

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP**

Elza Kissilevitc

**ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA UMA SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

**MESTRADO – ESTUDOS PÓS-GRADUADOS EM EDUCAÇÃO:
PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO**

**SÃO PAULO
2009**

Livros Grátis

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

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Elza Kissilevitc

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA UMA SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

MESTRADO – ESTUDOS PÓS-GRADUADOS 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** no Programa de Estudos Pós - Graduados em Educação: Psicologia de Educação, sob a orientação da Prof^a.Dr^a. Maria Celina Teixeira Vieira.

SÃO PAULO
2009

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC/SP

Elza Kissilevitc

ESTRATÉGIAS DE LEITURA PARA UMA SOCIEDADE DA
INFORMAÇÃO: UM ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação aprovada como requisito parcial para
obtenção do grau de **MESTRE** no Programa de
Estudos Pós - Graduação em Educação: Psicologia de
Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo. Banca Examinadora formada pelos Professores:

SÃO PAULO
2009

***“Aqui está ela. Uma dentre um punhado.
.....
Se quiser, venha comigo. Vou lhe contar uma história.
Vou lhe mostrar uma coisa”***

Markus Zusak (2007:19). A menina que roubava livros.

Canção Para os Fonemas da Alegria

Thiago de Mello

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção da rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Esta dissertação é dedicada aos professores que heroicamente lutam no interior de suas escolas e que mantêm viva a esperança e a crença de termos um país melhor.

AGRADECIMENTOS

A Deus que está presente em todos os momentos de minha vida e que sempre me fortalece.

À Professora Maria Celina Teixeira Vieira, minha mestra e orientadora que com sua perseverança, mediação e incentivo acreditou em minhas possibilidades e na construção deste texto. Minha mestra para sempre!

Às Professoras Laurinda Ramalho de Almeida e Marília Claret Geraes Duran, pelas valiosas contribuições.

Aos professores protagonistas desta história.

Aos meus pais, pelo amor, dedicação e apoio em todos os momentos dessa caminhada e que me deram condições para que eu chegasse até aqui.

Ao meu querido irmão, pelo carinho, compreensão, incentivo e por ter oferecido o convívio com as duas joias mais preciosas de nossas vidas.

À minha amiga Sônia, pelo incentivo, por acreditar em minhas idéias, pela paciência e que por ser leitora exigente auxiliou-me na realização deste trabalho.

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudo.

Ao Leonardo, razão de minha existência.

RESUMO

A sociedade atual exige leitores que sejam capazes de interagir com uma variedade de informações utilizando estratégias de leitura que possibilitam a compreensão dessas informações. Assim, este trabalho insere-se na pesquisa qualitativa e tem por objetivo refletir sobre o que pensam os professores do ensino fundamental das diversas áreas de conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

Participaram como sujeitos sete professores das diversas áreas de conhecimento (Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Educação Física) de uma escola pública da rede municipal de ensino de São Paulo. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas. O tratamento dos dados conduziu à criação de eixos de análise por meio dos quais se buscou compreender e refletir sobre o objetivo proposto.

Os resultados revelaram que a leitura e as estratégias leitoras são abordadas de forma fragmentada e ainda não se constituem em instrumentos para inserção participativa dos alunos no mundo contemporâneo.

Palavras-chave: leitura significativa – estratégias de leitura – ensino e aprendizagem – intervenções.

ABSTRACT

The present society requires readers that have the capacity of interacting with a variety of informations adopting reading strategies that enable the comprehension of those informations. So this work inserts in qualitative research and seeks to reflect about what teachers from the elementary instruction of the various knowledge areas think about reading, the importance of the applications of reading strategies by students and if these strategies, from teachers point of view have contributed to the development students autonomous reading, considering the exigencies in the current society.

As subjects, seven teachers of the various knowledge areas (Portuguese, Mathematics, Science, History, Geography, Arts and Physical Education) of a public school from the municipal teaching net, in São Paulo participated. Data collection was made by semi-structured interviews. Data treatment conducted to the analysis axis creation through which searching to understand and reflect about the proposed objective.

The results revealed that reading and reading strategies are considered on fragmented forms and do not yet constitute themselves instruments for students participative insertion in the contemporary world.

Key-words: significative reading – reading strategies – teaching and learning – interventions.

SUMÁRIO

Início de conversa.....	11
Introdução	16
1. Um olhar sobre a leitura...o que as pesquisas revelam.....	20
Parte I	
1.0 Vigotski: aporte teórico na perspectiva da psicologia.....	33
1.1 A constituição do sujeito.....	34
1.2 Mediação.....	37
1.3 Os sistemas simbólicos e o processo de internalização.....	39
1.4 Zona de desenvolvimento proximal.....	40
Parte II	
2.0 A leitura e as exigências da sociedade da informação.....	44
2.1 A escola na sociedade da informação.....	47
Parte III	
3.0 Texto e leitura.....	51
3.1 A escola, a formação do professor e o ensino de leitura	53
3.2 A leitura como ato interacional.....	57
3.3 Os professores das áreas de conhecimento e o ensino de leitura.....	64
3.4 As estratégias de leitura.....	70
Parte IV	
4.0 A investigação.....	77
4.1 As entrevistas.....	78
4.2 Escola e sujeitos.....	80

Parte V	
5.0 Procedimento de análise.....	84
5.1 Descrição do perfil dos professores/sujeitos informantes.....	86
5.2 Saberes dos professores.....	87
5.2.1 Descrição dos saberes dos professores.....	89
5.3 O que as palavras podem revelar.....	151
Considerações finais.....	163
Referências bibliográficas.....	171
Anexo.....	176

INÍCIO DE CONVERSA...

