texto de Ciências. Na verdade, essa competência, essa responsabilidade não é só do professor de Português, nem o professor de Português é inteiramente competente para desenvolver habilidades de leitura de um problema de Matemática, por exemplo. Porque tem uma terminologia específica, tem uma forma específica de se apresentar, como o livro de Ciências, como o livro de Geografia. Não é o professor de Português quem vai ensinar um aluno a ler um mapa, nem quem vai ensinar a ler um gráfico. Isso são atribuições específicas dos professores que trabalham com essas formas de escrita. Então, cabe a eles desenvolver essas habilidades de leitura e de escrita também. Escrever um texto de História, ou de Ciências, não é a mesma coisa que escrever uma crônica, se o professor de Português pede uma crônica. São gêneros diferentes, cada área de conteúdo tem um tipo específico de texto que cabe ao professor dessa área ensinar o aluno a escrever ou a ler. Mas, essa é uma questão que tem sido difícil, porque os professores de outras áreas que não Português não têm recebido formação na área de leitura, isso seria necessário, introduzir na formação desses professores alguma disciplina, enfim, alguma formação na área de leitura e produção de texto para que eles pudessem trabalhar com isso.” (SOARES, 2002).

A Aula de Leitura é disciplina que compõe a Grade Curricular da escola, porém é entendida como disciplina de “segunda linha” por parte dos alunos. Esses entendem que Português e Matemática, principalmente, são as disciplinas em que eles devem ter notas boas e que em Leitura, uma nota baixa não terá peso suficiente para reprovação no final do Ciclo. Como, em geral, as Aulas de Leitura não exigem atividades regulares por parte dos alunos que não seja a própria leitura, via de regra livre e descontextualizada, essa é uma das razões para que não sejam encaradas com a seriedade que se exige de alguém que passa por uma fase importante de sua formação. Com a intenção do coletivo escolar de valorizar e se aproveitar das Aulas de Leitura como meio de fortalecimento das competências leitora, interpretativa e produtora do aluno, o que surtirá

efeito em todas as outras disciplinas, e, incomodado, enquanto Diretor da Escola, com o baixo aproveitamento dos alunos, apresentei uma proposta de intervenção junto a essas aulas, visando a subsidiar o trabalho do professor e a oferecer instrumentos de acompanhamento dos resultados dos alunos, baseados nos propósitos do Saeb, a qual passou a ser o projeto de pesquisa.

Na reunião com os Coordenadores e os professores de Língua Portuguesa e de Aula de Leitura, apresentamos a seguinte proposta, para o trabalho com as turmas de 5ª série:

- I- Um trabalho que busque e se apóie no conceito de aprendizagem significativa de Ausubel, oferecendo subsidio à professora quanto ao postulado teórico e estratégias de trabalho, com Aulas de Leitura planejadas. Tivemos cinco encontros de duas horas, quando abordamos a teoria, os subsunçores, os mapas conceituais, os organizadores prévios, a aprendizagem significativa e sua importância para o desenvolvimento cognitivo do aluno e as técnicas que podem ser empregadas visando a estabelecer junto ao aluno o que ele já sabe.

- II- No desenvolvimento das atividades nas Aulas de Leitura, a intervenção propõe:
 - a- que o professor atue, sempre, no sentido de investigar através do diálogo, do debate junto ao aluno o que ele já sabe e que, a partir daí, desenvolva as atividades planejadas para a aula. Buscar a relação entre o que o aluno já sabe e o que vai ser aprendido, levando em conta os conceitos da não-arbitrariedade e a substantividade;
 - b- em situação de explanação do conteúdo ou da obra, criar em conjunto com os alunos os Mapas Conceituais que são os diagramas de significados, de relações e hierarquias conceituais estabelecidos, partindo-se dos entendimentos que os alunos tiveram acerca dos temas abordados nas aulas, os quais terão o papel de

reforçar a aprendizagem e servirão para desencadear discussões futuras. Utilizar-se dos organizadores prévio expositivo e comparativo com vistas a potencializar a significação por parte do aluno.

c- utilizar, nas aulas, os livros escolhidos em conjunto, alunos e professor de leitura com o pesquisador, de gêneros variados, revistas, jornais e revistas em quadrinhos, além de possibilitar e fomentar o empréstimo de livros para leitura em casa;

d- no desenvolvimento das aulas, utilizar-se da leitura oral e incentivar a participação dos alunos por meio de perguntas e opiniões acerca da obra, adotando posturas que deixem o aluno em situação confortável para expressar seus pensamentos;

e- a utilização dos Diários de Leitura para registro das impressões do alunos sobre o texto lido, bem como a valorização dessa ferramenta como instrumento de desenvolvimento de sua potencialidade escritora;

f- incentivo à leitura e à produção de textos como parte das ações nas Aulas de Leitura.

g- interação entre as leituras e seus registros pelos alunos, onde o que foi lido e produzido seja socializado oralmente ou por meio do registro no Diário de Leitura;

III- A aplicação de uma avaliação (Anexo III) baseada nos conceitos do Saeb, em fevereiro, no início do ano letivo, a qual servirá para saber o nível de interpretação e leitura dos alunos. A aplicação de outra avaliação em setembro (Anexo IV) e uma última em novembro (Anexo V) e a utilização dos resultados como subsídio para possíveis correções e adequações das aulas.

IV- A implementação de um mecanismo de registro das leituras e dos aspectos relevantes levantados pelos alunos. Essa ferramenta é o Diário de Leitura, onde os alunos farão seus registros de leituras acerca da obra lida, e que servirá como mais um instrumento de

avaliação de seu aproveitamento e como instrumento para planejar ou replanejar novos rumos para as Aulas de Leitura.

Nesse momento em que apresentamos um projeto para uma escola pública, voltada ao atendimento de alunos que dela necessitam, recorreremos a Bernard Charlot quando aborda o currículo como uma obrigação para a escola e o estado e nos coloca:

“(...) educação supõe repensar, e freqüentemente transformar, muitas das práticas pedagógicas atuais. Não se trata somente de defender a escola pública, mas também de transformá-la, às vezes profundamente, para que não seja mais um lugar de fracasso para as crianças que pertencem às camadas sociais, às comunidades e às culturas mais frágeis. O direito à educação não é simplesmente o direito de ir à escola; mas o direito à apropriação efetiva dos saberes, dos saberes que fazem sentido (...)”.
(CHARLOT, B., 2005:147)

Assim, cabe à escola pública e aos que nela desempenham seus trabalhos, buscarem alternativas que ofereçam possibilidades de aprendizagens a seus alunos, que ousem ao propor novas formas de intervenções para que os alunos vejam que a escola está em busca de novos caminhos para enriquecer o seu aprendizado.

As ações nas Aulas de Leitura levarão em conta a perspectiva dialógica na visão de BAKHTIN (1981), que sugere escrever e ler como forma de se encontrar sentidos, em que o ato de escrever é uma maneira de transformar a leitura numa *busca e fazer conexões* de sentidos que são representativos aos leitores e escritores. Levando-se em conta a definição de *diálogo* por ele estabelecida, quando a leitura e escrita são entendidas como formas de produzir sentidos possíveis e previsíveis no texto caracterizam um tipo de diálogo, as Aulas de Leitura deverão desencadear trabalhos que levem os alunos a buscarem permanentemente, esse diálogo, seja naquele momento escritor ou leitor. Ainda recorrendo a Bakhtin, o discurso que sofre inferências parciais de outros discursos nos leva a pensar em uma cadeia de comunicação verbal

em que a palavra retrata o contexto e o contexto de outrem, conceitos a serem entendidos como presente nas relações em sala de aula e, mais do que o mero entendimento, valorizados nas Aulas de Leitura.

Com a apresentação das intervenções visando a uma aprendizagem significativa, o Diário de Leitura ganhou muita importância para o processo de avaliação do desenvolvimento do aluno. Será o principal instrumento de avaliação qualitativa, tendo em vista que nele estarão todos os registros do aluno acerca de suas leituras e permitirá verificar se houve desenvolvimento ou não da capacidade de escrita em suas produções. Desencadeou-se uma discussão acerca de ações que valorizem esses Diários e os torne parte do acervo da Biblioteca, como registro de um momento histórico na vida do aluno e da escola e que deve ser compartilhado com todos, servindo como mais um elemento motivador ao aluno para sua produção. Assim, decidiu-se pela mudança futura do nome da biblioteca para BCDI- Biblioteca e Centro de Documentação e Integração, onde seja mais do que o local onde as pessoas se dirigem com vistas à leitura e a retirada de livros; seja um espaço vivo, bem aproveitado e renovado como destaca JOLIBERT (2006), ficando essa renovação a cargo também das produções dos alunos e de seus Diários de Leitura.

Com o Diário de Leitura espera-se que o aluno desenvolva sua posição crítica, a partir da leitura de qualquer tipo de texto, subsidie o debate nas Aulas de Leitura e, conseqüentemente, nas demais disciplinas em sala de aula. O Diário de Leitura, reflexivo que se deve ser, deverá provocar no aluno o desejo de ler e registrar suas impressões acerca da leitura, resultante do diálogo a ser com o autor da obra

Para a elaboração do Diário, o professor empregará uma dinâmica que leve o aluno a despertar sua curiosidade pela busca de informações na obra ou texto lido e essas informações comporão o rol de atividades de seu Diário de Leitura. Nas atividades iniciais, o aluno deverá buscar na leitura informações textuais, dados que o autor expressa em seu texto e desenvolverá nessa etapa a habilidade de localização de

informações ou dados. Gradativamente, as atividades ganharão graus de dificuldades maiores, chegando até o ponto onde o aluno deverá elaborar sínteses de suas leituras. A partir dos objetivos do Saeb, estabelecidos no documento “A Matriz de Referência de Língua Portuguesa” (2007), estabelecemos as habilidades esperadas por parte dos alunos no desenvolvimento do projeto:

- *Localizar uma informação solicitada, literal ou manifesta por meio de paráfrase.*
- *Relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, dando a determinada palavra seu sentido conotativo.*
- *Reconhecer uma idéia implícita no texto por meio da identificação de sentimentos que dominam as ações externas das personagens, em um nível básico, seja com base na identificação do gênero textual e na transposição do que seja real para o imaginário.*
- *Reconhecer o assunto principal do texto, relacionando as diversas informações para constituir seu sentido global.*
- *Perceber a diferença entre fato narrado ou discutido e o que é opinião sobre ele.*
- *Interpretar textos que conjugam duas linguagens – a verbal e não verbal – e o reconhecimento da finalidade do texto, por meio da identificação dos diferentes gêneros textuais.*
- *Reconhecer o gênero do texto e identificar seu objetivo: informar, convencer, advertir, instruir, explicar, comentar, divertir, solicitar, recomendar, etc.*
- *Reconhecer diferentes idéias apresentadas sobre o mesmo tema em um único texto ou em textos diferentes.*
- *Reconhecer as diferenças entre textos que tratam do mesmo assunto, em função do leitor-alvo, da ideologia, da época em que foi produzido e das suas intenções comunicativas.*
- *Reconhecer diferentes opiniões sobre um mesmo fato ou tema.*
- *Reconhecer o ponto de vista central defendido pelo autor. Estabelecer relações entre esse ponto de vista e os argumentos que sustentam esse posicionamento.*

- Reconhecer a estrutura e a organização do texto e localizar a informação principal e as informações secundárias, os fatos que causam o conflito ou motivam as ações das personagens, originando o enredo do texto.
- Identificar o motivo pelo qual os fatos são apresentados no texto. Reconhecer as relações de coerência, em busca de uma concatenação perfeita entre as partes, as quais são marcadas pelas conjunções, advérbios, etc, formando uma unidade de sentido.
- Reconhecer os efeitos da ironia ou humor causadas por expressões variadas e os efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outra forma de notação, em contribuição à compreensão textual, não se limitando puramente ao aspecto gramatical.
- Identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto), evidenciando, também, a importância do domínio das variações lingüísticas que estão presentes em nossa sociedade.

(Inep, A Matriz de Referência de Língua Portuguesa, 2007)

O professor orientará os processos de leitura e dará ritmo às aulas, com ações planejadas, tanto nos momentos de leitura, quanto nos momentos de registros dessas leituras nos Diários. Essa ação do professor não impede e nem deve ser um obstáculo para que interfira na ação do aluno de realizar uma apropriação própria do texto.

Na fase da síntese, espera-se que o aluno tenha desenvolvido autonomia e interesse pela leitura, sendo a atividade com o Diário de Leitura uma etapa que complementa a leitura e não um instrumento que conduza a ela. O trabalho com o Diário de Leitura foi detalhado com a professora, bem como seus objetivos e suas etapas de elaboração. Na dinâmica de capacitação do professor e posterior desenvolvimento de atividades de leitura, os Diários de Leitura produzidos pelos alunos terão como um dos referenciais os Mapas Conceituais elaborados em aula, que, colocados nos quadros de avisos da biblioteca, servirão como instrumento de referência, a partir do que já aprenderam. Os Mapas Conceituais elaborados com a participação ativa dos alunos a partir

dos textos e obras lidos e discutidos, devem permear a elaboração de seus Diários de Leitura, servindo como referenciais, como ponte entre o que já sabiam e o que passam a incorporar a sua estrutura cognitiva, resultado de novas aprendizagens.

As atividades desenvolvidas nas Aulas de Leitura deverão constar de um objetivo, onde o aluno saiba as razões que o levam a fazer determinada leitura e o professor deverá ter sempre claro para si as mesmas razões. Recorrendo a SILVA:

O primeiro passo é definir claramente um objetivo para a leitura que será realizada, em casa ou em classe; é importante que se saiba que atividade será feita depois do término dela (...) Demonstrar a estrutura do texto por meio do título e dos subtítulos (que envolvem subordinação de idéias ou a passagem de um aspecto para outro, por exemplo), e outros marcadores utilizados pelo autor, que além de facilitar a leitura podem contribuir em situações em que o aluno seja ele próprio o produtor do texto, empregando os mesmos recursos adequadamente. Tanto quando trabalhamos com um capítulo do livro didático como quando temos em mãos um artigo de jornal ou revista, podemos, após a compreensão do conteúdo, discutir com a turma como foi que o autor o organizou (...). igualmente valioso será refletir qual ou quais trechos foram os mais difíceis, tentando identificar a razão da dificuldade (frase mal escrita ou ambígua, presença de muitos conceitos, etc). (p.79)

5.3 - Registro das aulas e as impressões:

As Aulas de Leitura tiveram início em 12.02 e até 28.02.2007, foram apresentados aos alunos seus objetivos e dinâmica. No Cronograma das Atividades da Biblioteca (Anexo I) e no Registro de Aulas e Atividades – Biblioteca (Anexo II) há o detalhamento das aulas até 23.11.2007. As primeiras aulas de cada turma foram marcadas pela curiosidade dos alunos em explorar esse espaço novo para ele que é a biblioteca, bem como em descobrir como as Aulas de Leitura serão desenvolvidas. Para o professor também se tratava de algo novo, tanto no espaço físico como na dinâmica da aula e sua didática. Percebeu-se que a partir da sexta aula a professora começava a encontrar maneiras mais objetivas de interação com os alunos, de definição de tempo de

intervenção, controlando assim o tempo de sua aula para que a proposta da aula em si não se perdesse.

A partir da segunda aula de cada turma, a professora começou a empregar as dinâmicas estabelecidas em nossos encontros, buscando resgatar histórias conhecidas dos alunos, produzindo, assim, material para compor o mural da Biblioteca e o Diário de Leitura. Os alunos tiveram a oportunidade de explorar o espaço físico da Biblioteca com mais tempo e atenção, além de conhecer seu acervo. As aulas tiveram uma dinâmica voltada a despertar o interesse do aluno pela leitura e o uso de estratégias que favoreçam o desenvolvimento das habilidades interpretativas, principalmente.

A Aula de Leitura tem o agrupamento de até 22 alunos por turma, dependendo do número de alunos da classe, na Biblioteca e os demais alunos na Sala de Informática ou na sala de aula com o professor de Língua Portuguesa. Com um número menor de alunos, a dinâmica empregada pela professora facilitou o diálogo, com exposição de idéias e pensamentos acerca do tema da aula, da obra ou texto lido ou da produção elaborada pelo aluno. A professora privilegiou, também, o que o aluno já sabe e, partir do que ele conhece, para novos aprendizados. O resultado dos debates e produções em aula compõe os registros do Diário de Leitura de cada aluno, onde expressaram suas idéias e entendimentos acerca do material lido e discutido em aula.

Na aula seguinte da turma, houve a retomada do que foi abordado na aula anterior, partindo-se da exposição oral dos alunos e da professora, como *organizadores prévios*, definidos por Ausubel. Estabelecida essa relação, os alunos definem o tempo necessário para a leitura individual silenciosa e o tempo para exposição das idéias de cada um a partir do que foi lido. O professor faz as anotações no quadro, provocando novas respostas e novos pontos de vista. Depois dessa discussão, os alunos registraram em seus Diários de Leitura suas impressões sobre o texto lido e, na aula seguinte, o professor retoma o que

foi abordado na anterior como desencadeadora para novas leituras e debates. A retomada das discussões visa propiciar à incorporação do assunto a estrutura cognitiva do aluno e favorecer correlações com situações próximas e o registro no Diário de Leitura, desenvolver a capacidade de produção escrita a partir do texto lido, expressando o seu entendimento e sua opinião acerca do tema.

As estratégias usadas pelo professor passam pela retomada da aula anterior, apresentação do tema ou obra do dia e em seguida, debate com os alunos visando a extrair suas impressões sobre a leitura, a correlação de conceitos entre o que já sabiam sobre o assunto e as novas informações recebidas e os registros dessas impressões nos Diários de Leitura e no “Mural do Leitor”¹⁴. Essa dinâmica objetiva que o aluno estabeleça as correlações entre o que já sabe e o novo material e também, forme seus conceitos, os quais serão registrados em seu Diário de Leitura e apresentado oralmente em aulas seguintes quando da elaboração dos murais.

Sobre a formação de conceitos e o que se espera a partir dos debates nas aulas, MCDONALD (1965:28) afirma *“que os conceitos permitem ao indivíduo interpretar suas experiências. O comportamento observável do indivíduo vai variar de acordo com as interpretações conceituais que ele faz do seu meio e que (...) os conceitos, generalizações e princípios que a criança aprende tornam-se parte de sua personalidade.”* Espera-se que esse processo de formulação de conceitos, quando o aluno manifesta através da escrita ou oralmente suas interpretações, seus pontos de vista, permita o fortalecimento das aprendizagens do aluno, tornando-as altamente significativas.

O mural, com material produzido pelos alunos nas aulas anteriores, é utilizado para que se retome onde a aula anterior parou e dê continuidade investigando o que eles aprenderam. É utilizado como

¹⁴ Espaço na Biblioteca destinado a construção do mural de informações com matérias de jornais e revistas, além de produções dos alunos

um organizador prévio que auxilia o professor e os alunos. Sobre os organizadores prévios, Ronca afirma:

“Consiste em informações amplas e genéricas, que servirão como pontos de ancoragem para idéias mais específicas, que virão no decorrer de um texto didático ou de uma aula.” (RONCA, 1980:69)
“(...) a principal função do organizador é estabelecer uma ponte entre o que o aluno já sabe e aquilo que ele precisa saber, para que possa aprender com sucesso a nova tarefa.” (RONCA, 1980:70)

Durante as observações das primeiras aulas, houve a necessidade de reforçar, junto ao professor, a importância de se estabelecer as relações entre o que os alunos já sabem e o assunto novo, dando mais oportunidade de fala e atenção às experiências e contribuições apresentadas pelos alunos. Entendido esse processo, o professor começou a estabelecer e reconhecer o que era pertinente ao tema e exercer certo controle sobre o tempo de intervenção de cada aluno para não haver ruptura com o tema da aula. Os Diários de Leitura, também, receberam atenção especial visando a estabelecer junto ao professor e esse junto aos alunos, sua importância e sentido.

A partir dessa orientação, percebemos que a professora passou a sentir-se mais segura na condução das discussões e isso possibilitou implementar boa dinâmica às aulas. Mesmo considerando a variedade de turmas, ela passou, à medida que trocava de turmas, ter um ritmo de aula diferenciado sem, no entanto, perder o foco e o objetivo da aula. O professor de Língua Portuguesa dessas classes passou a complementar a Aula de leitura com mais uma aula em sala. Assim, das seis aulas de Língua Portuguesa, os alunos passaram a ter mais uma aula de leitura em sala. Nessa aula suplementar de leitura, o professor conduzia a leitura do livro utilizado na Biblioteca, dedicava a produção do Diário de Leitura ou a ensaios dos grupos de dramatização dos textos lidos. Isso resultou numa integração muito positiva dos dois professores e no desenvolvimento das atividades.

A professora precisou regulamentar a utilização do mural tendo em vista o número grande de alunos que produziam materiais e o pouco espaço disponível para tal. Assim, cada semana uma classe expunha os materiais produzidos, o que permitia a todos os alunos terem acesso a eles. Quanto aos alunos, percebemos que as aulas eram muito bem vindas e esperadas até com certa ansiedade por muitos. Durante o ano não foi relatado nenhum caso de indisciplina por parte da professora, tampouco de alunos que deixassem de produzir seus Diários de Leitura. Houve uma procura grande por empréstimos de livros e a professora administrou essas saídas e entradas no acervo. Alguns alunos a procuravam após a aula para conversar sobre o livro retirado por empréstimo para leitura em casa.

A dinâmica utilizada na Biblioteca possibilitou aos alunos com dificuldades de leitura atenção mais individualizada em relação a sala de aula, devido ao número reduzido de alunos, o que favoreceu sua desinibição durante suas intervenções. A professora procurou envolver os alunos mais inibidos ou com maiores dificuldades nas exposições, incentivando a falarem de seus entendimentos acerca das obras trabalhadas. Em uma de nossas intervenções, com os alunos, enfatizamos a importância da leitura como o instrumento que possibilita ao leitor imaginar, fantasiar, interpretar e recriar, em seu ritmo, respeitando seu tempo, seu conhecimento e sua individualidade o material lido. Falamos sobre a independência que cada leitor tem ao se deparar com o material, no sentido de imaginar as diversas possibilidades que se apresentam a partir do que o autor relata em sua obra. E que o resultado disso tudo leva ao crescimento e ao desenvolvimento das habilidades e aptidões leitoras, interpretativas e criativas. Que ao expor aos colegas seu ponto de vista, há de respeitar certas posições apresentadas pelo autor, todavia, as obras nos permitem divagar em detalhes, imaginar situações e cenários que o texto nos traz.

Provocamos nos alunos que imaginassem como seria ler um texto que falasse sobre os personagens do desenho animado “Os

Simpsons”, de como fantasiaríamos em nosso imaginário cada personagem e as situações propostas, caso nunca tivéssemos visto o desenho animado e como seria cada personagem. Nesse exercício e debate percebemos em cada olhar, na atenção dos alunos, em suas intervenções, o quanto de sentido podemos dar e perceber em dada situação. Percebemos, também, o quanto o conhecimento prévio preconizado por Ausubel se torna enriquecedor e facilitador para novos entendimentos e como o aluno se mostra receptivo e participativo quando suas posições são respeitadas e colocadas em discussão para que os colegas avaliem e façam seus comentários.

5.4 - Primeiros resultados:

Nas conversas com os professores, percebemos que o trabalho direcionado nas Aulas de Leitura tem apresentado alguns pontos positivos importantes. Os professores salientaram que a atenção dada pelos alunos às Aulas de Leitura, sua valorização enquanto disciplina que compõe a Grade Curricular, bem como a preocupação em cumprir as atividades propostas, têm sido motivo de comentários dos alunos, os quais perguntam uns aos outros sobre os livros que estão lendo e sobre os Diários de Leitura. Observaram também que alunos tidos como dispersos e desinteressados em outras disciplinas, têm solicitado livros emprestados para leitura em casa. As atividades de registro no Diário de Leitura têm sido acompanhadas por outros professores, para os quais os alunos mostram seus Diários e suas produções com certo orgulho de suas criações. E isso tem sido importante na medida em que, nos Diários, estão seus registros e suas impressões sobre as obras lidas. Lá está registrado aquilo que ele entendeu ou viu como importante na obra lida e trabalhada, o que mostra também, que o aluno está lendo. Trata-se de sua obra. FOUCAMBERT (1994) afirma que *“ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já*

se é”. E, nesse trabalho, as novas respostas estão sendo oferecidas pelos alunos em seus Diários de Leitura.

O comportamento, a postura e a participação dos alunos nas Aulas de Leitura chamam a atenção da professora e até mesmo dos colegas. O fato de presenciarmos alunos tidos como dispersos, desinteressados em sala de aula e que na Biblioteca, solicitam livros emprestados, mostra que é um trabalho que tem causado mudanças. A postura adotada pelos alunos diante da proposta de trabalho da professora, colaborando com o andamento das aulas, oferecendo contribuições às aulas quando faz suas intervenções reforçam essa idéia.

Como referencial para acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, estabelecemos a aplicação de três avaliações. A primeira delas (Anexo III), aplicada em fevereiro, tinha por objetivo determinar os níveis de aprendizagem dos alunos quanto à leitura e interpretação. Na elaboração dessa avaliação, seguimos os parâmetros estabelecidos pelo INEP para a verificação dos níveis de leitura e interpretação de alunos de 4ª série do Ensino Fundamental Ciclo I. Assim foram utilizados textos referenciais disponibilizados pelo INEP e as questões de múltipla escolha propostas visaram a identificar as habilidades específicas, conforme comentários em cada questão da avaliação (Anexo III), de acordo com os parâmetros. Foram apresentados sete textos variados com três questões de múltipla escolha para cada um. A escola possui cinco salas de 5as séries e, para a aplicação da prova, selecionamos aleatoriamente dez alunos de cada classe.

5.5 – Análise dos Resultados das Avaliações:

Os resultados da Avaliação de fevereiro apontam que 62% dos alunos apresentaram acertos entre 14 e 20 questões e 38% de 8 a 13 questões. De modo geral, obtiveram bons resultados, considerando-se que apenas sete alunos, ou 14% deles, não conseguiram atingir 50% de acertos, conforme resultados expressos na Tabela 4, abaixo.

O fato de 62% dos alunos terem obtido acertos de mais de a metade das questões propostas na primeira avaliação não nos ilude quanto aos seus níveis de aprendizagem, pois há de se considerar o grau de dificuldade da avaliação. Tratam-se de textos e questões elaborados a partir das expectativas de aprendizagem de alunos em final de Ciclo I, 4ª série. Todavia, 14% dos alunos não atingiram a proporção de 50% de acertos das questões apresentadas; assim há a necessidade de se diagnosticar com maior precisão que dificuldades esses alunos que não atingiram 50% de acerto possuem.

Na Tabela 4, Resultados da Primeira Avaliação, agrupamos os dados, dividindo as questões em sete grupos, de acordo com as habilidades esperadas, das mais simples às mais complexas, estabelecidas pelo Inep para os alunos concluintes do Ensino Fundamental I, 4ª série. No Grupo 1, as questões foram elaboradas com o intuito de diagnosticar as seguintes habilidades:

“A habilidade que pode ser avaliada por este descritor, relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.” (INEP)

A Questão nº 3 teve um índice de acertos da ordem de 20% dos alunos, ou 10 alunos dentre 50 que fizeram a prova. Essa questão, assim como as duas primeiras que tiveram acertos de 94% e 80% respectivamente, também exigia do aluno a habilidade de localizar, no

texto. uma informação expressa. Na análise dos resultados, a professora da Aula de Leitura creditou esse baixo índice de acerto ao fato de que a informação que os alunos precisavam identificar no texto estava relacionada à definição da palavra “mimetismo” e, talvez, eles tenham preferido responder a partir das opções apresentadas nas respostas, sem buscar apoio no texto. Todavia, bastava, apenas, uma leitura mais atenta para localizar a palavra e sua definição.

A questão nº 14 foi acertada por 20 alunos, ou 40%. Ela está no grupo 5 onde as habilidades esperadas são:

“A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação das relações de coerência (lógico-discursivas) estabelecidas no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é solicitada ao aluno a identificação de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada, principalmente, por locuções adverbiais e, por vezes, a identificação dos elementos que explicam essa relação.” (INEP)

Nesse grupo encontramos as questões 11 e 12 com 80% e 76% de acertos respectivamente, menos subjetivas que a questão 14, a qual exigiu uma maior percepção do aluno sobre as minúcias do texto e maior atenção ao interpretar a leitura e entender seu sentido e não, apenas, buscar uma informação.

A questão 20 também teve baixo aproveitamento, sendo que apenas 14 alunos, ou 28%, acertaram. Nesse grupo de questões, o Inep estabeleceu como necessárias e objetivou identificar no aluno as seguintes habilidades:

“Avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações lingüísticas que estão presentes na nossa sociedade.”

A questão 20 exigia do aluno que identificasse, a partir da leitura e dos sentidos que deu a essa leitura, a posição do narrador quanto ao que se passa na televisão, elemento principal do texto. Exigiu a leitura e o entendimento das entrelinhas, buscando um entendimento mais abrangente do texto, de seus sentidos e idéias. As outras duas questões do grupo, a 19 e 21, apoiaram-se mais no texto e favoreceram o aluno quando esse buscou suporte na leitura, apenas com o intuito de responder as questões, sem, necessariamente, buscar o entendimento mais amplo do texto. Assim, não precisou que o aluno, nas questões 19 e 21, buscasse novos sentidos atribuídos às palavras na linguagem literal apresentada nos textos que embasaram as perguntas.

Nesse último bloco, portanto, o aluno se defrontou com questões que o conduziam a busca de informações explícitas, a formação de novos conceitos a partir de tais informações, inferindo no sentido do texto. Identificar posições implícitas, as quais eram possíveis a partir de uma leitura que levasse ao entendimento global do texto e a expressão desse entendimento, por meio da seleção da alternativa correta dentre as opções apresentadas nas questões.

Levando-se em conta, apenas, a análise a partir dos dados numéricos obtidos com a primeira avaliação, ela nos possibilita perceber em que tipo de texto os alunos apresentam maiores dificuldades e onde se requer maior atenção por parte do professor em seu trabalho na Biblioteca e nas Aulas de Leitura. Em apenas cinco das questões propostas, menos de 50% dos alunos acertaram. As questões estão no Anexo I – Primeira Avaliação. A seguir, apresentamos a tabela com os dados relativos aos resultados da primeira avaliação dos alunos:

Tabela 4 – Resultados da Primeira Avaliação (Número e Percentual de Acertos por Aluno).

Nº Alunos	GRUPOS (DESCRITORES)/QUESTÕES																					Nº de acertos	% de acertos	
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		Grupo 4			Grupo 5			Grupo 6		Grupo 7		Grupo 8					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
1	E	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	16	76%	
2	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	C	C	E	E	E	C	C	E	E	E	10	48%	
3	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	18	86%	
4	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	15	71%	
5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	C	18	86%	
6	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	15	71%	
7	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	17	81%	
8	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	18	86%	
9	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	15	71%	
10	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	E	C	18	86%	
11	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	20	95%	
12	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	19	90%	
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	19	90%	
14	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	18	86%	
15	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	18	86%	
16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	17	81%	
17	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	E	C	16	76%	
18	C	E	C	E	E	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	13	62%	
19	C	E	E	E	C	E	C	C	E	E	E	C	C	C	C	E	C	E	E	E	E	8	38%	
20	C	C	E	E	E	E	C	C	E	E	E	C	C	E	C	C	E	E	C	E	E	9	43%	
21	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	E	C	E	C	C	14	67%	
22	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	18	86%	
23	C	C	C	E	E	C	E	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	12	57%	
24	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	18	86%	
25	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	15	71%	
26	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	17	81%	
27	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	20	95%	
28	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	17	81%	
29	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	E	E	C	14	67%	
30	E	C	C	E	C	E	C	C	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E	C	E	E	8	38%	
31	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	18	86%	
32	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	C	17	81%	
33	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	16	76%	
34	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	C	C	E	E	15	71%	
35	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	15	71%	
36	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	14	67%	
37	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	15	71%	
38	C	E	C	C	C	E	E	C	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	E	C	13	62%	
39	C	E	E	E	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	12	57%	
40	C	C	E	E	C	E	C	C	E	E	E	E	E	E	C	C	C	E	C	C	C	12	57%	
41	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	15	71%	
42	C	C	C	C	E	E	C	C	E	E	E	E	C	E	C	C	C	C	E	E	E	11	52%	
43	C	E	C	E	C	E	C	C	E	E	E	E	E	E	E	C	C	C	C	E	E	9	43%	
44	C	C	C	E	C	E	C	C	E	E	C	E	E	E	E	C	E	C	C	E	C	10	48%	
45	C	E	E	E	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	C	E	E	11	52%	
46	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	E	C	17	81%	
47	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	E	C	16	76%	
48	C	E	E	E	C	E	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	C	E	E	E	C	10	48%	
49	C	E	E	E	C	E	C	C	E	C	C	C	E	E	E	C	C	E	E	E	C	9	43%	
50	C	E	C	E	E	C	C	C	E	E	E	C	E	E	E	C	C	C	E	E	E	9	43%	
Nº		47	40	10	24	40	35	48	50	34	24	28	40	36	20	38	48	36	44	33	14	36		
%		94	80	20	48	80	70	96	100	68	48	56	80	72	40	76	96	72	88	66	28	72		

O Inep, ao elaborar as provas do Saeb, estabeleceu quais habilidades verificáveis a partir dos textos e das questões propostas são esperadas dos alunos e suas respectivas séries. Assim, as competências, habilidades e os conteúdos a elas associados, desejáveis para cada série, foram divididos em itens denominados “descritores”, presentes nas provas. Na primeira avaliação, utilizamos os textos do Inep, os quais apresentam os seguintes descritores, divididos em grupos, de acordo com as questões propostas aos alunos:

Grupo 1: ***“A habilidade que pode ser avaliada por este descritor, relaciona-se à localização pelo aluno de uma informação solicitada, que pode estar expressa literalmente no texto ou pode vir manifesta por meio de uma paráfrase, isto é, dizer de outra maneira o que se leu.”***

Grupo 2: ***“Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade de o aluno relacionar informações, inferindo quanto ao sentido de uma palavra ou expressão no texto, ou seja, dando a determinadas palavras seu sentido conotativo. Inferir significa realizar um raciocínio com base em informações já conhecidas, a fim de se chegar a informações novas, que não estejam explicitamente marcadas no texto.”***

Grupo 3: ***“O tema é o eixo sobre o qual o texto se estrutura. A percepção do tema responde a uma questão essencial para a leitura: ‘O texto trata de quê?’ Em muitos textos, o tema não vem explicitamente marcado, mas deve ser percebido pelo leitor quando identifica a função dos recursos utilizados, como o uso de figuras de linguagem, de exemplos, de uma determinada organização argumentativa, entre outros.”***

Grupo 4: ***“Por meio deste descritor, pode-se avaliar a habilidade do aluno em reconhecer o motivo pelos quais os fatos são apresentados no texto, ou seja, as relações expressas entre os elementos que se organizam, de forma que um é resultado do outro.”***

Grupo 5: ***“A habilidade que pode ser avaliada por este descritor refere-se à identificação das relações de coerência (lógico-discursivas) estabelecidas no texto. Essa habilidade é avaliada por meio de um texto no qual é***

solicitada ao aluno a identificação de uma determinada relação lógico-discursiva, enfatizada, principalmente, por locuções adverbiais e, por vezes, a identificação dos elementos que explicam essa relação.”

Grupo 6: “Pode-se avaliar a habilidade do aluno em identificar, no texto, efeitos de ironia ou humor auxiliados pela pontuação, notação ou ainda expressões diferenciadas que se apresentam como suporte para esse reconhecimento.”

Grupo 7: “A habilidade que pode ser avaliada por meio deste descritor relaciona-se ao reconhecimento, pelo aluno, dos efeitos provocados pelo emprego de recursos de pontuação ou de outras formas de notação.”

Grupo 8: “Avaliar a habilidade do aluno em identificar quem fala no texto e a quem ele se destina, essencialmente, pela presença de marcas lingüísticas (o tipo de vocabulário, o assunto etc.), evidenciando, também, a importância do domínio das variações lingüísticas que estão presentes na nossa sociedade.”

A avaliação mostra que existem habilidades que necessitam de trabalho mais direcionado, à medida que se percebem algumas questões onde o aproveitamento dos alunos foi insatisfatório, como na questão 20 que avalia os resultados a partir do reconhecimento de fatos ou situações subjetivas no texto e que teve, apenas, 28% de acertos. Na questão 3, onde era exigida do aluno a localização de uma informação contida no texto, teve apenas 20% de acertos. O relatório do Inep, a partir dos resultados do SAEB 2001, aponta:

Dos alunos que freqüentam a quarta série do ensino fundamental, 22% não desenvolveram habilidades de leitura compatíveis a esse patamar de escolaridade e 37% aprimoraram algumas competências, mas ainda demonstram desempenho em língua portuguesa bem abaixo do desejado. Esses dois grupos de estudantes, que totalizam 59% da matrícula do final do primeiro ciclo da educação obrigatória, apresentam níveis de rendimento escolar considerados “crítico” ou “muito crítico”. Relatório Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental, INEP, 2003.

Assim, a partir dos descritores estabelecidos pelo Inep e dos resultados dos alunos na primeira avaliação, o trabalho de leitura deverá privilegiar atividades que envolvam esse tipo de análise, com o intuito de possibilitar ao aluno o aprendizado necessário a suprir as deficiências. Considerando o grau de dificuldade apresentado na avaliação e a elevação gradativa de tais dificuldades, os textos propostos para as próximas aulas, necessariamente, deverão oportunizar a exploração de tais aspectos.

A intenção do trabalho com leitura, objetiva, a partir da significação por parte do aluno da estrutura de um texto e dos diversos gêneros, oferecer-lhes diversidade de material que possa enriquecer seu conhecimento e sua capacidade de interpretar e analisar o material apresentado. Com isso, o desafio da produção escrita tanto no Diário de Leitura como nas produções de textos nas aulas passa a ser outra meta a ser atingida.

Após a correção das avaliações e o levantamento dos pontos em que os alunos demonstraram maiores dificuldades, o trabalho nas Aulas de Leitura foi direcionado e o professor orientado, com o intuito de desenvolver estratégias que levassem à correção dessas dificuldades apresentadas. Assim, foi dada atenção à localização de informações que o texto traz expressamente e mostrado aos alunos o quanto a atenção na leitura é importante para o desenvolvimento dessa habilidade. O professor teve acesso, também, aos parâmetros estabelecidos pelo Inep, para a avaliação da competência leitora e interpretativa do aluno para direcionar suas ações quanto do desenvolvimento de suas aulas. Destacamos que a leitura, visando à interpretação do sentido do texto pelo aluno, não deve desprezar essas informações textuais presentes na obra. Desenvolvido isso, parte-se para o seu entendimento e de seus sentidos, sem desprezar o conhecimento que o aluno possui acerca do fato narrado ou de algo que venha acrescentar dados novos e enriquecer o debate.

“Os textos nem sempre apresentam uma linguagem literal. (...) é preciso identificar não apenas a idéia, mas também ler as entrelinhas, o que exige do leitor uma interação com seu conhecimento de mundo. A tarefa do leitor competente é, portanto, apreender o sentido global do texto, utilizando recursos para a sua compreensão, de forma autônoma”. (Matriz de Língua Portuguesa, Procedimentos de Leitura, INEP, 2007)

Na elaboração da segunda avaliação, aplicada em setembro, utilizamos textos variados, incluindo notícias de jornal e artigo de revista. Foram textos mais complexos, mais apropriados aos alunos de 5ª série em relação à primeira avaliação, voltada a alunos de 4ª série. Em virtude disso, houve uma queda no rendimento, levando-se em conta a avaliação anterior. Nessa, apenas 23% dos alunos acertaram acima de 14 a 20 questões e 64% deles ficaram entre 8 e 13 questões. Apenas seis alunos acertaram menos que oito questões, 13%. Do total de 47 alunos que fizeram a prova, 33 deles acertaram mais de 50% das questões propostas.

Com isso, era esperado que houvesse queda dos índices de acertos dos alunos, o que acabou acontecendo. Esses resultados serviram para nos mostrar caminhos que deveriam ser trilhados, dentre eles, os artigos jornalísticos e textos que apresentassem fundamentos para a reflexão acerca de aspectos de nosso cotidiano. As questões envolvendo a floresta amazônica, desmatamento e elevação da temperatura, por exemplo, por mais que façam parte do programa da disciplina Ciências, parecem estar longe de entendimento mais profundo por parte do aluno.

As reflexões que poderiam ser desencadeadas pelos textos jornalísticos apresentados na segunda avaliação, deverão incorporar-se ao cotidiano do aluno em sala de aula, visando a subsidiá-lo em futuras situações que requeiram sua análise acerca de algo tão presente e preocupante em nosso dia-a-dia, por exemplo, ou de outros assuntos que o levem a perceber o mundo, bem como perceber-se como elemento fundamental nesse mundo que se apresenta.

Tabela 5 – Resultados da Segunda Avaliação (Número e Percentual de Acertos por Aluno).

Nº Alunos	GRUPOS (DESCRITORES)/QUESTÕES																					Nº de acertos	% de acertos
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3			Grupo 4			Grupo 5			Grupo 6			Grupo 7				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21		
1																							0%
2	C	E	C	C	C	E	E	E	E	E	E	E	E	E	C	E	E	E	C	C	7	33%	
3	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	E	E	C	C	13	62%	
4	C	E	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	E	C	E	E	C	C	13	62%
5	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	C	E	C	E	C	C	15	71%
6	C	E	E	E	C	C	C	C	E	C	E	E	E	E	E	E	E	C	E	C	C	9	43%
7	C	E	E	E	C	E	C	E	C	C	C	E	C	E	C	C	E	E	E	C	C	11	52%
8	C	C	C	E	E	C	E	E	C	E	C	E	E	C	C	C	E	C	E	C	C	12	57%
9																							0%
10	C	E	C	E	E	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	E	E	E	C	C	C	12	57%
11	E	E	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	C	C	11	52%
12	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	E	C	E	C	C	16	76%
13	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	E	C	C	C	C	18	86%
14	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	E	E	E	C	C	C	E	C	C	C	C	14	67%
15	C	E	E	E	E	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	E	E	E	E	C	C	11	52%
16	C	C	E	C	C	E	C	C	C	C	E	E	E	C	C	E	E	C	E	C	C	13	62%
17	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	E	E	E	C	C	C	14	67%
18	C	E	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	C	9	43%
19																							0%
20	C	C	E	C	C	C	E	C	E	E	E	E	E	E	C	E	C	E	E	C	C	10	48%
21	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	E	C	E	E	E	C	C	E	E	C	C	12	57%
22	E	C	C	E	E	C	C	E	C	C	E	C	E	C	E	C	C	C	C	C	E	13	62%
23	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	C	C	E	C	E	C	E	E	C	C	C	13	62%
24	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	E	C	C	E	E	C	C	14	67%
25	C	E	C	E	C	E	C	C	E	C	C	E	E	C	C	C	E	C	E	C	C	13	62%
26	C	E	C	E	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	E	E	C	C	C	15	71%
27	C	C	C	E	E	E	C	E	C	E	E	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	11	52%
28	C	E	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	E	E	C	C	13	62%
29	C	E	C	C	E	C	C	C	E	C	C	E	C	C	E	C	C	E	C	C	C	14	67%
30	C	E	E	C	C	C	E	E	E	C	E	E	C	E	E	C	E	C	E	C	E	9	43%
31	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	E	E	C	C	15	71%
32	C	E	E	C	C	C	E	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	C	C	13	62%
33	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	8	38%	
34	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	C	E	E	E	C	C	E	E	E	C	C	12	57%
35	C	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	C	C	C	11	52%
36	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	E	E	E	E	E	C	C	E	C	11	52%
37	C	E	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	E	C	C	C	14	67%
38	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	C	E	E	E	E	C	C	10	48%
39	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	C	E	E	C	E	E	E	E	C	10	48%
40	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	E	E	C	E	E	E	E	C	E	9	43%
41	C	E	C	E	C	E	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	E	E	C	C	13	62%
42	C	E	E	C	E	E	C	E	C	E	E	E	C	E	E	E	E	E	E	C	C	7	33%
43	C	E	E	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	E	C	E	C	E	E	C	C	12	57%
44	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	E	C	C	12	57%
45	C	E	C	E	C	E	C	E	C	C	E	E	E	C	C	E	C	E	E	C	C	11	52%
46	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	E	E	E	E	C	16	76%
47	C	C	C	E	E	E	E	C	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	E	E	C	7	33%
48	C	C	C	E	E	E	E	C	E	C	E	E	E	E	C	E	E	E	E	E	C	7	33%
49	C	C	E	E	C	E	E	C	E	E	E	E	E	C	E	E	C	E	E	E	E	6	29%
50	E	C	E	C	E	E	E	E	C	C	C	E	E	E	E	E	E	E	E	C	E	6	29%
N	44	16	30	26	35	26	33	32	35	35	14	16	11	19	27	27	24	13	11	40	42		
%	94	34	64	55	74	55	70	68	74	74	30	34	23	40	57	57	51	28	23	85	89		

Das questões propostas, em cinco delas, o índice de acertos ficou abaixo de 50%. São questões de textos jornalísticos, incluindo aí uma quadrinha, material menos freqüente no rol de leitura dos alunos. Após a avaliação e correção, apresentamos à professora os resultados e indicamos a inclusão desse tipo de material em suas aulas. A oferta de diversificada de leitura tem por objetivo familiarizar o aluno a formas diversas de escrita, diferente dos textos infanto-juvenis até então trabalhados.