...somos o que somos (ou, simplesmente, existimos) porque os outros são testemunhos de nosso eu. Se os outros nos abandonam – ou tentamos abandoná-los – já não temos critérios para a auto-identificação, esse processo aparentemente simples e espontâneo.

(LEITE, 1981:240)

Pretendo nesse início de diálogo expor e contextualizar como foi a constituição de minha identidade, como pessoa e como profissional, ao longo desses anos, pois o que sou hoje é a combinação das experiências vividas, do meu modo de pensar e atuar no mundo, como percebo nas ideias de Ronca (2007:17):

O resgate da própria história permite compreender os sentidos atribuídos às experiências vividas, lembrando situações e pessoas que contribuíram para a constituição de nossa identidade, de nossa maneira de sentir e perceber o mundo e as relações que estabelecemos com ele e a partir de nossas ações.

Nasci em uma cidadezinha chamada Arapuan, na região oeste do estado do Paraná, tipicamente agrícola. Filha caçula de uma pequena família (pai, mãe e dois filhos) e muito unida. Aos quatro anos de idade mudamos para a capital de São Paulo. Não foi nada fácil para minha família, de hábitos simples e tradições rurais, enfrentar uma cidade cosmopolita como São Paulo. O desafio era grande! A garra, o vigor, a perseverança, o otimismo, a fé e por que não a esperança, sempre estiveram presentes nas atitudes de meus pais para enfrentar os momentos difíceis.

Em nossas reuniões calorosas, eles sempre mencionavam a importância do trabalho e dos estudos na formação das pessoas. Tanto que eles retornaram à escola – trabalhavam durante o dia e estudavam à noite. Meu irmão e eu fomos crescendo nesse contexto.

Muitas marcas foram deixadas dessas experiências, muitos momentos guardados na lembrança, recordações carregadas de significados contribuíram para a minha formação como pessoa, principalmente os ensinamentos de meus pais.

Não poderia deixar de mencionar um dos mestres que tive na escola, durante o período ginásial, minha professora de Língua Portuguesa. Uma pessoa comprometida com a educação e compromissada com seus alunos. Esforçava-se ao máximo para que os alunos aprendessem e se preocupava com cada um. Eu a admirava! Sei que ela tornou-se para mim um modelo. Modelo primeiro em minha constituição como profissional.

Graduei-me em Letras; porém, antes de terminar a universidade já estava lecionando em escola pública. Os primeiros contatos com os alunos, adolescentes e jovens, foram extremamente importantes para decidir o meu futuro profissional; saber se realmente era isso o que eu queria: ser professora!

Com o passar do tempo, fui descobrindo que o magistério exigiria muito mais do que planejar uma boa aula e colocá-la em prática: as dificuldades estruturais e pedagógicas que a escola pública demonstrava necessitavam de um profissional muito mais engajado política e pedagogicamente e acima de tudo compromissado com a educação do país. Nessa perspectiva, voltei para a universidade: fiz uma especialização, concluí o curso de pedagogia e supervisão escolar; além de muitos outros cursos realizados com o objetivo de melhorar minha prática como docente.

Quanto mais eu estudava mais sentia a necessidade de aprofundar as questões que envolviam a escola pública, o contexto da sociedade brasileira e do mundo e principalmente minha atuação.

Em meio a essas experiências conheci pessoas que exerceram grande influência em minha atuação profissional; exemplos que marcaram minha formação, que se tornaram referências, contribuindo significativamente na construção de minha identidade, conforme cita Ronca (2007:24):

Constata-se que no processo de constituição da identidade nós desconstruímos os nossos modelos selecionados e os reconstruímos internamente em modelos pessoais, e assim se instala um processo ininterrupto de desconstrução e reconstrução de modelos incorporados

e dos próprios modelos internalizados. Nesse sentido, um único mestre-modelo não é suficiente para dar conta de todas as dimensões pessoais e dessa forma elegemos modelos como referências para uma ou mais dimensões dos papéis que exercemos.

Na busca de encontrar respostas e problematizar as questões relacionadas ao processo ensino-aprendizagem se faz necessário o conhecimento científico que traz à tona teorias que são relevantes e fundamentais na educação. A reflexão da minha prática como profissional da educação, hoje atuando como Coordenadora Pedagógica, sempre fez parte de minha trajetória e que aliada a uma necessidade de mudança estimulou-me a retornar à academia. Não que eu estivesse afastada dela, ao contrário, pois durante vários anos trabalhei com formação de professores e coordenadores pedagógicos, o que exigia a busca constante de novos conhecimentos; porém, percebi que necessitava estudar mais, pesquisar, aprofundar algumas questões que permeiam o ensino e a aprendizagem. Dentre essas questões o ensino e aprendizagem da leitura, no âmbito escolar, tem se destacado de maneira inquietante; pois percebo que muito há que se pesquisar sobre esse assunto. Estas foram algumas das razões que impulsionaram-me ao Programa de Estudos Pós Graduated em Educação - Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, bem como o intuito de contribuir para uma ressignificação de minha atuação profissional possibilitando rever metodologia, didática e ações pedagógicas, além de ampliar os conhecimentos sobre a importância da Psicologia da Educação e o que ela tem a contribuir para o contexto educacional.