Após essas sugestões, a professora utilizou com os alunos notícias de jornais e de revistas semanais, com o intuito de oferecer esse outro tipo de linguagem, a qual eles não costumam ler. Buscaram textos ou crônicas que apresentassem a possibilidade de intervenção, a partir de conhecimentos que eles possuíssem acerca do tema. Dos jornais, assuntos do caderno que abrange a cidade foram os mais freqüentemente trabalhados, além das notícias de esporte. Alguns fragmentos do caderno de política também foram utilizados. Das revistas, notícias variadas foram trabalhadas e, talvez, pela diagramação e cores, atraíam mais a sua atenção. Desses itens, os alunos montavam os painéis com suas observações acerca das matérias lidas.

A terceira avaliação, aplicada em novembro, foi elaborada como as demais, buscando oferecer gêneros variados, com o intuito de identificar o desenvolvimento dos alunos na interpretação dessa diversidade. A análise dos números mostra que 68% dos alunos acertaram de 14 a 20 questões; 32% de 8 a 13 questões; apenas 4 alunos ou, 9%, não atingiram 50% de acertos das questões propostas. Considerando-se a diversidade de textos e temas estudados nessa avaliação e o grau mais elevado de dificuldade imposto na formulação das questões, que exigiram mais atenção e maior poder de entendimento dos textos, os resultados numéricos apontam que o trabalho desenvolvido teve bons resultados. Quando nos aprofundamos na análise dos números, percebemos que 45% dos alunos obtiveram acertos acima de 70% das questões apresentadas.

Tabela 6 – Resultados da Terceira Avaliação (Número e Percentual de Acertos por Aluno):

Nº Alunos	GRUPOS (DESCRITORES)/QUESTÕES																					Nº de acertos	% de acertos	
	Grupo 1			Grupo 2			Grupo 3		Grupo 4			Grupo 5			Grupo 6		Grupo 7		Grupo 8					
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
1	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	E	E	E	14	67%	
2	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	15	71%	
3	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	E	15	71%	
4	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	E	E	E	C	C	12	57%	
5	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	E	E	E	E	14	67%	
6	C	C	C	E	E	C	C	E	C	E	C	E	E	E	C	C	E	E	C	C	E	11	52%	
7	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	C	C	16	76%	
8	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	C	E	C	C	C	16	76%	
9																							0%	
10																								
11	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	E	E	C	15	71%	
12	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	E	E	C	C	14	67%	
13	C	C	C	C	E	E	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	17	81%	
14	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	14	67%	
15																							0%	
16	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	C	C	C	E	E	C	C	16	76%	
17	C	E	C	E	C	C	E	C	C	C	E	E	C	C	E	C	C	E	E	E	E	10	48%	
18	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	C	E	E	E	C	C	15	71%	
19	C	E	C	E	C	C	E	E	C	E	C	E	E	C	C	C	E	C	E	E	E	10	48%	
20	C	C	C	E	C	C	E	C	E	C	C	E	E	C	C	E	E	E	E	E	E	10	48%	
21	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	C	C	C	C	E	E	C	12	57%	
22	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	E	C	E	E	E	C	C	15	71%	
23	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	E	E	E	E	C	C	E	E	E	E	C	12	57%	
24	C	C	C	E	C	C	C	E	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	E	E	C	12	57%	
25	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	17	81%	
26	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	16	76%	
27	C	C	C	C	E	E	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	15	71%	
28	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	C	C	C	E	E	C	14	67%	
29	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	E	E	C	C	C	C	E	14	67%	
30	C	C	C	C	C	C	C	E	E	C	E	E	C	C	C	C	E	C	E	C	E	14	67%	
31																							0%	
32	E	C	C	E	C	C	E	E	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	C	E	C	13	62%	
33	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	C	17	81%	
34	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	C	C	E	E	E	E	C	12	57%	
35	C	C	E	E	C	C	E	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	C	E	C	14	67%	
36																							0%	
37	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	C	E	C	E	E	C	16	76%	
38	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	C	E	E	C	15	71%	
39	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	E	E	C	E	C	C	E	E	E	C	14	67%	
40	C	E	C	E	C	C	E	C	C	E	E	E	E	C	C	C	E	E	E	C	C	11	52%	
41	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	E	E	C	C	C	E	E	C	C	15	71%	
42	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	E	C	C	18	86%	
43	C	C	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	E	C	C	C	C	C	C	E	E	16	76%	
44																							0%	
45	C	C	C	E	E	C	E	C	C	C	C	E	E	C	E	E	E	E	E	C	E	10	48%	
46	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	C	17	81%	
47	C	C	C	C	E	C	C	C	C	C	E	C	E	C	C	C	E	C	C	E	C	16	76%	
48	C	C	C	C	C	C	E	E	E	E	C	E	E	C	C	C	E	C	C	C	C	14	67%	
49	C	C	C	C	E	E	C	E	E	E	C	E	E	E	C	C	E	C	E	C	C	11	52%	
50	C	C	C	C	C	C	E	C	C	E	C	E	E	C	E	E	C	C	E	E	C	13	62%	
Nº		43	43	43	27	29	43	35	36	41	27	27	5	24	28	39	43	24	24	9	24	21		
%		98	98	98	61	66	98	80	82	93	61	61	11	55	64	89	98	55	55	20	55	48		

Nossa análise se deterá, mais adiante, nos aspectos qualitativos das produções desenvolvidas pelos alunos, os quais nos ajudarão a entender e darão a verdadeira dimensão do que esses números representam. Utilizaremos essa análise qualitativa, para percebermos o real potencial de leitura, entendimento e escrita desenvolvido pelos alunos para não ficarmos presos, apenas, à análise dos números. Todavia, eles mostram que a evolução aconteceu, acompanhando um avanço gradual e significativo nos níveis de dificuldades apresentados nas avaliações.

O avanço gradual na qualidade e níveis de dificuldades apresentados nas avaliações veio acompanhado de uma variação significativa do material trabalhado nas Aulas de Leitura e da evolução positiva dos debates nessas aulas. A professora conseguiu apresentar textos variados, dentre eles os jornalísticos, que tiveram boa aceitação pelo fato de que os alunos puderam escolher as notícias a serem lidas e discutidas. Dessa forma, a introdução a um tipo de linguagem não muito atraente ao jovem não ocorreu de forma abrupta, imposta pelo professor. Nasceu de debates acerca de notícias por eles vistas em telejornais e que foram exploradas nas Aulas de Leitura, a partir de outros recursos, diferentes da televisão que veicula a notícia pronta e acabada.

Em conversas com alguns alunos sobre as avaliações que fizeram, eles puderam expor suas idéias acerca dessas provas. A maioria comentou sobre os níveis de dificuldades que encontraram na segunda e terceira avaliações em relação à primeira. Todavia, acharam ser natural que elas fossem mais difíceis. Em relação aos bons resultados, apesar de acharem as duas últimas mais difíceis, creditaram essas boas notas às Aulas de Leitura, quando a professora mostrou-lhes como proceder a uma leitura visando ao seu entendimento. Argumentaram, também, que pelo fato de fazerem registros nos Diários de Leitura, essa atividade tem ajudado a entender com mais facilidade os textos que lêem.

6.0 – Análise Qualitativa das Produções:

“Na vida estamos envolvidos o tempo todo em interpretar. Um amigo diz uma coisa que a gente não entende. A gente diz logo: “O que é que você quer dizer com isso?”. Aí ele diz de uma outra forma, e a gente entende. E a interpretação, todo mundo sabe disso, é aquilo que se deve fazer com os textos que se lê. Para que sejam compreendidos. Razão por que os materiais escolares estão cheios de testes de compreensão. Interpretar é compreender.” (ALVES, 2004)

O Diário de Leitura, quando apresentada a proposta aos alunos, foi recebido por eles com certa reserva. Entendiam, (isso percebemos após conversas com alguns) ser mais uma tarefa dentre outras tantas solicitadas pelos professores. Com o desenvolvimento das aulas, a apresentação à classe das primeiras produções, o Diário passou a ser visto com outros olhos. Assim, cada qual procurou dar seu toque pessoal a cada registro que fazia, buscando diferenciar-se dos colegas. As capas dos Diários, por eles criadas, também indicavam essa característica e exclusividade que eles procuravam mostrar. Porém, foi no registro das leituras que a particularidade, a exclusividade, o toque pessoal e a sensibilidade de cada aluno começaram a ser notadas. Os textos que eles apresentavam em sala de aula e os primeiros registros no Diário de Leitura eram limitados a frases curtas, desconexas e que, às vezes, precisavam ser relidas para se buscar um entendimento. No transcorrer das produções, percebemos a evolução apresentada por esses alunos.

A seguir, apresentamos um dos primeiros registros efetuados no Diário de Leitura de uma das alunas (Figuras 1e 2). Essa atividade foi proposta quando da leitura do livro *“Macaco Malandro”*, de Tatiana Belinky, que narra um episódio decorrente da amizade entre uma raposa e um lobo que vivem na floresta e que necessitam do auxílio de um macaco, o qual exerce o papel de juiz, numa situação ocorrida a partir de um queijo e que necessita de resolução.

Figura1:

RELEITURA:

Em um campo qualquer, o Lobo e a Raposa estão sentados e desanimados por estarem com fome. De repente, começaram a sentir cheiro de queijo. A raposa, então, encontra um belo queijo e o Lobo o cheira para se certificar de achado. Começa uma grande discussão. O Lobo dizia que o queijo era dele porque ele havia cheirado e a Raposa dizia que era dela pois ela havia encontrado.

Como o problema não foi resolvido, o caso foi levado para o juiz que, na verdade, era o Macaco Malandro. Enquanto o Lobo e a Raposa brigaram, o macaco comeu quase todo o queijo.

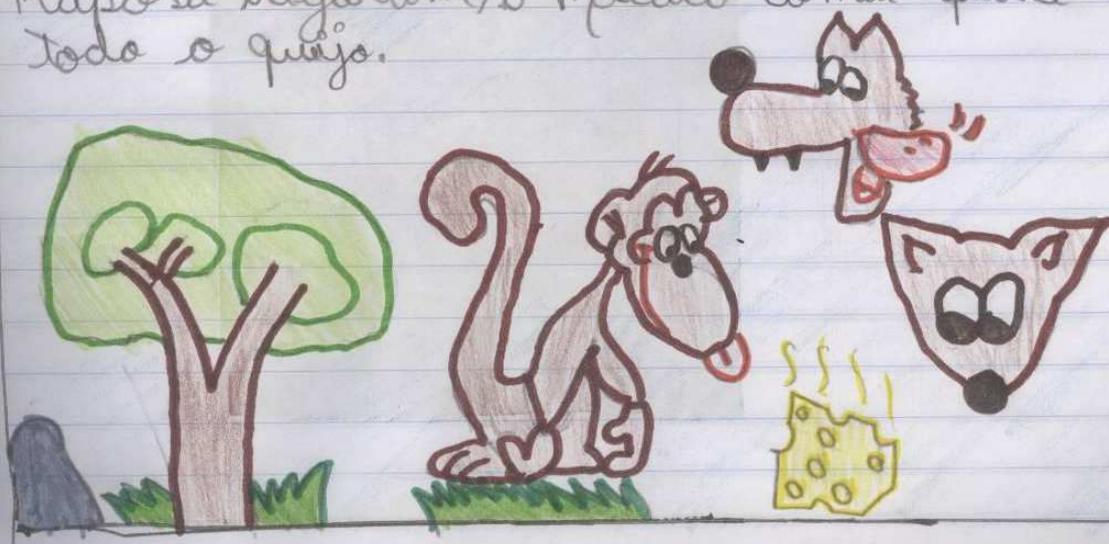
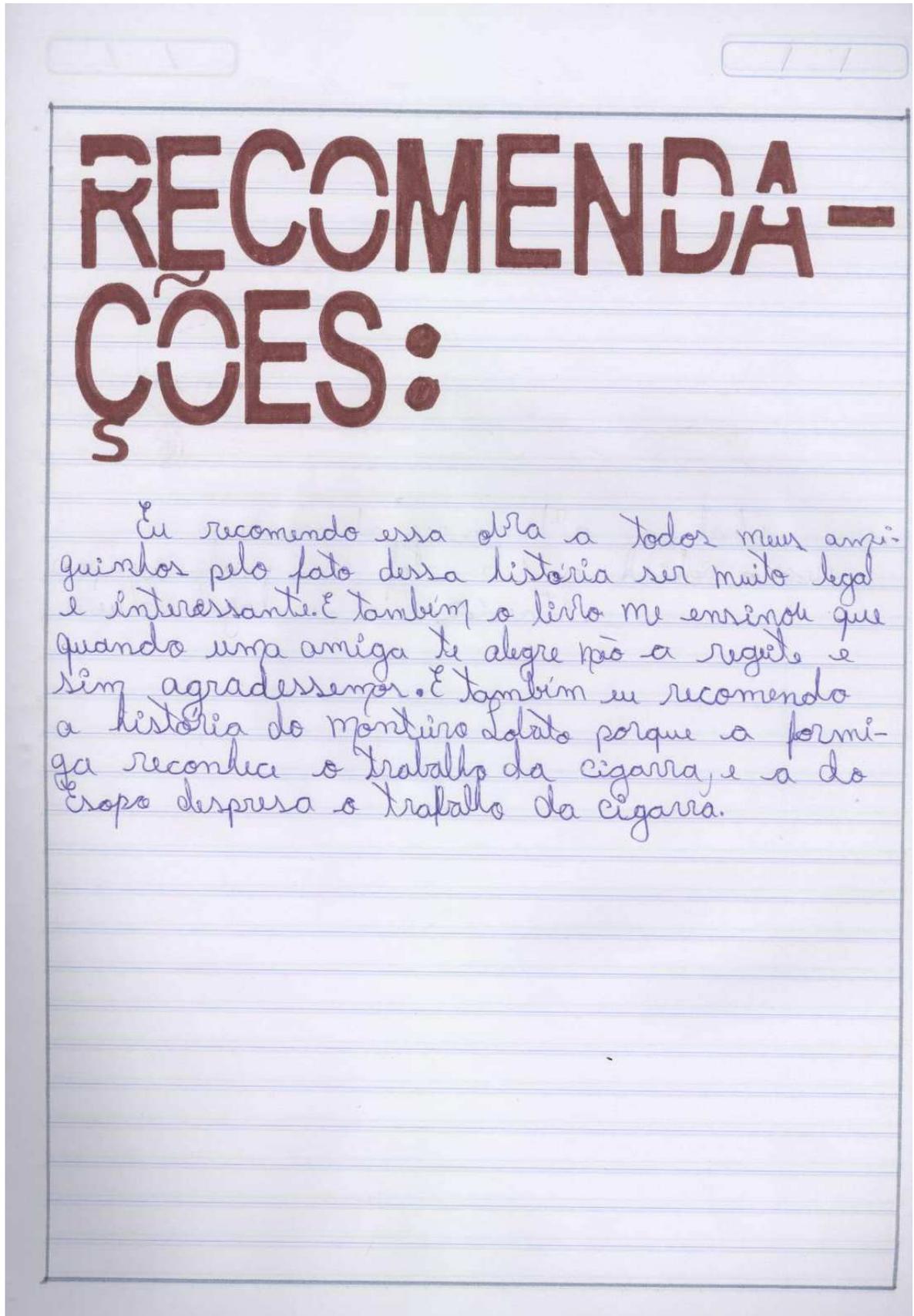


Figura 2:



Após a leitura do livro, de forma individual, a professora propôs a montagem de um painel para o mural onde seriam extraídas as idéias principais que os alunos expressassem. Assim, a professora foi apresentando aspectos da obra de Tatiana Belinky e os alunos contando suas interpretações sobre a leitura. Após a montagem do painel, foi proposta a reescrita do texto e cada aluno a fez em seu Diário de Leitura

Uma das atividades desenvolvidas após a leitura, reescrita do texto e montagem dos painéis, eram as “*recomendações*” que os alunos faziam da leitura. A professora conversava visando extrair opiniões acerca da obra e as razões que levavam os alunos a recomendarem ou não sua leitura para outras pessoas. Na Figura 2 temos um desses registros, ainda sobre o livro “O Macaco Malandro”. Essa atividade visava possibilitar ao aluno um momento maior de reflexão sobre suas leituras e os motivos que o levavam a recomendar ou não sua leitura, a partir de seus pontos de vista. Sua interpretação da obra era essencial na elaboração dessa parte do Diário de Leitura e o fato de haver o registro dessa opinião e da recomendação atribuía uma responsabilidade muito grande ao aluno enquanto leitor.

Apresentamos, a seguir, nas Figuras, os registros no Diário de Leitura de outra aluna sobre a fábula “*A Cigarra e a Formiga*”, adaptação de Monteiro Lobato da obra de Esopo. Essa atividade foi desenvolvida a partir da apresentação aos alunos da versão original de Esopo e das releituras de Monteiro Lobato e de La Fontaine. Os alunos puderam trabalhar e notar as diferentes visões dos autores a partir do mesmo argumento apresentado. Percebe-se que os livros e textos mostrados inicialmente aos alunos eram voltados a criar ou recriar um ambiente propício à faixa etária, envolvendo a literatura infanto-juvenil. Os textos jornalísticos extraídos de jornais e revistas semanais de informação passaram a ser trabalhados mais adiante. Essa opção se deu por conta da constatação na segunda avaliação das dificuldades com esse gênero, que os alunos apresentavam e pelo fato de, nesse momento, entendermos ser importante o aluno ler e discutir obras e textos em que ele pode exercer seu papel crítico,

por ser algo próximo a sua faixa etária, de menos complexidade e pela riqueza em termos de fantasia.

Figura 3:

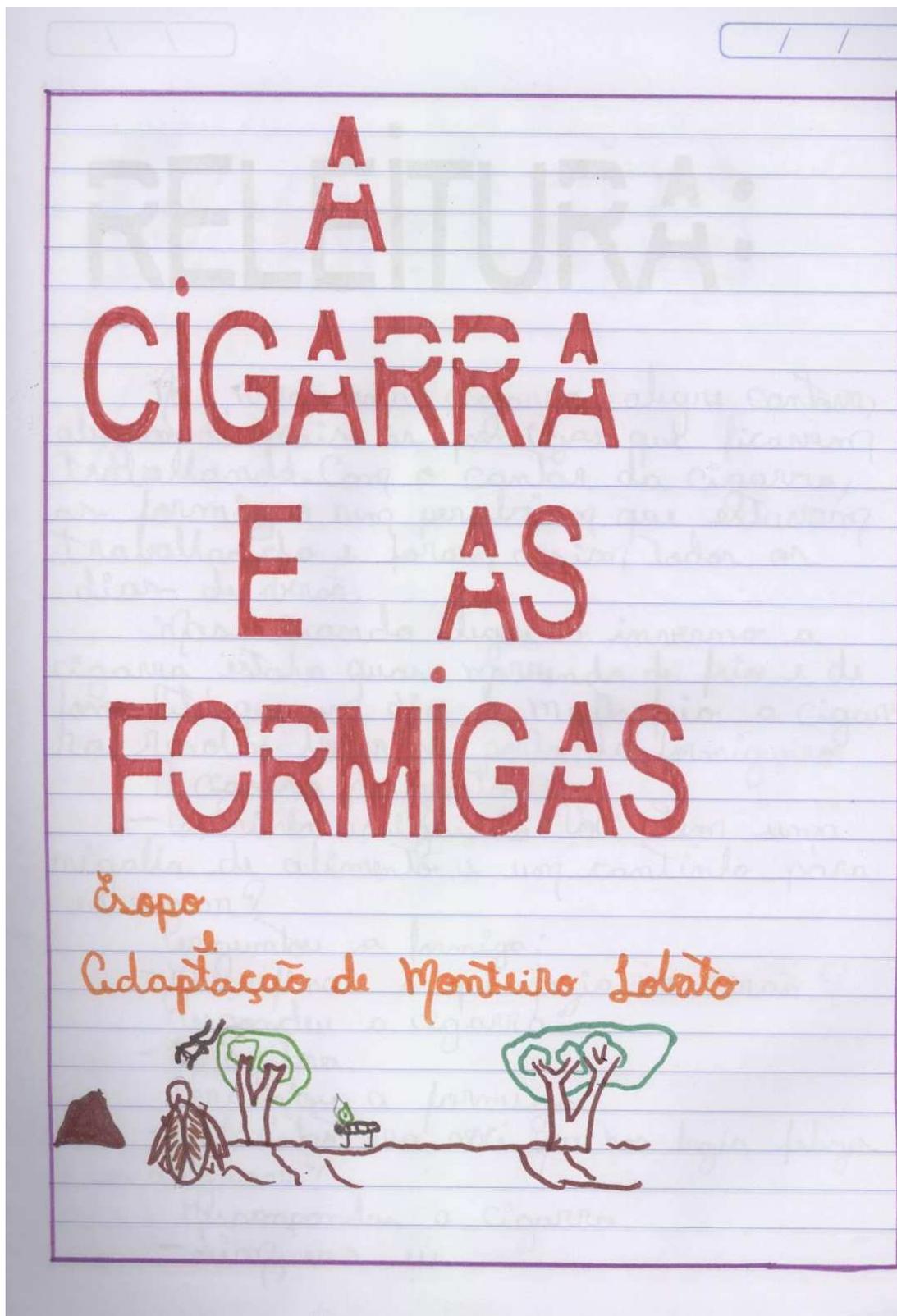


Figura 4: Releitura

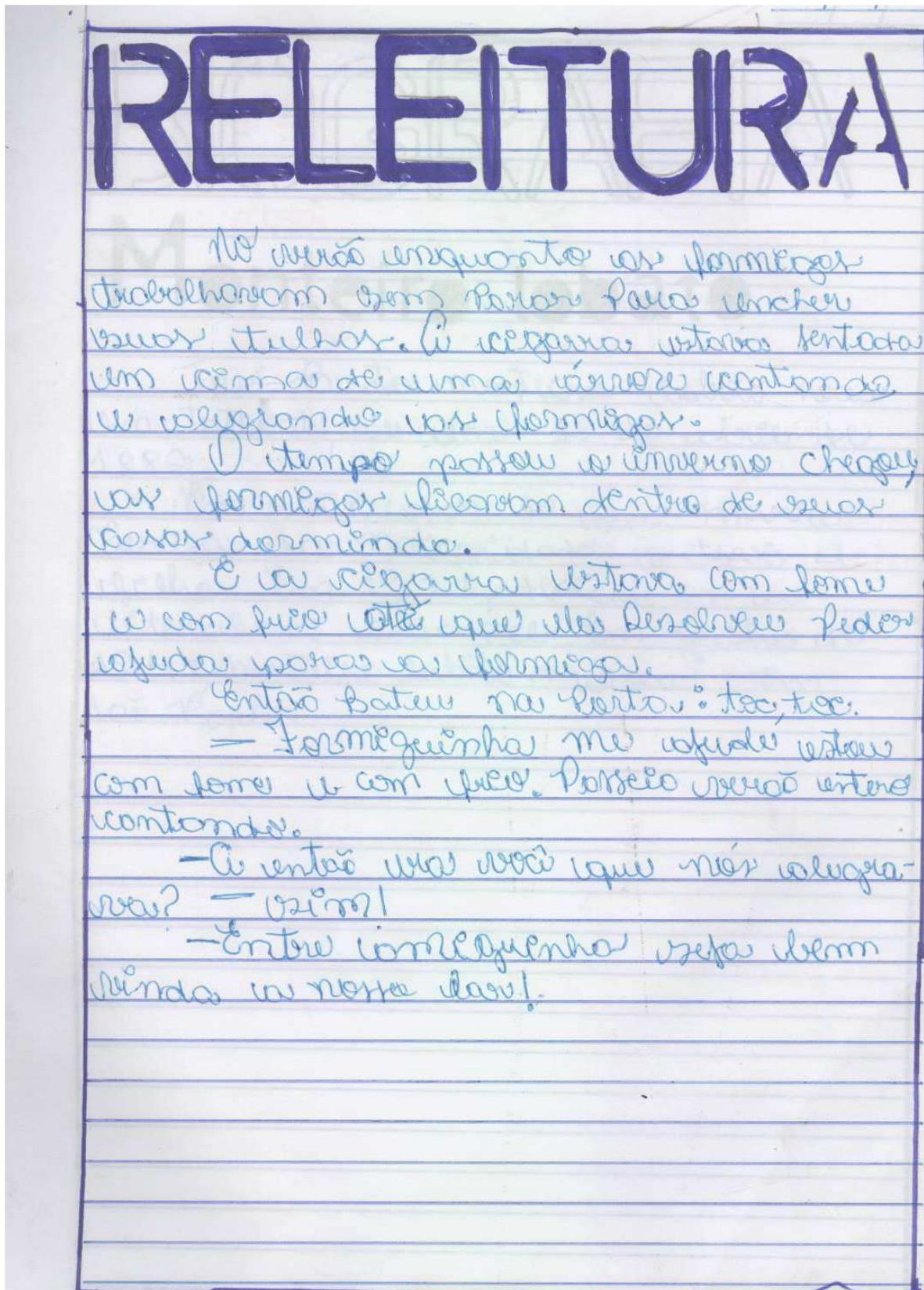
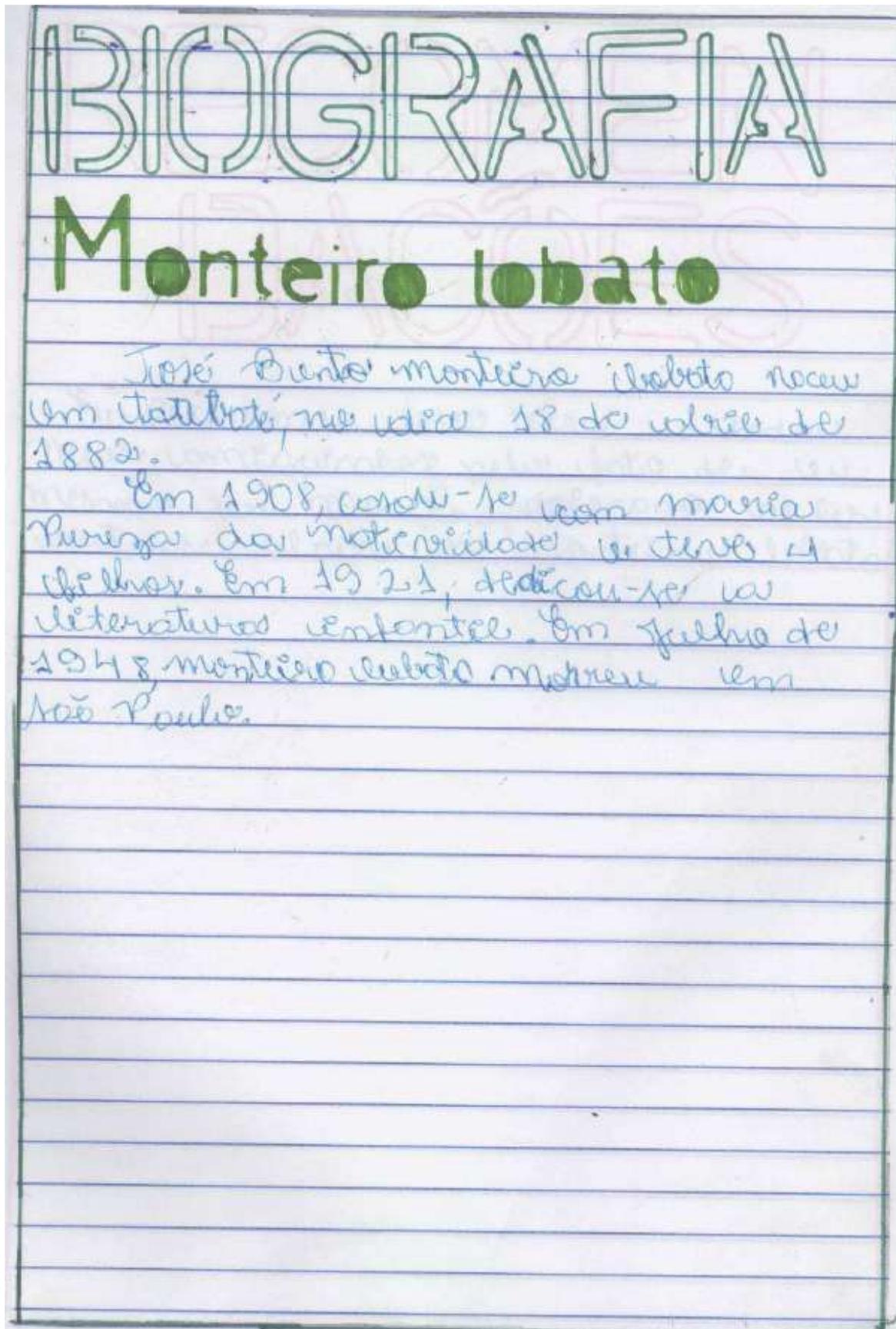


Figura 5: Biografia.



Na Figura 4 temos a releitura da obra feita pela aluna. Notamos, se tratar ainda, de registros singelos, tímidos, mas que expressam a interpretação e os sentimentos que o aluno teve da obra e de todo o trabalho desenvolvido nas aulas. Na Figura 5, a atividade seguinte e complementar ao trabalho com as fábulas passava pelo levantamento da biografia do autor e um pequeno registro dessa história.

Na medida em que as aulas caminhavam, dentro dessa dinâmica de se restabelecer com os alunos a última leitura ou atividade, o grau de dificuldade dos textos ou livros apresentados aumentava, também. As releituras nos Diários de Leitura deixaram de ser recorrentes e passaram a ser feitas oralmente, enquanto os Diários passaram a ganhar registros de produções mais autônomas, sujeitas à capacidade criativa dos alunos; deixaram a atividade de rescrita e passaram a ser mais independentes em suas produções. Com isso, houve melhora na qualidade dos trabalhos.

Em anos anteriores, os alunos habituaram-se a produzir textos, os quais, quase sempre serviam, apenas, para que o professor os avaliasse e atribuísse um conceito. As particularidades do texto, sua estrutura e a busca de sentido, bem como a apresentação e análise oral dessa produção para a classe, como forma de valorizar a autonomia e a criatividade do aluno, poucos professores levaram em conta nessa curta trajetória escolar. Nas Aulas de Leitura houve essa dinâmica. E o resultado percebemos nos Diários de Leitura e nos trabalhos apresentados aos demais professores. Os alunos passaram a se expressar com mais clareza em suas produções escritas, buscando estruturar seus textos e dar sentido a suas escritas.

Gradativamente, com a seqüência das aulas, os alunos foram incentivados a desenvolver sua capacidade criativa e de escrita. Assim, as produções de textos e os registros nos Diários de Leitura passaram a ser mais ricos, mostrando evolução do aluno, tanto na qualidade de seu texto como na qualidade da escrita. E, quando se puseram a construir seus textos, um novo elemento passou a fazer parte dessas produções com certa

frequência: o diálogo. Os alunos passaram a produzir textos, utilizando-se do diálogo para expressar situações e idéias. Encontraram nessa forma de expressão o caminho para introduzir falas curtas, essenciais a sua narrativa e comum em seu dia-a-dia, que eles utilizam constantemente para descrever situações vivenciadas. E o diálogo, recorrente em suas produções, é introduzido por narrativas que fazem sentido no conjunto do texto produzido, não sendo algo vazio e colocado, apenas, por indicação, orientação ou exigência do professor. Não representam, portanto, algo que tenha sido apresentado nas Aulas de Leitura e que eles pudessem ter absorvido apenas parte e estivessem usando sem critérios. Há, sem dúvida, as exceções e, via de regra, os diálogos apresentam pertinência com o restante do texto.

O texto apresentado a seguir vem ilustrar esse fato. Foi produzido por uma aluna, já na 6ª série, no início de 2008, a qual teve Aulas de Leitura na 5ª série em 2007, a partir de um tema lançado em sala de aula, durante a aula de Língua Portuguesa. A proposta apresentada aos alunos era a de se debater acerca dos medos que as pessoas têm. Para a concepção de medo, o professor conduziu a discussão, falando sobre o medo de altura que alguns têm e, a partir daí, desencadeou o debate para as variadas manifestações do medo. Durante a discussão, os alunos foram apresentando suas versões para o medo e a atividade culminou com a produção escrita de um texto que o expressasse. A aluna optou por registrar o medo de lobisomem e seu texto apresentamos adiante. Nessa produção, percebe-se sua preocupação em detalhar os acontecimentos. Ela descreve as situações em detalhes, dando uma seqüência lógica ao texto e usando os diálogos como forma de reforçar o suspense e enfatizar a situação de medo vivido pela personagem. Há a preocupação em finalizar a história, justificando o título de sua produção com as situações vividas por ela.

Figura 6:

Nome: Aranda M. Fernandes. nº 2 6ªA

Atividade de Português

Vista
Ilustração

A Madrugada das Mortas

Um dia, um homem vinha de uma festa as 1h43 da madrugada, estava perto de casa, outro homem apareceu da nada com uma arma na mão e matou o cara. E depois o homem se transformou, em uma pessoa toda vermelha com um chipre de cada lado, com unhas enormes, e começou a gargalhar e falou:

— Agora, você vai pro inferno, junto comigo
Ah, ah, ah,...

Um homem viu isso e disse:

— Quem é você?

E o outro homem falou:

— Ora, ora, eu sou o diabo aquele que mora no inferno.

O diabo apontou o dedo e abriu-se uma porta com fogo dentro, e o homem morto levantou e entrou na porta junto com o diabo, de repente a porta fechou e sumiu, o cara sai correndo pra casa.

No outro dia ele ficou pensando, pensando, e foi até lá, só que desta vez ele se escondeu atrás de uma árvore, estava pensando um grupo de pessoas mais ou menos quinze pessoas o diabo apareceu e apontou o dedo e foi sumindo as pessoas, desta vez a porta táva cheia, o cara que estava escondido e falou:

Figura 7:

- Deixe essas pessoas viverem? *Pr. Abner*

É o diabo respondeu:

- Não, eu só não mata você por que a inferno está cheia, mas quando eu ir para um lugar maior, eu mando eles vierem te buscar.

É a cara saiu correndo de noite, quando o diabo mandou as mortas todas sangrando irem buscar a cara que deu a vida ao diabo, mas só na madrugada. E assim foi as mortas, foram buscar a rapaz, na madrugada, e a rapaz viu isso e perguntou:

- Essa é madrugada das mortas?

É mataram a rapaz e o levaram para a inferno, e toda a madrugada o diabo sai da inferno junto com as mortas e mata mais pessoas, mas só na madrugada.

Por isso sempre quando morre alguém na madrugada, passa na televisão assim "A madrugada das mortas, cuidada."

Pr. Abner

Outro aspecto com que nos deparamos ao lermos as produções dos alunos foi em relação à qualidade dos argumentos por eles apresentados. Os textos passaram a ser mais ricos em criatividade, dando vazão ao imaginário do aluno e, quando socializado em aula, servindo como estímulo à melhoria das obras dos colegas. No início, quando a professora desenvolveu com os alunos a leitura das fábulas “*A Cigarra e a Formiga*”, de Esopo, nas versões de La Fontaine e Monteiro Lobato, feita a leitura e debate quando os alunos apresentaram seu entendimento sobre os textos, os registros nos Diários de Leitura resumiram-se à releitura das obras, biografia do autor e as recomendações dessa leitura. As recomendações visavam a que o aluno manifestasse as razões que o levaram a recomendar essa leitura a outras pessoas. O estudo da biografia dos autores envolveu pesquisas e apresentação aos colegas das informações coletadas. A releitura, em algumas obras, foi feita por meio de desenhos ou montagem com recortes de figuras e, também, escrita a partir do entendimento de cada qual sobre a leitura. Nesse período, a professora aplicou de forma bem satisfatória o *princípio da reconciliação integrativa*, de Ausubel, que propõe e, assim, a professora fez, enfatizar as diferenças e semelhanças entre as idéias dos autores, e o que os alunos já sabiam da fábula de Esopo e o que foi apresentado de La Fontaine e Lobato.

Gradativamente, os níveis das produções dos alunos foram melhorando e passaram a escrever de forma mais clara, tornando mais fácil a compreensão de suas escritas. Os últimos trabalhos elaborados, já na 6ª. série em 2008, mostram que eles passaram a não ter receio em ousar. Essa ousadia no ato da escrita revela uma ousadia, também, no pensar previamente sobre o que escrever. Percebemos melhoras comparadas a alunos de séries mais avançadas quanto à qualidade dos textos. Mostram que passaram a exigir mais de si mesmos a cada trabalho em que há melhorias significativas no resultado quanto à estruturação dos textos, colocação das falas nos diálogos e no argumento. Os professores que lecionam nas séries mais avançadas tiveram acesso a esses resultados e comentaram acerca de suas qualidades. comparado ao que é apresentado por alunos de 7ª série.

Destacaram a estruturação e o sentido dado ao texto, bem como a riqueza na elaboração propriamente dita das tarefas.

Essa melhoria qualitativa nos textos dos alunos era esperada. Todavia, nossa expectativa era de que em tão curto espaço de tempo não pudesse haver uma evolução tão grande quanto a que os trabalhos dos alunos nos mostram. Esperávamos e até pensávamos num prazo em torno de dois anos para que houvesse avanços nessa proporção. Logo, encaramos como resultado de um conjunto de ações nas Aulas de Leitura que despertaram, nos alunos, mais que habilidades, o prazer em ler e escrever. Mesmo os alunos que ainda mostram certas dificuldades em expressar idéias, notamos melhorias, as quais acreditamos, com o tempo e havendo um trabalho que reforce os conceitos desenvolvidos nas Aulas de Leitura, continuem.

Após o término do ano letivo de 2007, em conversa com os professores da Aula de Leitura e de Língua Portuguesa, foram elencados por eles alguns comportamentos nas Aulas de Leitura e nas Aulas de Português, que mostram a importância do direcionamento de algumas ações por parte da escola. Nessa análise sobre os alunos, usamos os níveis do domínio cognitivo da Taxonomia de Bloom para visualizarmos os resultados que os alunos obtiveram a partir das Aulas de Leitura. Considerando os níveis *conhecimento*, *compreensão*, *aplicação*, *análise*, *síntese* e *avaliação*, os professores entenderam que essas etapas foram cumpridas em todas as tarefas desenvolvidas nas Aulas de Leitura. Levando-se em conta que cada obra lida desencadeava uma seqüência de atividades que culminava na indicação ou não dessa leitura pelo aluno e que tal indicação era fundamentada por ele, concluímos que eles conseguiram atingir o nível de *avaliação*, que é o nível mais complexo estabelecido por Bloom para o domínio cognitivo.

Nesse processo, percorrendo os níveis do domínio cognitivo, notamos que os alunos precisaram desenvolver certas capacidades. A capacidade de abstrair dos textos termos que não eram conhecidos e

transformá-los em linguagem de seu dia-a-dia, linguagem própria, dentro de um contexto estabelecido pelo autor da obra e, a partir disso, expandir, acrescentando seus valores e significados à determinada situação. Correlacionar o que foi compreendido do texto, já em uma linguagem mais familiar, comum a situações também familiares, presentes em seu cotidiano escolar, familiar e social, visando estabelecer juízo de valor, não sobre o material lido e, sim, sobre a situação proposta ou apresentada pelo autor. Julgar, expressar as razões que o levaram a estabelecer determinados valores sobre as situações do texto e que culminaram em sua análise sobre a obra, levando-o a indicar ou não sua leitura. Assim, tratam-se de capacidades desenvolvidas e que não ficaram e nem ficarão restritas, apenas, ao trabalho com leitura. Gradativamente, o aluno acaba por estender esse processo a outras disciplinas e em situações que se apresentam na escola e fora dela.

Os professores destacaram que cresceu o interesse por empréstimos de livros e, além disso, o interesse desses alunos em comentar as leituras feitas e que sua postura frente às aulas de Língua Portuguesa melhorou significativamente e os textos estudados nas aulas, naturalmente, têm sido lidos com vistas a serem entendidos de fato. A dinâmica estabelecida nas Aulas de Leitura passou a ser utilizada por um dos professores em sala de aula, quando está trabalhando com textos. Na exposição de suas idéias, a capacidade de argumentação do aluno desenvolveu-se de forma significativa, segundo os professores. As intervenções dos alunos nos debates e, mesmo sua argumentação escrita, passou a ser pensada e, na grande maioria delas, pertinentes ao tema apresentado. Considerando a argumentação como forma de persuasão, mesmo que o aluno de 5ª. série não tenha plena consciência de seu poder, e a forma direta ou indireta que sua intervenção possa causar no ambiente e acrescentar ao debate, os professores ressaltaram a importância desse trabalho na formação do aluno. Essa é uma das competências que evoluíram e foram destacadas positivamente pelos professores. Sobre o poder de argumentação da criança, em Piaget encontramos:

“Como não é necessário sociabilizá-lo, a criança não tem preocupação de convencer nem de provar e, em função disso, apresenta um raciocínio menos rigoroso, menos dedutivo” (PIAGET, 1978:11)

Há de se ressaltar que, mesmo com o avanço qualitativo dos alunos no tocante à produção, eles ainda carregam consigo deficiências na escrita. Os avanços são percebidos na qualidade dos argumentos apresentados em suas produções, na estruturação do texto e na busca por uma variação do repertório lingüístico. Houve um consenso entre os professores de que se eles continuarem a ler livros e textos, com o mesmo ímpeto que demonstraram nesse período, são grandes as chances de melhorarem as deficiências que levam consigo. Tais deficiências são percebidas na escrita errada de palavras, principalmente. Todavia, não há de se esperar que essa melhora aconteça sem a intervenção dos professores. Deve-se corrigir, orientar e ensinar para que essa situação melhore.

O texto abaixo foi produzido por um aluno de 6^a série, em 2008, que também frequentou as Aulas de Leitura na 5^a série em 2007. Esse texto nos ajuda a compreender os efeitos das Aulas de Leitura e da dinâmica empregada pela professora na formação desses alunos. Foi produzido sem que houvesse nenhuma preparação para essa aula e nem discussão prévia sobre o tema. Deu-se durante a realização da avaliação aplicada pela Secretaria de Estado da Educação, no Projeto “São Paulo faz escola”, o qual visa apresentar novas propostas e ações para as escolas da rede estadual, objetivando melhoria na qualidade de ensino. Foram aplicadas provas de Matemática e Língua Portuguesa com redação e, como se tratava de avaliação externa, o conteúdo só foi revelado no momento de realização das provas. A produção de texto desafiava o aluno a escrever sobre um caso engraçado que tenha acontecido com a família. O aluno desenvolveu seu texto, com 36 linhas, dentro dos limites impostos pelos organizadores da avaliação, a partir da palavra proletário. A palavra, conforme podemos ler em seu texto, desencadeou uma seqüência de diálogos envolvendo seu pai, o qual lançou a pergunta sobre qual era o significado da palavra para sua mãe e seu irmão. Por fim, como ele relata, as dúvidas sobre o seu significado permaneceram.

Figura 8:

São Paulo faz escola

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO
SÃO PAULO

AVALIAÇÃO DE LÍNGUA PORTUGUESA
6ª série do Ensino Fundamental

Agora é a sua vez. Conte um caso engraçado que aconteceu com a sua família. Dê um título para o seu texto.

[Assinatura]
10

A palavra proletário

Um dia eu e minha família estávamos todos juntos jantando. Quando terminamos, de jantar ficamos todos a conversar nos entre nós.

Depois disso meu pai foi ler o jornal, e minha mãe foi lavar louça, e eu e meu irmão fomos jogar vídeo game. Passou-se alguns minutos meu pai perguntou para a minha mãe o significado da palavra proletário e minha mãe que era muito boa de português não sabia, e não quis admitir que não sabia.

Ela disse
- Estou ocupada agora estou lavando louça
E ele foi perguntar para meu irmão
Ele disse
- eu não sei
E ele perguntou para mim
- e eu também não sei

Então meu pai continuou lendo o jornal sem saber o que era proletário. Quando minha mãe acabou de lavar louça, meu pai perguntou:
- O que é proletário?
Minha mãe disse
- Vou tomar banho
meu pai falou
- Acho que você nem sabe o que é proletário
Você só está enrolando só para dizer que sabe tudo
Ela respondeu
- Eu admito que eu não sei o que é proletário.

meu pai respondeu.
- Sim. Eu sabia.
E meu pai curioso para saber o que era proletário foi procurar no dicionário mas não encontrou.
E todos nós fomos dormir sem saber o que é proletário.

No trabalho desenvolvido nas Aulas de Leitura, os diversos gêneros textuais foram apresentados com o objetivo de mostrar aos alunos a diversidade presente em nosso cotidiano, na biblioteca da escola ou em sala de aula, bem como as diferentes linguagens utilizadas. Correlacionando com as situações vistas na escola, por exemplo, foi explicado que as diferentes formas de linguagem podem estar próximas e referir-se a situações comuns, todavia, utilizando linguagens diferentes. Assim, o diagnóstico da segunda avaliação que apontou deficiência na interpretação de textos jornalísticos, serviu como ponto de partida para se trabalhar com revistas e jornais nas Aulas de Leitura e em sala de aula.

Os professores destacaram que, a partir da familiarização com os textos jornalísticos de uma revista semanal, os quais apresentavam alguma notícia já vista ou comentada por programas de televisão, as intervenções dos alunos não se restringiam a reproduzir o que haviam assistido, por exemplo. Houve casos em que a intervenção do aluno a partir da leitura serviu para desencadear debates, de certa forma, contestando parte da notícia vista na televisão. Em outros casos, quando se tratava de um fato sobre o que o aluno detinha algum conhecimento, sua argumentação a partir do cotidiano, servia de base para sua opinião e/ou contestação. Destacaram, também, que as aulas que se destinavam a esses debates foram muito bem aproveitadas pelos alunos e pelos professores, tendo em vista que serviam de introdução a novas aulas, provocando novos debates e exposições de idéias. Do estudo feito pelo INEP com alunos de quarta série, baseado no resultado do SAEB 2001, o relatório final aponta uma das conclusões:

“De acordo com o estudo, 36% dos estudantes estão em um nível considerado “intermediário”, ou seja, conseguem ler textos mais complexos, mas não fazem leitura de gêneros variados, como o jornalístico, e de informações sob forma de tabela. O nível de leitura desse grupo ainda é insuficiente para um aluno que está na quarta série. Apenas 5% podem ser considerados leitores competentes. Eles demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série e dominam alguns recursos lingüísticos.” Relatório Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da quarta série do ensino fundamental, INEP, 2003.

Os professores, ressaltaram ainda, o interesse por telejornais e por revistas de informação e cadernos de jornais, que não fosse os de esportes, passaram a compor o repertório de fonte de informações dos alunos. A intenção dos professores para o ano letivo de 2008 é de introduzir no rol de produções, os Artigos de Opinião a partir de notícia escrita, assistida ou comentada. Esperam com essa atividade aproveitar tudo o que é discutido e criar registros mais freqüentes acerca desses assuntos que são debatidos em sala de aula, levando-os a desenvolver a habilidade de se expressar através da escrita ou oralmente, nos vários contextos sociais.

Numa das discussões na Aula de Leitura, durante a fala de um aluno, que versava sobre as origens do bairro, as quais ouvira sua mãe falar em casa, esse tema acabou sendo colocado em foco. A professora surpreendeu-se com tamanho volume de informações que os alunos apresentaram sobre o bairro: sua criação, a escola e seu surgimento, dentre outros fatos. Como se tratava da penúltima aula do ano, a professora lamentou não ter mais tempo para introduzir o trabalho sobre *memórias*, relatando essas situações trazidas pelos alunos. Essa atividade contempla a necessidade de o aluno entender e se ver como sujeito de seu tempo, como leitor e escritor de sua história, e não apenas contemplar registros produzidos em outras épocas e situações. Práticas Pedagógicas, planejadas e elaboradas de forma sistemática podem proporcionar esses momentos de criação e recriação do aluno, a partir de seu cotidiano, quando suas informações ganham caráter de registro e passam a compor documentos por eles produzidos.

A intenção do projeto *memórias* é permitir que, além da leitura do mundo, o aluno seja capaz de produzir seus textos, expressar sua visão e idéias acerca de dada situação e período e, principalmente, disponibilizar e socializar suas idéias no Diário de Leitura, o qual pretendemos incorporar ao acervo da Biblioteca.

Ainda sobre a análise dos professores, não apenas as habilidades de escrita e a criatividade foram desenvolvidas como também as

habilidades de leitura oral e entendimento das leituras. A leitura oral passou a coexistir com outras interferências dos alunos. Esses começaram a “dar vida” aos textos, com entonações distintas, expressões faciais e gestos. Nesse momento, se percebe que o ritmo das leituras ditado pela professora da Aula de Leitura serviu como modelo a ser alcançado por eles nas leituras orais. Como ressalta SOARES:

“(...) do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma ‘tecnologia’), é um conjunto de habilidades lingüísticas e psicológicas, que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos. (...) refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo.” (SOARES, 2002, pp. 68-69)

Alguns textos foram dramatizados nas Aulas de Leitura e essa dinâmica levou o aluno a procurar compreender a narrativa, ao invés de, simplesmente, decorar o texto, visto que a professora incentivou-os a fazer as alterações que entendessem, desde que a essência e a mensagem que o autor pretendeu transmitir não fossem alteradas. Assim, “*As aventuras de Ripió e Lacraia*”, de Chico de Assis, ganharam vida, a partir do ponto de vista dos alunos nas Aulas de Leitura.

O aluno tem, em tese, toda a capacidade de desenvolver as habilidades de leitura. Para que isso aconteça, é necessário que se dê a ele condições para tal. E essas condições foram destacadas por um dos professores que salientou a importância no processo de formação do aluno crítico, a necessidade desse aluno ler, de se oferecer a ele a possibilidade de, primeiro, desenvolver o gosto pela leitura, que se desenvolverá a partir do momento em que a leitura e as aulas que a envolvem, sejam prazerosas, dinâmicas, objetivas. Logo, a habilidade de leitura está diretamente relacionada ao hábito de ler, de ter acesso aos diversos gêneros textuais e poder expressar suas idéias, ter à sua disposição canal e mecanismos para se expressar. Aliado a isso, orientação do professor, que exerce papel fundamental nesse processo.

Ainda nessa reunião, ressaltamos a importância da continuidade do trabalho nas Aulas de Leitura, de maneira que o aluno seja

sempre motivado a buscar e atribuir sentidos e significados a sua leitura, a qual não é linear e, sim, um processo em que se é possível realizar diferentes questionamentos e leituras. E o professor deve incentivar o aluno a buscar esses sentidos e, a partir deles, atribuir e expressar seus significados. Relembramos aos professores uma de nossas intervenções na Aula de Leitura, quando procuramos extrair dos alunos suas impressões acerca das imagens que povoam nossas cabeças enquanto realizamos uma leitura. Ao imaginarmos um cenário, um diálogo, uma expressão de alegria ou tristeza, as características físicas de cada personagem e o quanto todos esses pensamentos nos ajudam a formular, entender e a dar vida àquelas letras impressas no papel e o quanto esse nosso imaginário pode encontrar suporte no imaginário de quem escreveu, do autor do texto. Essa é uma das magias que a leitura nos possibilita e isso só é possível quando encontramos no professor a pré-disposição em querer transmitir esse gosto, esse prazer aos alunos, quando esse professor está bastante motivado para poder motivar seu aluno nessa odisséia literária pelos prazeres da leitura.

Por fim, os professores chegaram ao consenso de que os ganhos dos alunos em termos qualitativos foram expressivos e que, em vista disso, todo e qualquer empenho para a manutenção desse projeto para o próximo ano será fundamental para que se tenha, ao final da oitava série, em dois anos, alunos com melhores condições em relação ao que se apresenta, hoje, nessa série.

7.0- CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS:

No fim do ano letivo de 2006, os problemas e deficiências de aprendizagem dos alunos foram relatados e apontados pelos professores. Passado um ano, recorreremos ao Conselho de Classe e Série, no fim do ano letivo de 2007, para verificarmos os níveis de aprendizagem dos alunos de quinta série. No Conselho final, com a presença dos professores de todas as disciplinas, tivemos a oportunidade de atestar a evolução significativa que os alunos de quinta série tiveram. O consenso é que a melhoria decorreu do trabalho desenvolvido nas Aulas de Leitura, que incentivaram os alunos a ler livros e textos diversos, além de escrever também. Notamos que os professores que fizeram uso de trabalhos que envolveram leitura foram sensíveis a essa elevação dos níveis de leitura e interpretação dos alunos. Algumas observações davam conta de que eles comentavam sobre os trabalhos desenvolvidos nas Aulas de Leitura, sobre livros que estavam lendo ou sobre as leituras realizadas na aula. Evidentemente, que as aulas e as dinâmicas utilizadas não atingiram plenamente a todos os alunos; todavia, a grande maioria deles, em diferentes níveis, demonstrou progresso nas demais disciplinas.

É preciso ressaltar que esses alunos não pertenciam à escola em 2006, logo, não tínhamos referências de seus níveis de aprendizagem até que passassem a ser alunos da escola, no início do ano letivo de 2007. Todavia, a avaliação diagnóstica aplicada em fevereiro e o diagnóstico que cada professor fez em suas aulas serviram como referenciais para determinar a evolução ou não dos seus níveis de aprendizagens. E o que ouvimos foi que os alunos apresentaram boa evolução considerando sua situação em fevereiro, e que alguns professores creditavam parte dessa evolução às Aulas de Leitura, o que indica que esse projeto é um caminho viável a ser traçado.

Apresentamos aos professores a sugestão de não dependermos, apenas, das Aulas de Leitura para que se desenvolvam trabalhos, na perspectiva da Aprendizagem Significativa. Que nas demais disciplinas, ações

que levem em conta os conhecimentos estruturados que o aluno possui e que trabalhe com referenciais diversos, utilize os Mapas Conceituais, para que o aluno se situe a partir de uma apresentação ou atividade já desenvolvida. Enfim, que identifique os conhecimentos que o aluno já tem incorporado e, a partir daí, caminhe para novas aprendizagens, seja incentivado e trabalhado. Nesse momento, recorrendo a Ronca:

“A atuação do professor numa sala de aula deverá estar primordialmente voltada para a utilização daquelas estratégias que facilitem, nos seus alunos, a aquisição de uma estrutura cognitiva adequada, na qual os conceitos mais amplos das diversas disciplinas estejam claramente estabelecidos.” (RONCA, 1980:66)

Entendemos ser esse um caminho a ser proposto e implementado de fato, na Proposta Pedagógica da escola, envolvendo os demais professores, em busca de aprendizagens que façam sentido ao aluno e que, a cada unidade proposta, ele possa incorporar esse novo conhecimento. As Aulas de Leitura mostraram a viabilidade desse trabalho. Relembrando SOARES (2002), desenvolver habilidades de leitura é um trabalho que cabe a todos os professores, independente da disciplina. Não se pode atribuir e esperar que o professor de Língua Portuguesa desenvolva no aluno habilidades de leitura de mapas de geografia, que trabalhe conceitos de Ciências. Essas disciplinas exigem como pré-requisito do aluno a habilidade com a leitura e a escrita, logo, os professores devem ser capazes e, mais do que ser capazes, assumirem o papel de educadores que são e desenvolver com seu alunado as habilidades de leitura, interpretação e escrita.

Cada escola apresenta uma diversidade, cultura e característica, particular e única. Não temos a pretensão de sugerir que esse trabalho possa apresentar os mesmos resultados em outras escolas. Todavia, ele surge como uma alternativa pedagógica, desde haja profissionais interessados em desenvolver a proposta aqui apresentada e acredite nela como sendo um caminho para a elevação dos níveis de aprendizagem dos alunos. Há de se ter em mente que o papel principal da escola é ensinar e, ensinar de forma conseqüente, como afirma AUSUBEL, requer compromisso, vontade, voltar o olhar para o seu aluno e para dentro da escola e agir. A ação coletiva em torno de

um objetivo pode render melhoria na aprendizagem dos alunos e esse compromisso deve ser assumido e respeitado por aqueles que sonham com uma educação pública de qualidade e que almejam, num futuro não muito distante, que os alunos e as escolas públicas deixem de ser manchetes negativas e passem a oferecer aos estudantes, que tanto dela precisam, a oportunidade de sonhar.

A Aprendizagem Significativa sob a ótica de Ausubel, não se encerra aqui, bem como novas dinâmicas para aulas que envolvam o desenvolvimento de capacidade leitora, interpretativa e escrita dos alunos. Novas propostas, idéias e trabalhos surgirão e, com essa pesquisa, esperamos contribuir para que novos projetos se desenvolvam e que outros profissionais, diretamente ligados a escola, a pública principalmente, trabalhem para se ter uma educação de qualidade.

Para as Aulas de Leitura e demais disciplinas que têm na leitura e interpretação pré-requisito essencial, pensando numa proposta que almeje atingir num médio prazo uma melhora na capacidade interpretativa do aluno, a dinâmica, a partir da teoria de Ausubel, mostra-se como um caminho a ser considerado. A aprendizagem significativa, a partir das Aulas de Leitura, confirma isso. O papel do professor e da escola é oferecer aos alunos oportunidades de crescimento e desenvolvimento, que os levem a pensar numa perspectiva de futuro mais alentadora, que se apresente como possível. Assim, retomando NETO e SILVA, a autonomia da escola se faz presente nesses momentos, onde, respeitando o ordenamento jurídico, ela se mostra capaz de estabelecer ações alternativas que apresente resultados significativos no desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

O que nos direcionou a esse trabalho foram os baixos índices de aproveitamento dos alunos de escolas da rede estadual, da cidade de São Paulo, nas avaliações do Saeb e o diagnóstico dos professores no Conselho de Classe de 2006, ratificando as conclusões a partir das avaliações de que os alunos lêem com dificuldades e não são leitores competentes. No transcorrer do ano, acompanhando de perto o trabalho desenvolvido nas Aulas de Leitura e as

produções dos alunos, percebemos que houve melhoras. Todavia, elas surgiram a partir de uma proposta e de um trabalho que levou em conta alguns aspectos fundamentais:

- a. O que aluno sabia;
- b. O aluno pode e tem capacidade para aprender;
- c. As particularidades da escola;
- d. Professores envolvidos na busca pela melhoria da aprendizagem;

Cada escola se apresenta de forma distinta e única. O que serve para uma, não necessariamente servirá para outra escola e aí residem os elementos que farão a diferença de uma escola para outra. O trabalho nas Aulas de Leitura nos mostrou, a partir dos dados numéricos e das produções dos alunos, um caminho. A ausência de um dos itens acima poderia ter comprometido o trabalho e os resultados terem sido pífios, todavia, isso não ocorreu. A expectativa em torno da aprendizagem significativa continua e temos a confiança de que esses alunos vêm a escola de forma diferente, a partir desse trabalho. As Aulas de Leitura foram suprimidas da Grade Curricular a partir de 2008, o que lamentamos. No início desse trabalho, colocamos os problemas da falta de estrutura e direcionamento dessas aulas, na maioria das escolas, assim como a instabilidade com relação às disciplinas que compõem a Grade Curricular em determinado ano e no ano seguinte são suprimidas.

Nosso trabalho mostra que as Aulas de Leitura, da forma como foram trabalhadas durante o projeto, farão falta aos alunos. Todavia, a esperança é que os professores que tiveram contato com o projeto e com a dinâmica das aulas, possam dar seqüência, a eles utilizando-se da abordagem de Ausubel, a qual não foi elaborada, apenas, para uma disciplina e, sim, para todas as disciplinas e situações. Que levem em conta o interesse dos alunos, quando esses se perceberem como elementos essenciais na dinâmica de sala de aula e prossigam com essa postura, extraindo do aluno e descobrindo o que ele já sabe para, a partir daí, desenvolver outras atividades visando a novas aprendizagens.

Os alunos que participaram desse projeto farão, em 2010, as avaliações do Saeb para alunos de 8ª séries. A partir desses resultados,

poderemos avaliar, de forma mais pontual, os efeitos das Aulas de Leitura e do conceito de aprendizagem significativa na formação desses alunos. Em que pese ter sido por apenas um ano, a essência do trabalho que perpassa pela valorização dos saberes trazidos e produzidos pelo aluno, é algo que o próprio aluno já incorporou. Assim, acreditamos que a filosofia de um trabalho, que se propôs a oferecer a aprendizagem significativa, foi, também, significativo aos alunos que por ele passaram e que essa filosofia os acompanhará em sua trajetória escolar, em diferentes graus de compreensão e comprometimento.

Logo, ficamos apenas com a análise qualitativa dos resultados alcançados por esses alunos, nos quais percebemos crescimento em sua capacidade de leitura, interpretação e produção. Os registros por eles produzidos indicam isso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

ALMEIDA, Laurinda R. de. In MAHONEY, Abigail Alvarenga e ALMEIDA, Laurinda R. de. (org.). **Henri Wallon**. São Paulo: Loyola, 2000.

AUSUBEL, David; NOVAK, Joseph; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AZEVEDO, Ana L. do Valle de Barros. **A Construção de Um Espaço Dialógico em Sala de Aula: Imagens de um Ambiente de Leitura e Escrita**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo. São Paulo. 1999.

BAJARD, Eli. **Caminhos da Escrita**. São Paulo, Cortez, 2002.

BAKHTIN, Mikhail In ROTTAVA, Lucia. **A Perspectiva Dialógica na Construção de Sentidos em Leitura e Escrita**. Linguagem & Ensino, Vol. 2, No. 2, p. 145-160. Pelotas, 1999.

BARROSO, J. **Para uma Abordagem Teórica da Reforma da Administração Escolar: Distinção entre Direção e Gestão**. Rev. Fac. Educ. vol. 23 n. 1-2 São Paulo Jan./Dez. 1997

BUZZO, Marina Gonçalves. **O Diário de Leituras: Uma Experiência Didática na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada e estudos da Linguagem). Pontificia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo. 2003.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre, Artmed, 2005.

FOUCAMBERT, J. **A Leitura em Questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.p. 5.

FREIRE, Paulo In GADOTTI, Moacir. **Alguém que Amou a Terra. I Seminário de Educação: Paulo Freire na Contemporaneidade**. São Gonçalo. 2001.

GARCIA, J. **Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva**. Revista Paranaense de Desenvolvimento, Curitiba, n. 95, p. 101-108, jan/abr. 1999.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **A Matriz de Referência de Língua Portuguesa**,

http://inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm, acesso em 09, Mai.2007.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Resultados Saeb 2003**,
http://www.inep.gov.br/basica/saeb/matrizes/lingua_portuguesa.htm,
acesso em 09, Mai.2007.

INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, **Saeb 2005 – Primeiros Resultados**,
http://www.inep.gov.br/salas/download/prova_brasil/Resultados/Saeb_resultados95_05_UF.pdf, acesso em 06, Jun. 2008

JOLIBERT, Josette. **Além dos Muros da Escola- A Escrita como Ponte entre Alunos e Comunidade**. Porto Alegre, Artmed, 2006.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 6ª edição. São Paulo: Ática. 2000.

MACDONALD, Frederick J., **Educational Psychology**. Wadsworth P. Company. Califórnia, 1965.

MACHADO, Elisabeth Ribeiro. **Lendo e Compreendendo: Uma Experiência com 5ª. Série**. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MAHONEY, Abigail A . e ALMEIDA, Laurinda R. (org). **HENRI WALLON**. São Paulo: Loyola. 2000.

MARCANTONIO, Antonia Terezinha. **Ação Cultural e Educacional da Biblioteca no Âmbito da Escola de 1º. Grau**. Série Documental: Relatos de Pesquisa - Inep, Brasília, n. 6, set. 1993.

MIRANDA, Maria G. E RESENDE, Anita C. Azevedo. **Sobre a Pesquisa-ação na Educação e as armadilhas do praticismo**. Rev. Brasileira de Educação, v.11, n.33, set/dez. 2006.

MOREIRA, M.A. (1993b). **Mapas conceituais no ensino de Física**. Porto Alegre, RS, Monografias do Grupo de Ensino, Série Enfoques Didáticos, nº 2.

NETO, Antonio Cabral; SILVA, Tatiane Campelo da. **Projeto Político Pedagógico como Mecanismo de Autonomia Escolar**. Revista Gestão em Ação, Salvador, v. 7, n. 1, p.7-23, jan/abril. 2004.

NOVAES, Maria A. Fernandes. **(Re) Significando o Ensino de Leitura e da Escrita no Ensino Fundamental**. Dissertação (Mestrado em Língua

Portuguesa) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2001.

OLIVEIRA, João B. A. e SCHWARTZMAN, Simon. **A Escola Vista por Dentro**. Belo Horizonte, Alfa Educativa, 2002.

PIAGET, J. **O Raciocínio da Criança**. Rio de Janeiro, Record, 1967.

REIS, Tibiane Freitas. **Oficinas Pedagógicas de Língua Portuguesa: Possibilidade de uma Aprendizagem Significativa**. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre. 2001.

RIBEIRO, Maria T. de Moura. **A Difícil Tarefa de Manter uma Escola de Sucesso**. <http://www.anped.org.br/reunioes/27/qt05/p052.pdf>, acesso em 10, Fev, 2007.

RONCA, Antonio C. Caruso. **O Modelo de Ensino de David Ausubel**. In : PENTEADO, W. M. A (Org). **Psicologia e ensino**. São Paulo, Papelivros, 1980. p.59-83

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Saresp 2007 – Sumário Executivo**. São Paulo. 2008

Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. **Programa de Qualidade nas Escolas**. http://idesp.edunet.sp.gov.br/meta_escola.asp, acesso em 23, Jun.2008

Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. **Referencial de expectativa para o desenvolvimento da competência leitora e escritora**, São Paulo. 2007. P.13

SILVA, Vitória R. Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

SOARES, Magda Becker. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2a. ed. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2002.

SOLÉ, Isabel, in SILVA, Vitória R. **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuições para a prática de ensino em História**. *História*, São Paulo, v. 23 (1-2), p. 69-83, 2004.

TORRES, Maria O. Carloto. **Mapas Conceituais como Facilitadores da Aprendizagem no Ensino de História**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande. 2002.