Estudando e discutindo sobre os diversos teóricos foi possível analisar e rever conceitos, aprender outros novos e debater sobre ideias equivocadas em relação às várias teorias de desenvolvimento e aprendizagem.

Debruçar-se na tentativa de compreender um teórico pressupõe um mergulho em suas ideias, discussões e produções textuais à luz de um contexto histórico para interpretá-lo; pois os textos são estruturas que dependem do trabalho interpretativo do aluno. Isso exige vontade em querer aprender e tempo disponível para ler, reler, confrontar informações, analisar, escrever, parafrasear entre tantas outras tarefas essenciais que contribuem

para o aprendizado. Sem dúvida que o tempo nem sempre é nosso aliado, levando-se em consideração várias responsabilidades diante de um curso como o proposto. Organização e disciplina foram fundamentais para o cumprimento das exigências do programa. Tudo isso proporcionou uma mudança significativa em minha vida.

Sempre acreditei no poder transformador que a educação proporciona e na sala de aula como um espaço em que alunos e professores produzem conhecimento. É nesse espaço de interação que o professor assume a sua tarefa de mediador reconhecendo as vozes de seus alunos; utiliza estratégias interessantes para envolver os alunos e suscitar diferentes pontos de vista, controvérsias, argumentações, proposições, fazendo emergir no universo mental do aluno pensamentos e reflexões sobre as mais diferentes questões. É através da leitura que essas possibilidades se manifestam na vida do aluno o que demonstra a relevância de tematizar a questão da leitura na educação.

Há uma frase de Perrenoud (1998:165) que sintetiza o papel da educação: *“o importante na democratização do ensino, não é **fazer como se cada um houvesse aprendido, mas permitir a cada um aprender**”*.

Isso significa garantir, a todos e a cada um, a despeito da heterogeneidade das diferentes situações didáticas, o mesmo direito de aprender.

Todos somos aprendizes e os desafios de uma sociedade tão complexa nos convoca a buscar mais informações, mais conhecimento, sermos persistentes, acreditarmos na força transformadora da educação por meio de nossas ações. Poder estudar é ter a oportunidade privilegiada de aprender e de transformar formas de pensar e agir, e principalmente pôr em prática os conhecimentos adquiridos. Acho oportuna as palavras de Paulo Freire (2001:88,98) em seu livro *Pedagogia da Autonomia: saberes necessário à prática educativa*:

A postura de investir na própria formação e estudar – estudo que faz diferença, uma vez que está a favor de alguma coisa e contra tantas outras – mostra que nós, professores, sabemos o quanto temos a ver com “o mundo lá fora”. Mudar é um desafio – difícil e possível. E principalmente a partir do conhecimento que adquirimos no processo

de formação que podemos devolver um novo tipo de prática que é na verdade uma ação político-pedagógica.

A dificuldade da mudança não pode apagar nosso sonho e nem intimidar nossa curiosidade. É ela que nos faz perguntar, conhecer, atuar, re-conhecer. A curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjeturar, de comparar, de buscar conhecer o que precisamos para constatar que a nossa prática em sala de aula vale a pena.

Vale a pena porque estamos propiciando aos nossos alunos, aos nossos colegas profissionais e a nós mesmos bons motivos para desejar cada vez mais aprender e tendo a convicção do quanto isso é imprescindível para assumir uma postura investigativa e ao mesmo tempo transformadora na busca de uma educação qualitativa.

INTRODUÇÃO

Quem é leitor não considera o livro como um objeto sagrado; já os que frequentam o livro esporadicamente têm uma atitude inferiorizada em relação a ele: o livro está com a razão e eles estão errados.

(FOUCAMBERT 1994:16)

O ensino brasileiro vive um momento muito delicado na história educacional do país, manifestado pela precária qualidade do ensino nos baixos resultados dos alunos quando da realização de avaliações de organismos nacional e internacional que apontam as dificuldades que os alunos têm para interpretar textos longos, identificar e recuperar informações e identificar a tese de textos. Tais dificuldades comprometem o desenvolvimento das áreas de conhecimento escolar e o rendimento não só na escola como na própria vida dos alunos.

O ensino, seja ele qual for, público ou privado, tem de ser de qualidade e no caso específico do ensino público, necessita de políticas públicas para sanar problemas de ordem estrutural e pedagógica vivenciadas no âmbito escolar. Porém, a escola não pode ficar aguardando soluções para resolver seus problemas. Ela é um organismo vivo, composta por pessoas (profissionais da educação, alunos, pais e comunidade); logo, tem de agir; pensar em um trabalho que comprometa toda a instituição escolar na tarefa de oferecer aos seus alunos um ensino de qualidade.

Em contrapartida, as demandas sociais colocadas, hoje, para o domínio não só da leitura, mas também da linguagem escrita, exigem do sujeito o desenvolvimento de habilidades específicas e cada vez mais complexas.

Vivemos em uma sociedade caracterizada pela rapidez. Essa velocidade faz com que sejamos muitas vezes meros espectadores. Paralelamente, os avanços tecnológicos têm alterado as relações sociais e conseqüentemente

contribuído para o acesso cada vez maior de informações. Somos bombardeados diariamente sob as mais diversas formas de comunicação estabelecidas pela sociedade que mal conseguimos processar e articular nosso pensamento na compreensão dos fatos e das notícias. A indústria da comunicação, que utiliza as mais diferentes formas de linguagem, ocupa um lugar central nas sociedades letradas de tal modo que estabelece regras, normas, condutas a serem seguidas por determinadas comunidades sociais.

A difusão e a busca da informação, assim como a busca do conhecimento tem sido um processo contínuo em nossa sociedade; primeiro porque sem eles a pessoa, provavelmente, ficaria excluída socialmente; segundo porque com eles não permaneceria num estado de desconhecimento no contexto informacional que é configurado pelo intensivo uso das tecnologias da informação e da comunicação.

Nesse contexto, a leitura é essencial para a busca do conhecimento; pois, este se encontra disponível em diversas fontes e suportes de informação.

A leitura é essencial tanto no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, quanto como prática social; pois ela (leitura) se constitui na interrelação leitor e autor, mediada pelo texto, implicando, também, sobre o repertório cultural e conhecimento linguístico do leitor para que ocorra o entendimento do texto de modo a contribuir com novos conhecimentos.

A leitura é entendida então, como algo que precisa ser tematizado, ser objeto de conhecimento; portanto, conteúdo de aprendizagem a ser trabalhado na escola pelas diversas áreas do conhecimento.

Se a escola trabalha com diversos tipos de textos e cada texto é lido de maneira diferente, pressupõem-se o uso de estratégias de leitura por parte do aluno-leitor, usos diferentes de estratégias, as quais, em nosso entendimento, precisam ser ensinadas.

Assim, o propósito deste trabalho é suscitar algumas reflexões, nos limites da própria pesquisa, sobre o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas do conhecimento, acerca da leitura; da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual. Para

tanto, entendemos ser relevante contextualizar essa sociedade, bem como a situação do ensino no país.

Sem perder de vista o foco do trabalho, levantamos algumas questões que subjazem à idéia central com o intuito de fornecer subsídios, que consideramos relevantes ao entendimento do tema central: se vivemos em uma sociedade chamada sociedade da informação por que os alunos não têm amor pela leitura? Por que os alunos não têm domínio da leitura? Como os profissionais da escola, e em especial o professor, estão contribuindo nos saberes dos alunos em relação à proficiência leitora? Será que a leitura está perdendo seu valor social e cultural? Ou não é valorizada como habilidade que possibilita o aprendizado? Qual é o entendimento do professor sobre a leitura? Qual é a relação estabelecida, pelo professor, entre leitura-ensino-aprendizagem? Que tipos de estratégias são acionadas durante a leitura pelo aluno leitor? O professor considera o uso de estratégias ao planejar uma atividade de leitura?

A constatação da existência de um grande número de pessoas analfabetas em nosso país, conforme dados apresentados a seguir; bem como as exigências sociais e até mesmo pelos grandes desafios que a educação brasileira ainda não conseguiu superar, tem manifestado o interesse de pesquisas sobre métodos de ensino utilizados por professores que envolvem o ensino da leitura e da escrita. Para Smith (1999:11) *“todos os métodos de ensino de leitura parecem ter algum sucesso, com algumas crianças, algumas vezes”*. Ainda para o autor as crianças parecem ser capazes de aprender apesar do método de ensino usado; porém, isso não deve ser interpretado como “qualquer coisa serve”. Acreditamos que a leitura e a escrita são instrumentos extremamente valiosos; portanto, não podemos ficar passíveis diante de um quadro comprometedor no que diz respeito ao desempenho dos alunos em relação à leitura e à escrita.

Formar alunos leitores autônomos nesse contexto não é responsabilidade apenas dos professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental e sim de todos aqueles que estão comprometidos com a educação transformadora, independente da etapa escolar, como encontramos em Silva (2005: 33):

...a leitura é uma “exigência” que está presente nas disciplinas acadêmicas oferecidas pela escola e, por isso mesmo, os respectivos professores são,

implícita ou explicitamente, orientadores de leitura. Ressalte-se que textos de natureza diversa (Literatura, Ciências, Matemática, etc...) vão exigir abordagens diferentes de leitura para se chegar ao seu significado.

É relevante que se entenda a leitura como processo contínuo; isto é, que se amplia à medida que os professores oferecem aos alunos situações para a prática de leitura. Longe de simplificar uma questão bastante complexa por envolver variáveis que transcendem o espaço escolar, cabe refletir sobre a responsabilidade e conseqüentemente a contribuição de todos que atuam no ensino para o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Nossa pesquisa surge nesse panorama e busca um maior conhecimento em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura, tematizando-a de maneira a contribuir significativamente com novos estudos para o campo educacional.