Anexo I:

Cronograma das atividades na Biblioteca:

PERÍODO	ATIVIDADE DESENVOLVIDA
12 à 28/02/2007	Apresentação da proposta de trabalho aos alunos e início das Aulas de Leitura
12 à 16/03/2007	Aplicação da avaliação para diagnóstico
19/03 à 29/06	Desenvolvimento das atividades na BCDI com todas as turmas.
01 à 28/07	Recesso escolar
29/07 à 01/11	Desenvolvimento das atividades na BCDI com todas as turmas
05 à 09/11	Aplicação de avaliação
12/11 à 14/11	Desenvolvimento das atividades na BCDI com todas as turmas
19/11 à 30/11	Está prevista aplicação do SAEB e Prova Brasil nesse período
01/12 à 20/12	Análise dos dados

Anexo II:

Registro de Aulas e Atividades – Biblioteca

Semana	Atividades Desenvolvidas
12 à 28/02	Apresentação do professor e da proposta de trabalho nas Aulas de Leitura na BCDI. Orientações quanto ao uso, empréstimos de livros e Diário de Leitura. Informações sobre a Avaliação diagnóstica.
05 à 09/03	Primeira aula na BCDI. O professor convidou os alunos a sentarem em círculo e estimulou para que contassem histórias ouvidas enquanto criança. Fez um levantamento das histórias mais conhecidas pelos alunos. Disponibilizou acervo de revistas em quadrinho aos alunos.
12 à 16/03	Realização das Avaliações diagnósticas
19 à 30/03	Deu-se o início dos registros nos Diários de Leitura. Os alunos confeccionaram as capas dos Diários com toda liberdade de criação. Na BCDI iniciaram os registros das aulas anteriores e tiveram liberdade para conhecer o acervo e sua organização
02 à 13/04	A partir da exploração ocorrida na aula anterior, o professor provocou no sentido de saber dos alunos quais obras haviam despertado interesse. A professora fez algumas sugestões de leitura e eles escolheram o livro “Strega Nona, a avó feiticeira”. Fizeram a roda de leitura e deu-se início aos trabalhos. Após a leitura, fizeram uma discussão acerca do tema e procederam seus registros.
16 à 30/04	O livro “Strega Nona, a avó feiticeira” despertou o interesse dos alunos por obras pequenas e com temática infantil. Das possibilidades de obras da BCDI, os alunos optaram pela leitura do livro “O macaco malandro” de Tatiana Belinsk. Esse livro sugere a dramatização da história e alguns alunos assim fizeram.
02 à 11/05	A dramatização do livro “O macaco malandro” acabou tomando mais tempo do que o esperado. Essa semana foi dedicada ao registro das leituras e atividades desenvolvidas, além da consulta do acervo e escolha de obra para leitura individual, sem a necessidade de todos escolherem uma dentre as disponíveis.

14 à 25/05	Iniciou-se a leitura do livro “As aventuras de Ripió e Lacreia” de Chico de Assis. Após a aula, a professora encaminhou discussão acerca do trecho lido. Como o livro é mais extenso, nas próximas aulas será retomada sua leitura.
28/05 à 29/06	Continuação da leitura da história de Ripió e Lacreia. A cada parada, necessita o professor e os alunos fazerem a retomada do percurso anterior para dar continuidade. Produção dos textos para montagem da peça.
01/08 à 17/09	Trabalho a partir das fábulas de Esopo, na interpretação de La Fontaine e Monteiro Lobato. Produção dos Diários de Leitura
18/09 à 22/10	Ênfase a leitura de revistas e textos jornalísticos. Registro nos Diários de Leitura.
22/10 à 26/11	Período em que será destinado para leitura, comentários e registros das leituras livres, onde o aluno seleciona a obra e faz a leitura individualizada, a qual será apresentada aos colegas

O disfarce dos bichos

Você já tentou pegar um galinho seco e ele virou bicho, abriu asas e voou? Se isso aconteceu é porque o graveto era um inseto conhecido como "bicho-pau". Ele é tão

parecido com o galinho, que pode ser confundido com o graveto.

Existem lagartas que se parecem com raminhos de plantas. E há grilos que imitam folhas.

Muitos animais ficam com a cor e a forma dos lugares em que estão. Eles fazem isso para se defender dos inimigos ou capturar outros bichos que servem de alimento.

Esses truques são chamados de *mimetismo*, isto é, imitação. O cientista inglês Henry Walter Bates foi quem descobriu o mimetismo. Ele passou 11 anos na selva amazônica estudando os animais.

MAVIAEL MONTEIRO, JOSÉ. *Bichos que usam disfarces para defesa*. Folhinha, 6 nov. 1993.

1. O bicho-pau se parece com

- (A) florzinha seca.
- (B) folhinha verde.
- (C) galinho seco.
- (D) raminho de planta.

2. O bicho-pau é

- (A) Galinho
- (B) Florzinha
- (C) Inseto
- (D) Animal

3. Mimetismo é

- (A) Inseto
- (B) Bicho-pau
- (C) Tipo de planta
- (D) Truque do inseto

Bula de remédio

VITAMIN COMPRIMIDOS
embalagens com 50 comprimidos

COMPOSIÇÃO

Sulfato ferroso	400 mg
Vitamina B1	280 mg
Vitamina A1	280 mg
Ácido fólico	0,2 mg
Cálcio F	150 mg

INFORMAÇÕES AO PACIENTE

O produto, quando conservado em locais frescos e bem ventilados, tem validade de 12 meses.

É conveniente que o médico seja avisado de qualquer efeito colateral.

INDICAÇÕES

No tratamento das anemias.

CONTRA-INDICAÇÕES

Não deve ser tomado durante a gravidez.

EFEITOS COLATERAIS

Pode causar vômito e tontura em pacientes sensíveis ao ácido fólico da fórmula.

POSOLOGIA

Adultos: um comprimido duas vezes ao dia. Crianças: um comprimido uma vez ao dia.

LABORATÓRIO INFARMA S.A.

Responsável - Dr. R. Dias Fonseca

CÓCCO, Maria Fernandes; HAILER, Marco Antônio. *Alp Novo: análise, linguagem e pensamento*. São Paulo: FTD, 1999. v. 2. p.184.

4. No texto, a palavra COMPOSIÇÃO indica
- (A) as situações contra-indicadas do remédio.
 - (B) as vitaminas que fazem falta ao homem.
 - (C) os elementos que formam o remédio.
 - (D) os produtos que causam anemias.
5. A palavra POSOLOGIA indica
- (A) que deve-se guardar o medicamento em local seco e fresco
 - (B) que deve usar o medicamento no tratamento de anemias
 - (C) que o medicamento pode causar vômito e tontura
 - (D) quantos comprimidos podem ser tomados por dia
6. Se o adulto tomar 2 comprimidos por dia, a cartela com 50 comprimidos será suficiente para
- (A) 15 dias
 - (B) 20 dias
 - (C) 25 dias
 - (D) 50 dias

Chapeuzinho Amarelo

Era a Chapeuzinho amarelo
Amarelada de medo.
Tinha medo de tudo, aquela Chapeuzinho.
Já não ria.
Em festa não aparecia.

Não subia escada
nem descia.
Não estava resfriada,
mas tossia.
Ouvia conto de fada e estremezia.
Não brincava mais de nada,
nem amarelinha.
Tinha medo de trovão.
Minhoca, pra ela, era cobra.
E nunca apanhava sol,
porque tinha medo de sombra.
Não ia pra fora pra não se sujar.
Não tomava banho pra não descolar.
Não falava nada pra não engasgar.
Não ficava em pé com medo de cair.
Então vivia parada,
Deitada, mas sem dormir,
Com medo de pesadelo.

HOLLANDA, Chico Buarque de. In: *Literatura comentada*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

7. O texto trata de uma menina que

- (A) brincava de amarelinha.
- (B) gostava de festas.
- (C) subia e descia escadas.
- (D) tinha medo de tudo.**

8. A menina também

- (A) Em festa não aparecia, não brincava mais de nada e vivia parada
- (B) Não cantava, não nadava e não pulava
- (C) Brincava de tudo, no sol vivia e da água corria
- (D) Brincava de amarelinha, na escada corria e da cobra fugia

A raposa e as uvas

Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar. Com sede e calor, sua atenção foi capturada por um cacho de uvas.

“Que delícia”, pensou a raposa, “era disso que eu precisava para adoçar a minha boca”. E, de um salto, a raposa tentou, sem sucesso, alcançar as uvas.

Exausta e frustrada, a raposa afastou-se da videira, dizendo: “Aposto que estas uvas estão verdes.”

Esta fábula ensina que algumas pessoas quando não conseguem o que querem, culpam as circunstâncias.

ROCHA, Ruth. Fábula de Esopo. São Paulo. FTD. 1992

9. A frase que expressa uma opinião é:
- (A) "a raposa passeava por um pomar."
 - (B) "sua atenção foi capturada por um cacho de uvas."
 - (C) "a raposa afastou-se da videira"
 - (D) "Aposto que estas uvas estão verdes"
10. A frase que expressa um fato é:
- (A) "era disso que eu precisava para adoçar a minha boca".
 - (B) "aposto que estas uvas estão verdes".
 - (C) "Num dia quente de verão, a raposa passeava por um pomar".
 - (D) "Que delícia".
11. O motivo por que a raposa não conseguiu apanhar as uvas foi que
- (A) as uvas ainda estavam verdes.
 - (B) a parreira era muito alta.
 - (C) a raposa não quis subir na parreira.
 - (D) as uvas eram poucas.

Pepita a piaba

Lá no fundo do rio, vivia Pepita: uma piaba miudinha.
Mas Pepita não gostava de ser assim.
Ela queria ser grande... bem grandona...
Tomou pílulas de vitamina... Fez ginástica de peixe... Mas nada...
Continuava miudinha.
– O que é isso? Uma rede?
Uma rede no rio! Os pescadores!
Ai, ai, ai... Foi um corre-corre... Foi um nada-nada...
Mas... muitos peixes ficaram presos na rede.
E Pepita?
Pepita escapuliu... Ela nadou, nadou pra bem longe dali!
CONTIJO, Solange A. Fonseca. *Pepita a piaba*. Coleção Miguilim.
Paulo: Nacional, 2004.

12. No trecho "Lá no fundo do rio, vivia Pepita" , a expressão sublinhada dá idéia de
- (A) causa.
 - (B) explicação.
 - (C) lugar.
 - (D) tempo.
13. Pepita escapou das redes dos pescadores
- (A) Por ser sonhadora
 - (B) Por ser boa nadadora
 - (C) Por ser grande
 - (D) Por ser miudinha
14. No trecho "Ela nadou, nadou pra bem longe dali!" a expressão sublinhada da idéia de:

- (A) Lugar
- (B) Tempo
- (C) Causa
- (D) Explicação

Continho

Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho. Na soalheira danada de meio-dia, ele estava sentado na poeira do caminho, imaginando bobagem, quando

passou um vigário a cavalo.

- Você, aí, menino, para onde vai essa estrada?
- Ela não vai não: nós é que vamos nela.
- Engraçadinho duma figa! Como você se chama?
- Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé.

MENDES CAMPOS, Paulo, Para gostar de ler – Crônicas. São Paulo: Ática, 1996, v. 1. p. 76.

15. Há traço de humor no trecho

- (A) “Era uma vez um menino triste, magro”
- (B) “ele estava sentado na poeira do caminho”
- (C) “quando passou um vigário”
- (D) Ela não vai não: nós é que vamos nela”.

16. Há traço de humor também no trecho:

- (A) “Você aí, menino para onde vai essa estrada ?”.
- (B) “Eu não me chamo, não, os outros é que me chamam de Zé”.
- (C) Era uma vez um menino triste, magro e barrigudinho.
- (D) “Engraçadinho duma figa!”.

Feias, sujas e imbatíveis

As baratas estão na Terra há mais de 200 milhões de anos, sobrevivem tanto no deserto como nos pólos e podem ficar até 30 dias sem comer. Vai encarar?

Férias, sol e praia são alguns dos bons motivos para comemorar a chegada do verão e achar que essa é a melhor estação do ano. E realmente seria, se não fosse

por um único detalhe: as baratas. Assim como nós, elas também ficam bem animadas

com o calor. Aproveitam a aceleração de seus processos bioquímicos para se reproduzirem mais rápido e, claro, para passearem livremente por todos os cômodos

de nossas casas.

Nessa época do ano, as chances de dar de cara com a visitante indesejada, ao acordar durante a noite para beber água ou ir ao banheiro, são três vezes maiores.

Revista *Galileu*. Rio de Janeiro: Globo, Nº 151, Fev. 2004, p.26.

17. No trecho “Vai encarar?”, o ponto de interrogação tem o efeito de

- (A) apresentar.
- (B) avisar.
- (C) desafiar.
- (D) questionar.

18. As vírgulas colocadas no texto permitem:

- (A) Que o leitor pause e dê ritmo a leitura
- (B) Destacam as características das baratas
- (C) Tão o tom de desafio no texto
- (D) Concluir o pensamento do autor

Televisão

Televisão é uma caixa de imagens que fazem barulho.

Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.

O que eu gosto mais na televisão são os desenhos animados de bichos.

Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.

Não gosto muito de programas infantis com gente fingindo de criança.

Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade com meus amigos e amigas.

Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma porque ninguém pode comer uma imagem.

Já os doces que minha mãe faz e que eu como todo dia, esses sim, são gostosos.

Conclusão: a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela.

PAES, J. P. Televisão. In: Vejam como eu sei escrever. 1. ed. São Paulo, Ática, 2001. p. 26-27.

19. O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

- (A) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente, como nas telenovelas.”
- (B) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade...”
- (C) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”
- (D) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não têm gosto de coisa alguma...”

20. Quanto ao que se passa na televisão, o narrador se mostra:

- (A) Satisfeito
- (B) ele não gosta de televisão
- (C) gosta de programas infantis
- (D) crítico e questionador

21. Ele afirma que:

- (A) gosta muito de programas infantis
- (B) prefere gente imitando gente
- (C) a vida fora da televisão é melhor do que dentro dela
- (D) não assiste televisão

Anexo IV – Segunda Avaliação Diagnóstica (Setembro/2007):



A partir dos quadrinhos acima, responda as questões a seguir:

1. No 3º. Quadrinho, a expressão do personagem e sua fala "AHHH!" indica que ele ficou:
 - (A) acanhado
 - (B) aterrorizado
 - (C) decepcionado
 - (D) estressado
2. Na última fala, "Você olhou, né", indica que a pessoa tinha qual intenção com o personagem no sofá:
 - (A) assusta-lo
 - (B) despertar do sono
 - (C) deixa-lo nervoso
 - (D) apenas uma brincadeira
3. Considerando que a pessoa que gravou o vídeo havia morrido, qual das falas abaixo ela usa como justificativa por ter gravado esse vídeo:
 - (A) Porque estou bem atrás de você
 - (B) Vocês podem sentir minha presença
 - (C) Sempre acreditei na vida eterna
 - (D) Você olhou, né?

EVA FUNARI

EVA FUNARI – Uma das principais figuras da literatura para crianças. Eva Funari nasceu em Roma (Itália) em 1948 e chegou ao Brasil em 1950, radicando-se em São Paulo. Desde muito jovem, sua atração eram os livros de estampas – e não causa estranhamento algum imaginá-la envolvida com cores, lápis e pincéis, desenhando mundos e personagens para habitá-los.

Suas habilidades criativas encaminharam-na, primeiramente, ao universo das Artes Plásticas expondo, em 1971, desenhos e pinturas na Associação dos Amigos do Museu de Arte Moderna, em uma mostra individual. Paralelamente, cursou a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, formando-se no ano de 1976. No entanto, erguer prédios tornou-se pouco atraente quando encontrou a experiência das narrativas visuais.

Iniciou sua carreira como autora e ilustradora, publicando histórias sem texto verbal, isto é, contadas apenas por imagens. Seu primeiro livro foi lançado pela Ática, em 1980, *Cabra-cega*, inaugurando a coleção *Peixe Vivo*, premiada pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil – FNLIJ.

Ao longo de sua carreira, Eva Funari recebeu muitos prêmios, entre eles contam o Jabuti de “Melhor Ilustração” – Trucks (Ática, 1991), *A bruxa Zelda* e os 80 docinhos (1986) e *Anjinho* (1988) – sete láureas concedidas pela FNLIJ e o Prêmio APCA pelo conjunto de sua obra.

<http://caracal.imaginaria.cam/autografas/evafunari/index.html>

4. O texto fala sobre:

- (A) A escritora Eva Funari
- (B) A arquiteta Eva Funari
- (C) Sobre o livro *Cabra-cega*
- (D) Sobre a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

5. A finalidade do texto é

- (A) apresentar dados sobre a venda de livros
- (B) divulgar os livros de uma autora
- (C) informar sobre a vida de uma autora
- (D) instruir sobre o manuseio dos livros

6. “(...) erguer prédios tornou-se pouco atraente” porque Eva Funari

- (A) optou por concorrer a prêmios
- (B) preferiu as narrativas visuais
- (C) foi cursar a Faculdade de Arquitetura
- (D) erguer prédios era trabalhoso

Os Cerrados

Essas terras planas do planalto central escondem muitos riachos, rios e cachoeiras. Na verdade, o cerrado é o berço das águas. Essas águas brotam das nascentes de brejos ou despenham de paredões de pedra. Em várias partes do cerrado brasileiro existem *canyons* com cachoeiras de mais de cem metros de altura!

SALDANHA, P. *Os cerrados*. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

Texto II

Os Pantanais

O homem pantaneiro é muito ligado à terra em que vive. Muitos moradores não pretendem sair da região. E não é pra menos: além das paisagens e do mais lindo pôr-do-sol do Brasil Central, o Pantanal é um santuário de animais selvagens. Um morador do Pantanal do rio Cuiabá, olhando para um bando de aves, voando sobre veados e capivaras, exclamou: “O Pantanal parece com o mundo no primeiro dia da criação.”

SALDANHA, P. *Os pantanais*. Rio de Janeiro: Ediouro, 1995.

7. Os dois textos descrevem

- (A) belezas naturais do Brasil Central.
- (B) animais que habitam os pantanais.
- (C) problemas que afetam os cerrados.
- (D) rios e cachoeiras de duas regiões.

8. Os cerrados escondem

- (A) o berço das águas
- (B) o pantanal
- (C) muitos riachos, rios e cachoeiras
- (D) canyons com cachoeiras

9. O pantanal é

- (A) um canyon com cachoeiras de mais de cem metros de altura
- (B) santuário de animais selvagens
- (C) é o berço das águas
- (D) onde se escondem rios, riachos e cachoeiras

O hábito da leitura

“A criança é o pai do homem”. A frase do poeta inglês William Wordsworth ensina que o adulto conserva e amplia qualidades e defeitos que adquiriu aundo criança. Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado. Assim, a leitura poderia ser uma mania prazerosa, um passatempo.

Você, coleguinha, pode descobrir várias coisas, viajar por vários lugares, conhecer várias pessoas, e adquirir muitas experiências enquanto lê um livro, jornal, gibi, revista, cartazes de rua e até bula de remédio. Dia 25 de janeiro dói o dia do Carteiro. Ele leva ao mundo inteiro várias notícias, intimações, saudades, respostas, mas tudo isso só existe por causa do hábito da leitura. E aí, vamos participar de um projeto de leitura?

CORREIO BRAZILIENSE, Brasília, 31 de janeiro de 2004. p.7

10.No trecho “Ele leva ao mundo inteiro várias notícias...” (?8), a palavra sublinhada refere-se ao

- (A) jornal
- (B) carteiro
- (C) livro
- (D) poeta

11.“Tudo que se torna um hábito dificilmente é deixado”. Encontre nas opções abaixo palavras que substituem as grifadas mantendo o mesmo sentido do texto

- (A) mantém; abandonado
- (B) transforma; esquecido
- (C) transforma; abandonado
- (D) forma; largado

12.A frase “A criança é o pai do homem”, pode ser entendida como

- (A) o homem é o filho da criança
- (B) a base do homem se forma quando é criança
- (C) a criança é o que o homem ensina
- (D) o homem é o que a criança ensina

São Paulo e Rio assinam acordo para implantação do trem-bala

Folha on line

Os governos de São Paulo e Rio assinaram nesta quinta-feira um protocolo de estudos para viabilizar a implantação de um trem-bala entre as capitais dos dois Estados. O trecho entre as duas cidades seria feito em uma hora e trinta minutos.

O documento foi assinado pelos governadores José Serra (PSDB) e Sérgio Cabral (PMDB), no Palácio dos Bandeirantes, na zona oeste de São Paulo. O projeto, de acordo com Serra, custaria cerca de R\$ 18 bilhões. A obra começaria a dar lucro aos Estados somente em cinco ou seis anos, segundo Cabral.

O protocolo de intenções prevê a criação de um grupo de estudos composto por técnicos da Secretaria de Transportes do Rio e da Secretaria de

Transportes Metropolitanos de São Paulo. O grupo terá como atribuições sugerir às autoridades federais, por meio de bases técnicas, a adequação de tarifas e avaliar a concepção funcional, logística, tecnológica e econômico-financeira do empreendimento.

Todos os detalhes, como preço da passagem, tempo de percurso, quantidade de passageiros e valor da obra serão respondidos pelo estudo. Também não foram definidos os locais de saída dos trens de cada cidade.

De acordo com o governador de São Paulo, o fato de os passageiros aéreos --uma viagem de avião entre as capitais leva 50 minutos em média-- esperarem muito nos aeroportos para embarcar, pode viabilizar o trem-bala.

"O tempo no aeroporto é muito maior do que numa estação de trem, onde você chega cinco minutos antes", disse Serra.

www.folha.com.br, acessado em 31.08.2007.

13. A principal informação que essa notícia apresenta é

- (A) a assinatura do protocolo de estudos
- (B) que o trem bala trará lucro para os Estados
- (C) o tempo de espera nos aeroportos é muito grande
- (D) implantação do trem bala entre São Paulo e Rio de Janeiro

14. Adequação de tarifas significa

- (A) definir um valor justo para os passageiros pagarem
- (B) definir quanto os Estados gastarão na construção do trem bala
- (C) gastar menos do que se recebe dos passageiros
- (D) definir um valor de passagem inferior ao do avião

15. O meio de transporte sugerido chama-se "trem bala" e recebe esse nome

- (A) por ter o formato de uma bala
- (B) por sua construção ser rápida
- (C) por ser um meio de transporte de alta velocidade
- (D) por permitir o embarque rápido e sem espera pelos passageiros

Sexta-feira, 31 de Agosto de 2007

Planeta

Desmatamento eleva clima amazônico em 4°C

31 de Agosto de 2007 | 09:37

Estudo do Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (Inpe) sobre a Amazônia confirmou que o desmatamento da floresta nativa realmente provoca elevação da temperatura local e redução do volume de chuvas. Baseado em medições reais e previsões, o estudo afirma que áreas que perdem cerca de 40% de sua vegetação sofrem um aquecimento de 4°C aproximadamente; além, disso, o regime de chuvas é reduzido em 24%.

Os dados refletem sobretudo o que já ocorre na porção leste da Amazônia, segundo reportagem do jornal *Folha de S. Paulo*. Trechos dos estados do Pará, Amapá, Roraima, Maranhão, Tocantins e Amazonas que vêm dando lugar a plantações de soja ou pasto sofrem as conseqüências do fenômeno: ali, entre 18% e 20% das florestas ali já cederam lugar à agropecuária, contra 15% da média amazônica total.

O estudo confirmou, assim, a chamada "savanização", processo pelo qual o clima quente e úmido típico da Amazônia dá lugar a um clima quente e seco característico do cerrado. Nesse clima, a vegetação densa da floresta tropical não sobrevive, cedendo lugar à savana.