Salientamos que a temática que apresentamos para discussão e reflexão não é nova. Sabemos que a leitura tem sido estudada por pesquisadores e estudiosos sob óticas diversas; no entanto, pontuamos no trabalho a relevância de estudar a leitura nas diversas áreas do ensino (Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física), disciplinas obrigatórias do Ensino Fundamental porque acreditamos que será possível termos uma visão geral, não fragmentada, de como os professores dessas áreas trabalham com a leitura; uma vez que se trata de um conteúdo que se movimenta nas diversas áreas; além disso, é importante que o tema não seja esquecido, ao contrário, que continue em evidência para que seja pauta de políticas públicas tendo como consequência a concretização de uma verdadeira sociedade leitora em nosso país.

1. UM OLHAR SOBRE A LEITURA... o que as pesquisas revelam.

Avaliações institucionais como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA (2000) que enfatiza conhecimentos e habilidades em leitura requerendo que os alunos estabeleçam diferentes relações com o texto escrito, abrangendo os processos de recuperação de informações, compreensão, interpretação e reflexão na leitura de diferentes tipos de textos reafirmam as dificuldades de leitura dos alunos brasileiros; pois, os resultados indicam que apenas 5% dos alunos brasileiros chegam ao nível 4 que avalia as habilidades de localizar, organizar, reconhecer e interpretar vários sentidos de linguagem e formular hipóteses; somente 1% chegou ao nível 5 que avaliou habilidades de localizar e organizar várias informações contidas no texto, demonstrando compreensão global, avaliação crítica, extração do texto de determinado conhecimento, avaliados os níveis de proficiência em escala de 1 a 5. Em relação ao desempenho de leitura no PISA 2006 cujo foco foi a área de Ciências, mas a avaliação incluiu também Matemática e Leitura, apenas 1,1% dos estudantes brasileiros atingiram o nível mais alto de proficiência em Leitura (Nível 5 - alunos são capazes de raciocínio sofisticado e crítico) e 44,5% alcançaram pelo menos o Nível 2 em Leitura (localizar informação direta, fazer inferências simples, compreender o significado de determinadas partes de um texto e usar algum conhecimento externo para compreender o texto). Ainda segundo o relatório, o Brasil está entre os países em que a maioria dos estudantes está no Nível 1 ou abaixo; ou seja, os alunos enfrentam dificuldades quando precisam de material de leitura para alcançar objetivos de aprendizado em qualquer área do conhecimento. As dificuldades em relação à leitura são demonstradas, também, por outras avaliações brasileiras, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que realiza uma avaliação individual de desempenho por competências. Conforme os dados apresentados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC) em relação aos resultados do ENEM (2006), os alunos obtiveram, em seus desempenhos, média geral de 36,90 na prova objetiva e 52,08, em redação, numa variação de escala de 0 a 100.

Estudo divulgado pelo Instituto Paulo Montenegro em relação aos dados obtidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) que tem como finalidade colher informações sobre as habilidades e práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros na faixa etária entre 15 e 64 anos de idade, indica que, no período de 2001 a 2005, a escolaridade da população brasileira vem aumentando, porém, o aprendizado não tem refletido na mesma proporção. De acordo com o INAF 9,8 milhões (8%) de pessoas com idade entre 15 e 64 anos, são consideradas analfabetas e 37,1 milhões (30%) têm alfabetização rudimentar; ou seja, conseguem entender textos pequenos e simples, conseqüentemente, não possuem habilidades mínimas de leitura e escrita necessárias para dar prosseguimento a sua aprendizagem e participar de práticas sociais que exigem este conhecimento.

O que os resultados refletem, em boa medida, é que muitos são os problemas a serem resolvidos sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e muitas são as áreas de conhecimento que procuram contribuir com reflexões e pesquisas acerca dessas questões.

Pesquisa realizada por Cintra e Nicoletti em 2006, com 90 professores da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo e 349 estudantes de escolas públicas do ensino Fundamental II, teve como um dos objetivos verificar o desempenho dos estudantes na leitura de diversos gêneros, tendo em vista, identificar facilidades e dificuldades dos alunos considerando que os professores haviam informado através de respostas presentes nos questionários ser uma prática comum a utilização de diferentes gêneros em atividades leitoras nas escolas.

Foram realizadas duas atividades. Na primeira atividade cada estudante recebeu um texto diferente para ler e informar, por escrito, o que havia compreendido na leitura. Na segunda atividade foi selecionado um texto para o trabalho em dupla submetido à técnica dos torpedos pedagógicos. A técnica consiste em transformar todo o texto em um conjunto de perguntas que, uma vez respondidas, demonstram a compreensão do mesmo. As perguntas numeradas segundo a sequência textual, são embaralhadas e feitas de forma aleatória para os participantes, o que leva a classe a fazer retomadas de partes e mesmo do todo.

As pesquisadoras verificaram por meio das análises dos resultados das duas atividades que a compreensão dos alunos sobre um texto ainda é muito superficial. Falta um trabalho mais dirigido às estratégias, à ampliação de repertórios, à compreensão, ficando os alunos presos à linearidade e à reprodução, ou mesmo à repetição dos textos.

Outra pesquisa realizada por Boruchovitch (2001), com 110 alunos (3ª, 5ª e 7ª séries) de escola municipal de Campinas, com o objetivo específico de investigar as estratégias de aprendizagem espontâneas mencionadas por alunos brasileiros do ensino fundamental, no que diz respeito à compreensão durante a leitura, bem como analisar a relação entre a estratégia de compreensão de leitura relatada e fatores como idade, série escolar, gênero e repetência de série escolar dos participantes, revelou que dos alunos entrevistados, 80% mencionaram que acontece de estarem lendo algum material e não conseguirem compreender o conteúdo que estão lendo. Perguntados se percebem quando isso acontece, 92% afirmam que sim. Em relação ao que os alunos fazem para melhorar a própria compreensão da leitura 44,3% buscam Apoio Social; 31,8% mencionaram Reler, 11,4% tentam resolver as dificuldades sozinhos por meio de Reler e quando não conseguem partem para a busca do Apoio Social; 1,1% mencionaram Buscar Acessórios, como dicionários e 4,5% responderam Não Fazer Nada. Em relação a repetência verificou-se que a categoria Reler/Apoio Social, foi mais frequente entre os alunos não repetentes (30%) do que os repetentes (70%). Alunos repetentes apresentaram 100% de respostas na categoria Não Fazer Nada para resolver o problema e os não repetentes apresentaram 0%. Alunos não repetentes citaram menos a busca de Apoio Social (35,9%) do que alunos repetentes (64,1%). As respostas Busca Acessórios apresentaram 100% dos não repetentes. Relações significantes entre as estratégias de compreensão durante a leitura e variáveis como idade, gênero, série escolar dos participantes não foram encontradas. Segundo a pesquisadora os dados apresentados apontam para a importância de a escola fomentar no aluno, desde cedo a capacidade de planejamento, monitoramento e regulação do próprio comportamento. Em outras palavras, entendemos que o estudo da pesquisadora revelou a importância do trabalho, pela escola, sobre o uso de estratégias de leitura.

Encontramos em Ferreira e Dias (2002) uma preocupação com a escola e o ensino da leitura e qual a contribuição desta instituição na formação de leitores críticos e reflexivos na sociedade atual. A questão colocada pelas autoras é: “Será que a escola tem favorecido o desenvolvimento de sujeitos-leitores?”

Para Ferreira e Dias (2002:48) a leitura é objeto de conhecimento e precisa ser explicitada. Defendem que as estratégias de leitura precisam ser ensinadas para que o leitor-aprendiz se torne um leitor autônomo e competente. Acreditam que a leitura é uma atividade que pode mudar o indivíduo e suas relações sociais contribuindo para transformações coletivas; porém, há a necessidade de uma conscientização da sociedade em relação à importância da linguagem escrita, que pode começar pelo projeto político de escola. As autoras ainda enfatizam que para haver uma mudança no aprendizado da leitura faz-se necessário uma mudança de concepção dos professores a respeito desta atividade e do seu ensino considerando os processos envolvidos neste aprendizado.

Pesquisa realizada por Kopke Filho (2002) com 24 sujeitos, divididos por sorteio tipo Amostra Equiprobabilística Simples, em dois grupos de tamanho igual, todos docentes do ensino fundamental e médio, frequentadores do curso de pós-graduação “lato sensu” de Língua Portuguesa, buscou estudar o desempenho dos docentes no papel de leitores, fornecendo-lhes um contexto que lhes permitisse aprender mais com os próprios hábitos contribuindo para melhor ensino do processo de leitura.

Foram utilizados dois questionários: um sobre o uso de estratégias no processo da leitura e outro informativo. O questionário de uso de estratégias no processo da leitura foi composto por 20 questões que compreendiam estratégias de previsão (antes da leitura); de monitoração (durante a leitura) e de avaliação (depois da leitura); apresenta ainda três alternativas correspondentes à frequência com que são usadas as estratégias (frequentemente, às vezes e raramente). Para complementar o questionário anterior foi solicitado um questionário informativo que envolvia a pergunta: “De que maneira, cada uma das estratégias que você usa, frequentemente, contribui para compreensão do texto?”

Os resultados do questionário de Uso de Estratégias no Processo da Leitura mostram que, entre os dois grupos de professores, há mais respostas divergentes que convergentes quanto às estratégias que habitualmente

empregam durante o processo da leitura. Verifica-se ainda que, do conjunto das estratégias que compõem o questionário informativo, somente 50% delas podem ser consideradas integrantes dos repertórios dos sujeitos. Além disso, de acordo com as condições obtidas por tais estratégias, o processo de leitura é desenvolvido sem prévio planejamento. O autor conclui que o contexto em que os sujeitos atuam como leitores, não corresponde àquele exigido de quem deve assumir a orientação de leitores menos experientes; os sujeitos não conseguiram explicar como a maioria das estratégias a que recorrem colabora na compreensão do texto, o que indica conhecimento insuficiente para usar esses mecanismos e reduzir as dificuldades da leitura. O autor sugere que outros trabalhos de pesquisa sejam realizados, procurando detectar com maior extensão e precisão o que há de específico no comportamento do professor-leitor brasileiro. Sugere ainda que, no caso de cursos de treinamento, o professor seja informado da necessidade de encorajar os alunos a ler com estratégias, a fazer paráfrases e resumos após a leitura, a usar técnicas que o auxiliem a tornar consciente o comportamento que desempenham quando leem; da necessidade de ajudá-los a entender como o que leem influencia na forma pessoal de compreender.