Os cientistas já sabiam que o desmatamento poderia levar à "savanização". Isso porque o clima na Amazônia depende das árvores, que regulam a umidade e a quantidade de luz solar que chega ao solo. Quanto menos floresta, em tese, mais quente e seca será a região.

Revista Veja (www.veja.com.br), acessado em

31.08.2007.

16. Floresta nativa é

- (A) plantada pelo homem
- (B) uma floresta natural
- (C) é resultado da savanização
- (D) são árvores frutíferas

17. Nesse clima, a vegetação densa da floresta tropical não sobrevive, cedendo lugar à savana. Na savana

- (A) a vegetação é rica em diversidade
- (B) a vegetação é densa
- (C) vegetação com pequenas árvores e secas
- (D) predomina a plantação de soja e pasto

18. Os estados do Pará, Amapá, Roraima, Maranhão, Tocantins e Amazonas estão localizados

- (A) na região sul
- (B) na região sudeste
- (C) na região nordeste
- (D) na região norte

19. Para se evitar a “savanização”

- (A) deve-se conter o desmatamento
- (B) plantar maior quantidade de árvores
- (C) proibir a plantação de soja
- (D) incentivar a instalação de pastos para gado

Menino Maluquinho

Era uma vez um menino maluquinho. Ele tinha o olho maior que a barriga, tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés, umas pernas enormes (que davam para abraçar o mundo) e macaquinhos no sótão (embora nem soubesse o que significava macaquinhos no sótão).

Ele era um menino impossível! A melhor coisa do mundo na casa do menino maluquinho era quando ele voltava da escola. A pasta e os livros chegavam sempre primeiro voando na frente. Um dia no fim de ano o menino maluquinho chegou em casa com uma bomba:



_Mãe, tou aí com uma bomba!

_Meu neto é um subversivo!-gritou o avô.

_Ele vai matar o gato! -gritou a avó.

_Tira esse negócio daí!-falou - de novo - a babá.

Mas aí o menino explicou:

_A bomba já explodiu, gente. Lá no colégio."

_Esse menino é maluquinho!-falou o pai, aliviado.
E foi conferir o boletim.

Esse susto não era nada, tinha outros que ele pregava.
Às vezes sem qualquer ordem do papai e da mamãe, se trancava lá no quarto e estudava e estudava e voltava do colégio com as provas terminadas tinha dez no boletim que não acabava mais. Ele dizia aos pais cheio de contentamento:
_Só tem um zerinho aí. Num tal de comportamento!

Ziraldo, *Menino Maluquinho*. São Paulo, Editora Melhoramentos

20. Olho maior que a barriga é quando

- (A) a pessoa quer comer tudo o que vê
- (B) seus olhos são maiores que a barriga
- (C) a pessoa não gosta de comer
- (D) a pessoa come somente o necessário

21. "(...) tinha fogo no rabo, tinha vento nos pés" quer dizer que o Menino Maluquinho

- (A) não parava quieto
- (B) gostava de brincar com fogo
- (C) corria feito o vento
- (D) estava sempre tranqüilo, amomodado

22. Ele as vezes apresentava zero em comportamento porque

- (A) era muito agitado e não para quieto
- (B) jogava os livros e cadernos quando chegava em casa
- (C) era subversivo
- (D) fazia todas as suas lições

3ª. AVALIAÇÃO DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO

Nome: 5ª. série

1. A obra “O Santo a porca”, de Ariano Suassuna, dentre muitos personagens, tem Euricão, o velho avaro. O que Euricão faz com o seu dinheiro ?

- (A) – compra uma porca para depois vender;
- (B) – esconde o dinheiro num porquinho de plástico;
- (C) – esconde o dinheiro numa porca de madeira;
- (D) – guarda o dinheiro no banco;

2. “*Entra no socavão e volta com a porca. Eudoro Vicente entra e Euricão imediatamente cobre a porca com a capa, que colocou nos ombros para a eventualidade*”. (O Santo e a porca, p. 46). Nesse trecho do livro, percebe-se que Euricão protege a porca porque:

- (A) não quer que ninguém veja que carrega uma porca de madeira;
- (B) quer proteger a porca dos olhares curiosos de Eudoro Vicente;
- (C) tem medo que sua porca caia e se quebre;
- (D) que esconder a porca de madeira para que Eudoro não saiba do dinheiro;

A LEBRE E A TARTARUGA

Esopo

A lebre vivia a se gabar de que era o mais veloz de todos os animais. Até o dia em que encontrou a tartaruga.

– Eu tenho certeza de que, se apostarmos uma corrida, serei a vencedora –desafiou a tartaruga.

A lebre caiu na gargalhada.

– Uma corrida? Eu e você? Essa é boa!

– Por acaso você está com medo de perder? – perguntou a tartaruga.

– É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida para você –respondeu a lebre.

No dia seguinte a raposa foi escolhida para ser a juíza da prova. Bastou dar o sinal da largada para a lebre disparar na frente a toda velocidade. A tartaruga não se abalou e continuou na disputa. A lebre estava tão certa da vitória que resolveu tirar uma soneca.

“Se aquela molenga passar na minha frente, é só correr um pouco que eu a ultrapasso”- pensou.

A lebre dormiu tanto que não percebeu quando a tartaruga, em sua marcha vagarosa e constante, passou. Quando acordou, continuou a correr com ares de vencedora.

Mas, para sua surpresa, a tartaruga, que não descansara um só minuto, cruzou a linha de chegada em primeiro lugar.

Desse dia em diante, a lebre tornou-se alvo das chacotas da floresta. Quando dizia que era o animal mais veloz, todos lembravam-na de uma certa tartaruga...

Do livro: Fábulas de Esopo – Editora Scipione

3. Por que a lebre perdeu a corrida?

- (A) porque resolveu tirar uma soneca, convencida de que ganharia a corrida;
- (B) porque era menos veloz e esperta que a tartaruga;
- (C) os animais da floresta não gostavam dela e ajudaram a tartaruga no meio da disputa;
- (D) porque a raposa permitiu que a tartaruga, na hora da largada, saísse na frente.

4. A lebre se mostra arrogante e convencida. Em que trecho isso aparece com mais clareza?

- (A) *“Uma corrida? Eu e você? Essa é boa!”*
- (B) *“É mais fácil um leão cacarejar do que eu perder uma corrida pra você”*
- (C) *“Se aquela molenga passar na minha frente, é só correr um pouco que eu ultrapasso”.*
- (D) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

5. Pode-se dizer que a moral mais apropriada para a fábula é:

- (A) *“Quem segue devagar e com constância sempre chega na frente”*
- (B) *“Quem tudo quer tudo perde”*
- (C) *“Trate os outros tal como deseja ser tratado”*
- (D) *“Muitas vezes o menor de nossos inimigos é o mais temível”*

Saudade

Filibino Matoso andava que era uma tristeza só. Não queria nada com a vida nem aceitava consolo de ninguém.

Quem passasse lá pelas bandas do Sítio da Purunga Sonora ia ouvir os lamentos do moço.

– Ai! Como sofro! Sem minha querida Florisbelta não posso viver. De que me vale este lindo sítio com lago, se estou nadando em lágrimas?

Todos que moravam no Purunga Sonora e nos arredores sabiam da história da Florisbelta. Era o grande amor de Filibino Matoso. A choradeira havia começado com o raiar do sol, quando a tal Florisbelta, sem avisar ninguém, resolvera tomar o caminho da cidade.

SALLOUTI, Elza Cesari. O bilhete que o vento levou. São Paulo: Salesianas, 1991

6. *"Filisbino Matoso andava que era uma trsiteza só..."* Qual é o motivo da tristeza de Filisbino?

- (A) A falta que Florisbelta fazia
- (B) Estar nadando em lágrimas
- (C) Ter um sítio com lago e não aproveitar
- (D) Todos dos arredores saberem da história.

O JOVEM IMPERADOR

A bruxa se esconde em um sinistro laboratório e prepara porções de todo tipo. Já chegou até a transformar o garoto em um sapo para ser dissecado na aula de ciências! Ela conta com a ajuda de seu comparsa Kronk, um fortão que se faz de amigo de Kuzco.

Para o jovem imperador, a melhor parte da vida de estudante é a amizade de Malina, uma garota inteligente e dedicada. Kuzco faz de tudo para agradá-la e, nesse clima de romance, a menina acaba ajudando-o a se sair bem na escola e a se livrar de armadilhas, sempre no meio de muita confusão.

Jovem Imperador, In: Revista Recreio, 22/06/2006, p. 10

7. O trecho que indica uma opinião do Imperador é:

- (A) *"A bruxa se esconde em um sinistro laboratório"*
- (B) *"Já chegou até transformar o garoto em um sapo para ser dissecado"*
- (C) *"conta coma ajuda de seu comparsa Kronk"*
- (D) *"A melhor parte da vida de estudante é a amizade de Malina"*

8. Qual trecho identifica a pessoa que ajuda a bruxa ?

- (A) *"Kuzco faz de tudo para agradá-la"*
- (B) *"a menina acaba ajudando-o a se sair bem"*
- (C) *"Ela conta com a ajuda de seu comparsa Kronk"*
- (D) *"um fortão que se faz de amigo de Kuzco"*

A ÁGUA

Certo dia, um pouco de água desejou sair de seu lugar habitual, no lindo mar, e voar para o céu.

Então a água pediu ajuda ao fogo. O fogo concordou e, com seu calor, transformou a água em vapor, tornando-a mais leve que o ar.

O vapor partiu para o céu, subindo cada vez mais alto, até finalmente atingir a camada mais fria e mais rarefeita da atmosfera. Então as partículas de água, enregeladas de frio, tornaram-se a ser unir e voltaram a ser mais pesadas que o ar. E caíram sob a forma de chuva. Não se limitaram a cair, mas jorraram como uma cascata em direção a terra.

A arrogante água foi sugada pelo solo seco e, pagando caro por sua arrogância, ficou aprisionada na terra.

Revista Ciência Hoje das Crianças, Número especial sobre a água, SBPC, no. 50

9. Para conseguir voar para o céu, a água precisou:

- (A) Cair sob a forma de chuva
- (B) Ir correndo para o mar
- (C) Ser transformada em vapor
- (D) Ser aprisionada na terra

10. As partículas de água voltaram a ser mais pesada que o ar porque:

- (A) Caíram sob a forma de chuva
- (B) Congelaram e se uniram
- (C) O fogo a transformou em vapor
- (D) O vapor subiu para o céu

11. Na leitura do texto entendemos que a chuva se forma:

- (A) Do gelo que vira vapor e depois se transforma em água
- (B) Do vapor que se transforma em água
- (C) Da água que se transforma em vapor
- (D) Do vapor que se transforma em gelo

12. Na frase "(...) arrogante água foi sugada pelo solo seco e, pagando por sua arrogância, ficou aprisionada na terra". Isso significa que:

- (A) A água novamente se transformará em vapor e depois em chuva
- (B) Essa água arrogante não voltará mais para o mar
- (C) A água, no solo ficará, e não poderá mais transformar-se em nuvem
- (D) Servirá para umedecer o solo seco e mais nada

13. A chuva se forma a partir da evaporação da água, que transformada em nuvens, ao atingir as partes mais frias da atmosfera, condensam-se, ficando mais pesadas que o ar e assim, caem sob a forma de chuva. No texto, o fogo ajudou a água aquecendo-a e transformando-a em nuvem. Mas a água, em nosso dia-a-dia, é transformada em vapor pelo:

- (A) Homem
- (B) Fogo
- (C) Calor do sol
- (D) Vapor



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6966



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7723



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

7724

14. As três tirinhas acima tem em comum entre elas:

- (A) Os personagens são os mesmo
- (B) O tema desmatamento é abordado nas três
- (C) Se passam no mesmo local: o cemitério
- (D) As três falam da morte

15. Na tirinha do Chico Bento, ele responde ao Zé Lelé que está plantando esperança. A esperança de que Chico Bento fala é:

- (A) O nome da árvore que está plantando
- (B) de que ela fique bonita
- (C) de que cresça logo e mude a paisagem de árvores cortadas
- (D) que dê frutos logo

16. Na segunda tirinha, o Penadinho fala a Dona Morte, fazendo uma comparação de sua foice e o machado do lenhador. Nesse comentário, ele quer dizer que:

- (A) A foice da Dona Morte já não é tão eficiente
- (B) O machado do lenhador é muito bom
- (C) O machado corta árvore melhor que a foice
- (D) O machado é “*mais perigoso*”, pois está acabando com as árvores

Texto: Pichação

Estou fervendo de raiva pois o muro da escola foi limpo e repintado pela quarta vez por causa de pichação. A criatividade é admirável, mas as pessoas deveriam encontrar meios de se expressar que não imponham custos suplementares à sociedade.

Porque denegrir a reputação dos jovens pichando onde é proibido? Os artistas profissionais não penduram seus quadros nas ruas, não é? Em vez disso, eles buscam financiamento e ganham fama através de exposições legais.

Na minha opinião, os prédios, as cercas e os bancos dos parques são obras de arte pôr si mesmos. É realmente lamentável estragar essa arquitetura com pichações e, ainda por cima, o método usado destrói a camada de ozônio. De fato, não consigo entender porque esses artistas criminosos dão-se ao trabalho, já que sua “obra de arte” é eliminada de nossas vistas repetidamente.

17. O objetivo desse texto é:

- (A) Explicar o que é pichação
- (B) Apresentar uma opinião sobre pichação
- (C) Demonstrar a popularidade da pichação
- (D) Informar as pessoas o quanto se gasta para remover a pichação

18. Nesse texto, quanto a pichação, seu autor:

- (A) Admira a pichação
- (B) Apóia a pichação
- (C) Não tem opinião formada quanto a pichação
- (D) É contra a pichação

19. No trecho que diz “(...) sua ‘obra de arte’ é eliminada de nossas vistas *repentinamente*”, entendemos que:

- (A) A pichação não tem atrativos, então vemos mas ignoramos
- (B) Porque não atrai nossos olhares
- (C) Porque logo é feita outra pichação por cima
- (D) Porque logo que se picha, alguém pinta a parede e encobre

CHOCOLATE DE MAL GOSTO

De Arnald Jago

Você sabia que em 1996 os Australianos gastaram com chocolate quase a mesma quantia que o Governo Australiano gastou em ajuda internacional aos países pobres? Será que há algo errado com o estabelecimento de nossas prioridades? O que você vai fazer a esse respeito? Sim, você.
(A carta acima apareceu em um jornal australiano em 1997)

20. A intenção de Arnald Jago na carta acima é provocar:

- (A) Diversão
- (B) Medo
- (C) Satisfação
- (D) Culpa

21. Arnald Jago faz uma comparação entre chocolate e ajuda internacional para enfatizar a diferença entre:

- (A) Entre o que é importante e o que não é importante
- (B) O pessoal e o geral
- (C) Atividades insalubres e atividades saudáveis
- (D) Algo agradável e algo doloroso

BIOGRAFIA

Tatiana Belinky

Nascida em São Petersburgo, Rússia, em 1949, Tatiana Belinky vive em Paris e Brusel nos 10 anos de idade com sua família.



RECOMENDAÇÕES:

Eu recomendo essa obra a todos meus amigos e amigas pelo fato dessa história ser muito legal e interessante. E também o livro me ensinou que quando uma amiga te alegre não a rejeite e sim agradeça sempre. E também eu recomendo a história do Montiro Salato porque a formiga reconhece o trabalho da cigarra, e a do Erpe despreza o trabalho da cigarra.

RECOMEN DAÇÕES

Eu recomendo esta obra a todas
meus vizinhos pela foto de eu
mesmo ter me ~~preocupado~~ ~~com~~ ~~os~~ ~~seus~~
velhos velhos de manter o objeto

O MACACO MALANDRO

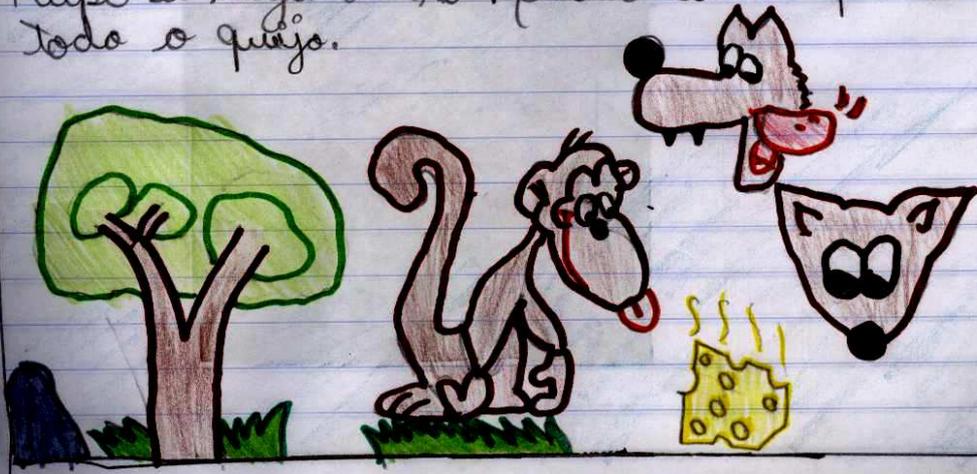
tatiana belinky
editora moderna
1ª edição



RELEITURA:

Em um campo qualquer, o Lobo e a Raposa estão sentados e desanimados por estarem com fome. De repente, começaram a sentir cheiro de queijo. A raposa, então, encontra um belo queijo e o Lobo o cheira para se certificar do achado. Começa uma grande discussão. O Lobo dizia que o queijo era dele porque ele havia cheirado e a Raposa dizia que era dela pois ela havia encontrado.

Como o problema não foi resolvido, o caso foi levado para o juiz que, na verdade, era o Macaco Malandro. Enquanto o Lobo e a Raposa brigaram, o macaco comeu quase todo o queijo.



A CIGARRA E AS FORMIGAS

Cropo

Adaptação de Monteiro Lobato



RELEITURA:

No verão, uma cigarra alegre cantava, alegrando mais as formigas que ficavam trabalhando. Com o cantar da cigarra, as formigas nem percebiam que estavam trabalhando e foram assim todos os dias de verão.

Mas quando chegou o inverno a cigarra estava quase morrendo de frio e de fome. Até que um dia de muito frio a cigarra resolve bater na porta do formigueiro.

- A cigarra perguntou:

- Oi, minha amiguinha! Você tem uma migalha de alimento e um cantinho para eu morar?

Perguntou a formiga:

- Mas, afinal o que fazia no verão?

Respondeu a cigarra:

- Eu cantava.

Perguntou a formiga:

- Ah! Então era você que nos fazia felizes e nos alegrava?

Respondeu a cigarra:

- Sim, era eu.

RECOMENDAÇÕES:

Eu recomendo essa obra a todos meus amigos pelo fato dessa história ser muito legal e interessante. E também o livro me ensinou que quando uma amiga te alegre não a rejeite e sim agradeça. E também eu recomendo a história do Montiro Lolato porque a formiga reconhece o trabalho da cigarra, e a do Escorpo despreza o trabalho da cigarra.

03/03/08

Nome: Aranda M. Fernandes. Nº 03 6ªA

Atividade de Português

A Madrugada das Mortas

Um dia, um homem vinha de uma festa as 1h43 da madrugada, estava perto de casa, outro homem apareceu de nada com uma arma na mão e matou o cara. E depois o homem se transformou, em uma pessoa toda vermelha com um chipre de cada lado, com unhas enormes, e começou a gargalhar e falou:

— Agora, você vai pra inferno, junto comigo
Ah, ah, ah,...

Um homem viu isso e disse:

— Quem é você?

E o outro homem falou:

— Ora, ora, eu sou o diabo aquele que mora na inferno.

O diabo apontou o dedo e abriu-se uma porta com fogo dentro, e o homem morto levantou e entrou na porta junto com o diabo, de repente a porta fechou e rumiu o cara sai correndo pra casa.

No outro dia ele ficou pensando, pensando, e foi até lá, só que desta vez ele se escondeu atrás de uma árvore, estava parando um grupo de pessoas mais ou menos quinze pessoas o diabo apareceu e apontou o dedo e foi rumindo as pessoas, desta vez a porta táva cheia, o cara que estava escondido e falou:

- Deixe essas pessoas viverem.

É o diabo respondeu:

- Não, eu só não mata você por que a inferna está cheia, mas quando eu ir para um lugar maior, eu mando eles vierem te buscar.

É aí que saiu correndo de novo, quando o diabo mandou os mortos todos sangrando irem buscar a casa que desafiou o diabo, mas só na madrugada. É assim foi os mortos foram buscar a rapaz, na madrugada, e a rapaz viu isso e perguntou:

- Isso é madrugada dos mortos?

É mataram a rapaz e o levaram para a inferna, e toda a madrugada o diabo sai da inferna junto com os mortos e mata mais pessoas, mas só na madrugada.

Por isso sempre quando morre alguém na madrugada, passa na televisão assim "A madrugada dos mortos, cuidado."

~~Visto~~

21 / 02 / 08

nome: Debora Soares Silva nº 11

6º B.

Cidade de Português

10

[Handwritten signature]

Os mentirosos das quatro mentirinhas.

Numa cidade havia quatro prédios em cada um desses condomínios morava uma das quatro mentirinhas. Os quatro mentirinhos chamavam-se: Chuá, Chum, Chum e Chochá.

Esses mentirinhos eles aterrorizavam a cidade eles costumavam contar coisas absurdas, as crianças morriam de medo.

Todas elas contavam histórias aterrorizantes no caso histórias de terror.

Uma delas que as crianças morriam de medo era a história da dona morte.

A história da dona morte é assim:

Havia uma senhora muito velhinha ela morava sozinha numa cidadezinha muito pequena onde tinha poucas casas. As pessoas não sabia o nome dessa senhora. Desde lá elas estranhavam e tinham medo dessa senhora. Um certo dia a senhora ficou doente contou que ela MORREU.

As pessoas ficaram morrendo de medo pois, as quatro mentirinhas não deixava ninguém em paz todos os noites eles tinham contar a história da dona morte "A VELHINHA QUE MORAVA SOZINHA."

Desde então as pessoas começaram a ouvir vozes. DIZENDO assim: dona morte vai se pegar. ha, ha, ha!

Sulamericana

11/11

1 / 1

Muito cuidado ela pega sua perna ela vai ir te pegar...

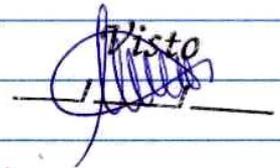
Todos os crianças morriam de medo da dona morte, pois a história já era muito velha "A senhorinha que morava sozinha".