Um outro estudo realizado por Pullin (2007) com 104 participantes de cursos de graduação e pós-graduação de uma instituição de ensino superior particular buscou averiguar quais estratégias futuros professores (re)conhecem utilizar quando estudam a partir de textos. Os sujeitos da graduação eram de licenciaturas distintas (Humanas e Exatas). Foram selecionados alunos da série inicial e final dos cursos de Letras e de Ciências, designados por GL1 (n=23), GC1 (n=19); GL2 (n=27); GC2 (n=19). O grupo de pós-graduação era de Mestrado em Educação e identificados como GM (n=16). Para o levantamento das informações foi utilizada a escala referente à frequência de reconhecimento quanto ao uso de estratégias no processo/produção de leitura traduzida e adaptada por Kopke Filho (2001).

Os resultados em relação à frequência com que os respondentes pensam a respeito da finalidade ou necessidade de produzir uma determinada leitura mostra que: de modo geral, os participantes indicaram que o fazem frequentemente (75% do GM; 73,9% do GL1; 63,1% do GC2; 48,1% do GL2), apenas 15% dos participantes do GC1 assim responderam. Entretanto, não ocorre com a mesma

frequência a ação de levantamento de hipóteses acerca do material a ser lido após um exame inicial e geral do texto. Porém é frequente para 51,8% do GL2; 50% do GM; 42,1% do GC2; 31,6% do GL1 e 21,7% do GL1. Ao longo da leitura boa parte dos participantes frequentemente relaciona as informações do texto com suas crenças ou seus conhecimentos do assunto (75% do GM; 66,7% do GL2; 30,4% do GL1; 47,4% do GC2; 63,1% do GC1), e pensa acerca das implicações dessas informações (62,5% do GM; 74% do GL2; 56,5% do GL1; 63,1% do GC2; 47,5% do GC1). A preocupação em acompanhar e avaliar o quanto estão compreendendo acerca do texto é comum entre: 87,5% do GM; 92,5% do GL2; 78,3% do GL1; 63,1% do GC2; 84,2% do GC1. Poucos alunos do curso de graduação tomam notas enquanto leem, isto é, reescrevem para si, copiando ou não informações do texto, (5,3% do GC2; 10,5% do GC1; 25,9% do GL2), resultado que os diferencia dos alunos do Mestrado. O recurso de sublinhar ideias ou palavras é mais usado pelo GM (93,7%).

Quando não compreendem uma palavra, frase ou parágrafo, os recursos mais frequentes são os de: reler o mesmo trecho (100% do GM; 92,6% do GL2; 95,6% do GL1); voltar a ler as partes que o precedem (87,5% do GM; 85,2% do GL2); continuar a ler na busca de mais esclarecimentos (68,7% do GM; 34,1% do GL1); consultar uma fonte externa (outro livro, ou alguém) 62,5% do GM e 42,1% do GC1.

Registra-se que mais participantes do mestrado do que os da graduação releem os pontos mais importantes (81,2% do GM; 59,3% do GL2; 43,4% do GL1; 26,3% do GC2; 31,6% do GC1). Entretanto, em pouco se diferenciam quanto ao refazerem a leitura de todo o texto (37,5% do GM; 33,3% do GL2; 26% do GL1; 21% do GC2; 10,5% do GC1), possivelmente por se preocuparem apenas em recordar os pontos mais relevantes do texto (50% do GM; 37% do GL2; 31,6% do GC2; 36,8% do GC1). Menos, ainda, são os que escrevem um texto, mesmo que seja uma paráfrase ou resumo do material lido (25% do GM, 11,1% do GL2; 13% do GL1; 10,5% do GC2; 21% do GC1). Preocupação em verificar quais das hipóteses acerca do conteúdo do texto que haviam levantado antes de iniciada a leitura, se confirmam ou não (56,2% do GM; 33,3% do GL2; 13% do GL1; 15,8% do GC2; 10,5% do GC1).

De certo modo, os resultados obtidos indicam que uma porcentagem significativa de estudantes subutiliza a leitura; além disso, os resultados revelam, segundo a pesquisadora, que é necessário ensinar a ler no Ensino Superior. Há que se (re)estabelecer a dimensão formadora do espaço universitário para a construção de *habitus* (sic) e práticas eficientes de leitura e escrita; para tanto, as atividades de ensino, pesquisa e extensão devem induzir os alunos para que sintam a necessidade de produzir leituras autônomas, e a modificar os valores que frequentemente atribuem à leitura. A pesquisadora ainda, enfoca que os instrumentos utilizados na pesquisa podem auxiliar os professores a conhecer as estratégias de leitura que seus alunos utilizam para estudar a partir de textos e ao conhecê-las, os professores podem auxiliar e, se necessário, propor novas formas e modos dos alunos se relacionarem com esses textos.