Para os crianças dona morte virha todos os dias em sua casa. muitas crianças gritavam, berravam até choravam de medo. Passaram-se alguns anos e a história continuou a mesma Dona morte pra lá e dona morte pra cá o medo continuou.

Até que um dia remanem um susto "BUH!!!" os crianças se assaram e descobriram que Dona morte e 4 menininhos nunca existia e para imaginação coisa de CRIANÇA.

Nome: Gabriel L. de Queiroz n.º 14 6.º A.

Cidadade de Portugal



A Mulher do Cemitério

Em uma noite escura, em um dia de sexta-feira 13, um homem chamado João estava em um baile quando uma mulher muito bonita chegou e o João, chamou ela pra dançar e ela assentiu. Eles começaram a dançar, e ele perguntou o nome dela e ela disse: Maria Silva e eles dançaram, dançaram e dançaram até a meia noite quando deu meia noite a mulher começou correr e ele começou a seguir atrás dela, e ela entrou em um cemitério e ele correndo atrás dela, entrou em um cemitério, e ele perdeu ela de vista, de repente ele viu o túmulo no túmulo; Maria Silva, os pernas dele ficaram brancas, e ele nunca mais foi em um baile de sexta-feira 13.

Nome: Jéssica Frederice da Silva nº 18, 6ª A

~~Atividade de Português~~

Visto
Liliana

A casa do Terror

Em um sítio bem longe do centro da cidade, lá morava uma menina que se chamava Emely, e com ela morava os pais e avô.

Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família.

Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse:

— Boa noite estão com frio, vou me deitar.

Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó:

— Socorro! Socorro!

Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família. Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse: — Boa noite estão com frio, vou me deitar. Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó: — Socorro! Socorro! Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família. Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse: — Boa noite estão com frio, vou me deitar. Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó: — Socorro! Socorro! Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família. Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse: — Boa noite estão com frio, vou me deitar. Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó: — Socorro! Socorro! Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família. Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse: — Boa noite estão com frio, vou me deitar. Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó: — Socorro! Socorro! Já no anoitecer depois do jantar eles sentavam na sala para conversar sobre o que foi feito durante o dia e falar sobre a família. Era uma noite de inverno muito fria, quando todos estão sentados na sala quando avô se levantou e disse: — Boa noite estão com frio, vou me deitar. Depois de alguns minutos se ouve um ruído na porta e um grito da avó: — Socorro! Socorro!

Então uma certa noite o pai de Emely e ela estavam na sala assistindo um filme de Terror, e então ao decorrer do filme o pai de Emely percebe que esse filme é compatível com a vida que eles estavam vivendo, e no filme havia um espírito que levava as vítimas para o além, como a casa de Emely era uma casa muito antiga e velha eles não sabiam muito sobre aquela casa, então o pai de Emely resolveu investigar a casa, e ao muito

encontrar ele acha uma porta muito interessante, então ele rapidamente entra e encontra a avó e a mãe de Emily mortas, então pelo filme ele descobriu que foi um espírito que depois de fazer duas vítimas ia embora e nunca mais voltava. E depois ele mandou eu lembrar a memorar Emily para os pais:

— Pai bommas pra ir longe daqui.

Então Emily e o pai foram embora para uma cidade e eles com muita saudade da avó e da mãe, mesmo assim eles conseguiram ser felizes.

nome: Joyce Amorim Batista 6ª A 21

O diabo mentiroso

O diabo disse que era Deus e todos deram crédito nele.

Ele tinha pessoas ignorantes e não obedecia a ele e nem faziam o que ele mandava.

Num certo dia, muitas pessoas resolveram matar Deus (diabo). Quando eles chegaram lá, chamaram:

- Deus! O Deus, vem aqui, estamos precisando de uma grande ajuda sua!

Deus veio. E quando ele veio para a rua, os homens pegaram ele por trás. E um homem falou assim:

- Vai, vai ainda com as mãos para cima e encosta na parede e responde tudo o que nós perguntarmos, vamos, vamos responde se vai morrer aqui nesse exato momento!

Pediram para ele explicar como ele conseguiu virar rei!

Mas ele insistiu que não iria falar, porque se ele poderia mandar nas outras pessoas. Então os homens decidiram não perguntar mais nada, eles iriam era matar mesmo.

O capitão da quadrilha disse:

- Primeiro uma facada em cada lado do peito, depois nos punhos e por último um tiro na cabeça,

Dias depois eles conseguiram arrastar a casa e encontrar o verdadeiro Deus, e eles deixaram todo o sangue pelo jardim, pela casa inteira e o corpo do "diabo" deixaram na frente da porta de inferno.

E depois duas outras pessoas mataram toda a aquela quadrilha que tinha matado o "diabo".



Nome: Gustavo de Melo Garcia n: 1160

Visto

E.T.S - a solta

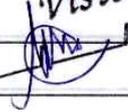
Um certo dia de madrugada estava chovendo muito forte, no bairro mais assustador de Londres, e essa chuva forte derrubou as telhadas e a antena da casa de Gustavo. Mas não foi só a chuva que derrubou foi um homem, mas Gustavo não sabia desse homem. E Gustavo ouviu o barulho e foi ver o que era, ele chegou lá no telhado e falou:

— Que não, derrubou a antena e a telha, nessa está com marcas de pés e mãos na telha e na antena, será que alguém subiu aqui? Vou chamar meus amigos, William e André para eles vêm está coisa. Depois de alguns minutos chegou na casa de William e bateu na porta e falou: Tudo bem William — tudo, e você tá bem, veio me chamar essa hora da madrugada — nem tudo está bem pra mim, derrubaram minhas telhas e minha antena, e tá com marcas estranhas de mãos e pés, quê

20150115 / /
Pode ajudar a descobrir quem foi a-
lém da chuva que quebrou
minhas telhas e minha antena?
- Tá bom, tô nessa, o - vamos cham-
ar o André rápido. Gustavo e Will-
liam foram até a casa de And-
re. Gustavo falou: - O Willian tá
na arma - Tá bom, tá na
tela. Gustavo e Willian chegaram
na casa de André e falaram:
André, André - já vou! falou
André, o que vocês querem nessa
hora. - Tá essa arma depois eu
te explico. falou Gustavo. Gustavo,
Willian e André chegaram lá no
MORRO atrás da casa de Gustavo
duagar sem larulho, pelo mto gr-
ande e ouviram latulhos, latulh-
os estranhos e viu um homem
preto e ficou assustado. e um
homem correu e a gente correu
atrás dele e chegamos perto, o
homem preto tropeçou numa pedr-
a e nos fomos que tipo de
homem era. nos examinamos e
parecia um E.T. e a gente atirou
nele, porque ele fez mal a gente.
Esse homem morreu e foi levado
para o laboratório e o examina-
dor falou que podia existir muito
mais deles numa nave, e pra gente
ficar esperto. Depois de uma sema-
na apareceu mais espécies de ET

e a gente se livrou de todos eles. Depoly disse a gente ganhou muito dinheiro por salvar o larvo dos extraterrestres. E Gustavo, William e André voltaram tranquilos para casa, e Gustavo falou: - Obrigado por tudo que fizeram por mim - Winada - Ichau - Ichau. E Gustavo comprou uma casa nova e viveu sem problemas para sempre.



Visto


Nome: Priscila de Jesus nº 29 6º C

Atividade de Português

titulo

A flauta
assemblada

vista
geral

Em uma bela noite, havia quatro jovens em uma casa, se ajuizando para ir em uma flauta, e as pessoas que conheciam esta flauta, falavam que era assemblada, mas os quatro jovens não acreditavam.

No dia seguinte, sem ceder, os jovens seguiram o caminho para a flauta. Ao chegarem lá, alguns índios falaram para desistir deles:

— Não vá embora daqui! — É essa flauta a assemblada!

Mas os jovens deram risada, e foram procurar um lugar para armar os cabanos.

Ao amanhecer, os jovens pegaram lanternas e saíram para conhecer a flauta, mas eles acabaram se perdendo, e continuaram andando, e continuando a caminhar os jovens começaram a ouvir ruídos, quando de repente, em uma escuridão apareceu um homem, e os jovens pediram ajuda a esse homem, porque estavam perdidos e com fome, e o homem ajudou eles. E ao chegarem em seus cabanos os jovens perguntaram:

— O que eram aqueles ruídos?

E ele respondeu:

— Eram apenas os galhos encostando um no outro com a força do vento!

Nome: Talita Maul.

n: 30

6: C

Atividade de Português

A lenda do lobisomem

Um dia, na noite, 5 amigos estavam conversando na internet, foi que um a última hora da aula, eles se reuniram em um apartamento no dia seguinte de manhã.

No dia seguinte 4:30 da madrugada, os dois amigos, Talita e Pamela acordaram as mechas e foram chamar os outros três amigos.

Chegando no caso do Botruz a Talita chamou o companheiro e a Botruz sou.

— Oi, Bô,? (Falou Talita)

— Oi, tudo bem? (Botruz)

— Tudo ótimo! (Talita)

— Vamos chamar os outros. (Pamela)

Quando eles chegaram eles gritaram:

— Paula, Gustavo!

Paula ligou o carro e eles foram. 7 horas de viagem, até chegar no apartamento 11:30 da manhã. A reunião os coisas e foram trilhar. Eles estavam tão distraídos com tantas coisas lindas, músicas, bichos desconhecidos que perderam a noção de tempo. Quando eles foram ver, foi então a madrugada e por eles tinham se perdido, eles procuraram o caminho do carro e das barracas estavam se afastando de cada vez mais:

— Galera nós nos perdemos. (Paula)

— Vamos procurar que nós nos achamos? (Pamela)

— Você está ficando com medo, isso não é o mesmo
me do amplexo. (Beatriz)

— É pelo jeito nos ~~viagem~~ ~~que~~ ~~abrimos~~
aqui mesmo. (Gustavo)

— Deus me livre ~~de~~ ~~precisar~~ ~~de~~ ~~talto~~. (Talito)

— É, mais agora, você tá precisando (Gustavo)

— Não se preocupe, como todos nós. (Beatriz)

E andaram mais um pouquinho, quando
foram ver estavam andando em círculos

— (Luz Diego, estava andando em círculos) (Talito)

— Se eu não tá. (Famulla)

— Como vou me avaliar se estou perdi-
do dentro de um mata escura, e aturam
te! (Talito)

— Você está ouvindo isso? (Paula)

— Isso aqui? (Famulla)

— Uma mulher. (Paula)

— Você está me dizendo com mais medo ainda!
(Beatriz)

— Eu vou chorar! (Choro) (Talito)!

— É um bicho que veio pegar a gente (Beatriz)

— Não pode ser. (Talito)

— Pode sim! (Famulla)

— Dizem que eu e o Gustavo vamos montar
um bicho. (Paula)

Os dois pegaram um pedaço de pau, e foram
atrás do bicho.

As três meninas ficaram se zimbando, rindo
de tudo.

Foi aí, que o bicho apareceu para elas.

— É um lobisomem! (Beatriz)

— Eu não acredito, que tem um lobisomem aq-
ui no meio monte favelado me comu! (Choro) (Talito)

E, agora, só aqui nos justo é correr!!!!!!
mullol.

— A,A,A, um bilho tá correndo atrás de mim
Paulo! (Talito).

— Levem mais rápido miminas! (Pâmello).

— mais rápido que isso só se eu sair
veando Pâmello! (Beatriz)

O lobisomem era tão veloz, que conseguiu
pegar uma das miminas, a Talito!

— Socorro, esse lobisomem me pegou!!!! (Talito)

— Espere aí, que nos vamos chamar as mimin
es para te salvar! (Pâmello).

— Pois vai rápido eu não vou aguentar
muito tempo esse bafe na minha cara não! (Tal
ito)

Beatriz e Pâmello, começaram a correr até
achar as miminas:

— O que você está fazendo aqui? (Gustavo)

— miminas, um um lobisomem e ele pegou a
Talito! (Beatriz).

— Eu vou ir salvar ela agora! (Paulo)

— Digam que os lobisomens só morrem quando
pegarem uma estaca de ferro e injetarem no
corpo dele. (Gustavo).

— Hei! Eu trouxe machos e você sabem que
eu sou todo perninado, toma Paulo a estaca! (Be
atriz)

— Agora até eu acho que vou comer a
me priminha. (Pâmello)

— Vamos lá! (Gustavo)

chegando lá, eles tinham bebido um pouco de
licor e lobisomem de surpresa mais foi ao contrário
rio o lobisomem que pegou eles e prendeu

Todos!

— Souzuro! (Beatriz).

— Souzuro! (Pâmulo).

— meu botto seu bicho ridículo! (Paulo).

— Quando eu sair daqui eu vou te matar! (Justo).

No mesmo momento, apareceu uma luz muito clara sobre Alex, e apareceu uma linda pessoa de cabelos enrolados e curpados, uma pessoa alta de olhos verdes, e de roupa branca um Anjo lindo, que nesse momento entrou para a todos eles.

Esse anjo foi a pessoa que os souzuro e a Justo e o Lobisomem, dizendo coisas algumas Fabiano:

— Algodum, chuchuchum! (Anjo).

O bicho se explodiu e não apareceu mais.

O Anjo ficou com eles ali, até o Amanhecer, e ao amanhecer as crianças agradeceram ao Anjo e o Anjo falou a eles:

— vocês 5 quando me vierem ver no Anjo, se eu posso subir esse mundo de um salvo, vou, agora eu não tenho que pra vir pra o céu. (Anjo).

— E foi vendo para o céu.

— Que bom que um anjo ajudou a gente, né? (Beatriz).

— É, e vou sair o que ali disse, que quando me vierem ver no Anjo. (Ta)

— É mais tudo isso foi passado e impo ta tudo que estamos vivos (Paulo).

— É mesmo! (Pâmulo).

E todos eles foram umbaro Felizes e
contando!

— Crú, Crú, Crú, Crú, Crú, Crú ...

É isso História ficou como a linda
do Lobisomem, que todo noite naquela trilha
ele aparece para pegar todos as pessoas
que estiverem perdidos los

FIN

Nome: Adriano Godina, corêa nº 01 6ª B

Citiedade de Português

Medo de escuro



Uma lenda que se chama Seticia dorme tranquilante todas as noites, pois sabia que a luz estava acesa.

Ela ouvia muitas histórias de terror que são contadas pelos seus colegas da escola, que as pessoas eram atacadas na calada da noite por monstros.

Essas histórias davam muito medo na hora de dormir, em Seticia porém a sua mãe vendo que Seticia já está na creche achou melhor apagar a luz que a Seticia já estava dormindo.

E na primeira noite Seticia encontrou na sua frente um rosto tão grande que acordou chorando e gritando que estava vendo o "homem do coração".

— Seticia: mãe, o homem do coração
o homem do coração

— mãe: calma filha você está só mentando, acorda Seticia acorda.

A mãe de Seticia disse, para

sua filha que quando currimos muitas histórias de terror ou assistimos muitos filmes, essas imagens ficam na nossa cabeça e é por isso que so-

nhamos. E assim Seticia ficou mais calma mais mesmo assim queria dormir com a luz acesa.

NOME: Chita de Cássia Nunes Gonçalves Nº 32 6º 2º

Citizenship de Português

30

~~A noite no cemitério~~
PDA

Um dia normal todos estavam se divertindo, Um homem tinha uma casa perto do cemitério, mas chegou a noite eles foram dormir e ouviram uns barulhos estranhos, ai eles foram ver não tinha nada. No dia seguinte tinha uma marca muito estranha no chão.

Ele foi vender sua mercadoria na feira ele voltou no final da feira, já a noite o carro dele parou de funcionar de repente, ele saiu para ver se havia algum problema e encontrou a mesma marca no motor que estava no chão. Ele se virou e viu a criatura.

No dia seguinte uma policial foi procurá-lo e não encontrou nada só o carro em pedaços, ela viu um rulto e saiu atrás dele. De repente o tempo fechou e começou uma enorme tempestade, ela se abrigou numa caverna e ela virou para trás não havia nada, mas quando ela virou para frente a criatura lá pegou. Ela conseguiu chegar à propriedade do homem que tinha sumido, ela chegou com a roupa rasgada e com a mesma marca no pescoço que tinha no motor e no chão. Ela chegou na casa e contou sobre a criatura para a família do homem. Eles foram dormir.

e o policial ficou no sofá.

No dia seguinte ela havia sumido, pois a criatura havia pegado ela, e a família do homem viu a mesma marca no sofá.

Então um homem toca a campainha e perguntou se podia entrar e começou a falar sobre a criatura e disse que a criatura era um DDA ("Lavorador de Cemas").

A mulher perguntou como ele sabia de tudo isso e ele respondeu que a família dele já havia sido atacada pelo DDA.

Na noite seguinte a casa foi atacada pelo DDA. Só o filho mais velho sobreviveu.

Ele organizou uma equipe e foram atrás do monstro. Só no começo metade deles foram mortos. Então sobreviveram 5 homens. Eles se dividiram em 5 equipes, a primeira equipe ficou escondida na caverna, a segunda equipe na estrada perto do curral a terceira perto da casa a quarta no cemitério. A noite caiu e a quinta equipe saiu para andar como isca para o DDA, porque ele só atacava as noites.

De repente o monstro veio atacar e eles começaram a atirar no DDA.

Mas, uma surpresa aconteceu o DDA era indestrutível, ele só podia morrer se ele fosse exposto na luz do sol ele era tipo um vampiro só que ele não bebia sangue nem tinha dentes grandes e afiados.

A quinta equipe serviu de isca mesmo porque todos morreram.

A primeira equipe estava na caverna. Na noite seguinte o monstro foi atraído para a caverna. A primeira equipe começou a atirar, mas o que eles não esperavam é que o monstro além de ser indestrutível tinha uma força inesperada. Então o DDA devorou as almas dos homens.

Então a segunda equipe saiu para caminhar na estrada, esta equipe foi esperta se reuniu com a terceira equipe só que eles não esperavam que o DDA estava atrás deles, eles ouviram um barulho e viraram para trás e já era tarde o DDA devorou a metade dos homens e soltaram 7 homens alguns tentaram fugir mas o monstro devorou todos eles. Então só restou a quarta equipe que foi muito mais esperta que as outras. Eles fizeram um esconderijo e se esconderam a noite. Eles atraíram o monstro de dia e fizeram uma silada para o DDA, e quando o DDA foi pegar a equipe, ele caiu numa rede super-resistente e os homens cortaram a folha das árvores e o sol queimou o DDA, mas ele era esperto com suas garras afiadas conseguiu cortar a rede e escapar.

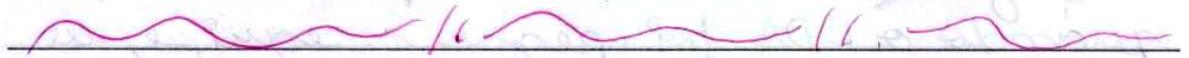
A equipe teve um plano eles atraíram o monstro pro cemitério a noite eles fizeram um acordo que se o monstro não devorasse eles a equipe ajudaria o

DDA encontrar suas vítimas. O DDA concordou e eles voltaram para a casa e eles levaram um monte de gente todo dia pra lá pro monstro devorar as almas deles. E assim essa equipe foi promovida como delegados e advogados por eles ser muito esportos. E assim o monstro não atacou mais eles.

Dó de vez em quando ele resolve assustá-los

Dó que o chefe da cidade resolveu ir pra lá, para investigar, tinha um monte de gente chegando e o DDA já estava ficando nervoso com tanta gente em volta dele.

O DDA então ficou nervoso e devorou as almas de todos eles e mandou aquela equipe que foi promovida para o inferno. E daí em diante saiu devorando as almas de todas as pessoas.



NOME: RODRIGO CARVALHO DE BARRON Nº 33 6ºD

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS



ERA UMA VEZ UMA FAMÍLIA QUE ESTAVAM SE MUDANDO DE TANTAS TRISTEZAS PARA UMA CASA MUITO LONGE QUE ERA NO MEIO ESTRADA. MAS ESSA CASA ERA MUITO ESTRANHA, MUITOS MORADORES AÍ PERTO DIZIAM QUE LÁ VIVIAM OUTRA FAMÍLIA MAS JÁ TIVHAM IDO O BORA.

NESTA FAMÍLIA QUE ESTAVA SE MUDANDO TINHA O PAI A MÃE A FILHA ADOLESCENTE E O IRMÃO ZINHO DE 2 ANOS E NA FAMÍLIA DA CASA O MESMO NÚMERO DE PESSOAS.

QUANTO ELAS CHEGARAM NA CASA UM VIZINHO SE OFERECERU PARA AJUDA NA MUDANÇA, ENTÃO A FILHA PERCEBEU QUE NÃO PRECISAVAM MAIS DELA E PEDIU PERMISSÃO PARA DAR UMA VOLTA PELA REGIÃO. NO CAMINHO PASSOU PELA ESCOLA E ENCONTROU ALGU GAROTO JOGANDO BASKET, E RESOLVEU PARAR PARA ASSISTIR A O JOGO. QUANDO A PARTIDA ACABOU, UM DOS GAROTOS RESOLVEU COMPRIMENTA-LA E BATER UM PAPO, DEPOIS DA CONVERSA ELAS FICARAM AMIGOS.

A MENINA RESOLVEU VOLTAR PARA CASA E QUANDO ELA CHEGOU TODOS ESTAVAM PLANEJANDO SAIR PARA PASSAR, A MENINA QUE JÁ ESTAVA CANSADA RESOLVEU FICAR EM CASA. DEPOIS DE UM TEMPO SOZINHA SENTIU FALTA DE ALGUMA COISA E FOI BUSCAR NO SOTÃO, LÁ EM CIMA MANCHAS ESTRANHAS NA PAREDE DE REPENTE COMEÇA A VÊ UM CORPO DE UMA PESSOA VAI CORRENDO PELO SOTÃO E QUEBO DO TUDO E A MENINA ASSUSTADA. ENQUANTO ISSO LÁ EMBAIXO TODOS CHEGARAM E SOBEM PARA ENCONTRAR ELA, QUANDO ELAS ENTRARAM NO SOTÃO TUDO VOLTOU AO NORMAL.

DEPOIS DE TODO OS PAIS ACHARAM QUE ELA ESTAVA LOUCA. NO DIA SEGUINTE A MÃE ESTAVA DOBRANDO ROUPAS NO QUARTO, ENTÃO AS MÃES VIERAM MANCHAS NA PAREDE E TUO COMEÇOU DE NOVO, MAIS TARDE DESCOBRIRAM QUE OS MORTOS QUE APARECIAM NA PAREDE ERAM A FAMÍLIA QUE MORAVA LÁ ANTES E O PAI QUE ERA O VIZINHO MATOU A FAMÍLIA, ENTÃO MANDARAM ELE PARA A CADEIA E TODO FORAM EMBORA DAQUELA MALDITA CASA.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)