Apesar de estudos e pesquisas realizados sobre o ensino da leitura no contexto brasileiro percebemos, pelo estudo crítico de vários artigos publicados nos últimos anos, que estes revelam uma visão ainda fragmentada por área do conhecimento em relação ao ensino da leitura. Superar essa fragmentação é o desafio que se coloca à escola e aos professores; porém, na perspectiva do trabalho coletivo, corresponsável, uma vez que a leitura permeia todas as áreas de conhecimento, devendo, portanto, ser objeto de ensino e aprendizagem de todas as áreas. Também, esta pesquisa mostra-se como um grande desafio, pois é nosso desejo refletir sobre a leitura (de texto escrito) e os aspectos que a envolve pelo prisma de todas as áreas, dada a importância que a leitura exerce nas diferentes áreas para a formação de um aluno que seja capaz de ler com autonomia e criticidade.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997:30), a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente conforme as demandas sociais. Atualmente, as exigências quanto aos níveis de leitura e escrita são muito diferentes em relação a alguns anos atrás, enfatizando, portanto, a formação de cidadãos que saibam ler e escrever autonomamente a fim de responder a essas exigências.

Tal situação requer uma profunda reflexão sobre a responsabilidade de todos os professores, independente da área do conhecimento, na tarefa de ensinar a ler e escrever. Isso vai exigir dos professores, sujeitos que atuam

diretamente com os alunos em sala de aula, ressignificar seu papel, sua metodologia de ensino, sua didática, sua prática pedagógica dentro de um contexto educacional difícil, mas que vislumbra possibilidades de melhoria. O que não é, de fato, aceitável, é que o aluno chegue ao término do Ensino Fundamental sem o domínio das habilidades de leitura e escrita dos mais diversos gêneros textuais veiculados na sociedade.

Corroborando, nesse sentido, o contido nos PCN`s: (1997:30):

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.

Apesar de termos um número considerável de alunos alfabetizados, apenas uma pequena parcela possui competência leitora e escritora; consegue transformar informações em conhecimento. Isso nos convoca a pensar a leitura, na educação escolar, como objeto de conhecimento e instrumento indispensável na realização de novas aprendizagens. Além disso, inferimos que alguns problemas em relação à leitura, na escola, estão na conceitualização do que é leitura, do papel que ocupa no Projeto Pedagógico da Escola e do entendimento do professor.

Assim como a leitura, a escola também é dinâmica e envolve o processo histórico tanto do homem como da sociedade. Nesse sentido a escola pode desenvolver um trabalho com a leitura, como aponta Silva e Zilbermam (1991:112-115) para atender de maneira positiva ao sistema vigente, sem querer alterá-lo, em que o trabalho de leitura consiste apenas no fornecimento de interpretações prontas e acabadas; ou uma escola que aspira por mudança social, cuja proposta de trabalho com leitura de diferentes textos constitua um valioso instrumento de conscientização e libertação dos leitores.

Dessa forma, a leitura, na escola, tanto pode ser trabalhada sob uma perspectiva em que é assumida como um instrumento de controle, ou ser compreendida numa perspectiva dialética, sendo apresentada de maneira crítica.

Há a necessidade, por parte do professor, de analisar e compreender as contradições que permeiam a sociedade e posicionar-se. Como afirmam Silva e Zilbermam (1991:113) “*não existe educação neutra; por extensão, também não existe leitura neutra, nem é ingênuo e livre de intenções seu ensino e difusão*”.

Algumas ações vêm sendo tomadas por diversas instâncias governamentais na tentativa de reverter a precária situação do ensino em relação à leitura e à escrita. Destacamos o movimento que vem ocorrendo nas escolas do Estado de São Paulo por meio das Secretarias Estadual e Municipal de Educação. A Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP desenvolveu no período de 2004 a 2006 o Programa de formação continuada em serviço Ensino Médio em Rede com foco na formação do professor. Dentre os conteúdos abordados na formação destacamos: o currículo da escola, o projeto-pedagógico, o aprofundamento de conteúdos com base na fundamentação teórica, as práticas de leitura, estratégias para o ensino de leitura e escrita, sequências didáticas e avaliação. Em 2008, a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo determinou que os quarenta e dois primeiros dias de aula seriam para enfatizar o ensino de Português e Matemática, considerando estas disciplinas indispensáveis para o desenvolvimento das demais áreas do conhecimento.

Já a Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo implantou em 2005 o Programa “Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal” com o objetivo de desenvolver as competências leitoras e escritoras de todos os alunos do Ensino Fundamental. Vários materiais foram disponibilizados aos professores do ciclo II (5ª a 8ª séries), dentre eles destacamos o “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental” e os “Cadernos de Orientações Didáticas” para cada área de conhecimento.

A partir de uma leitura e estudo dos materiais, podemos observar que há um chamado para a responsabilidade de todas as áreas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora dos alunos, dando ênfase para a diversidade de textos escritos que compreendem as diversas esferas de circulação (escolar, jornalística, literária, entre outras) entendidas como produções sociais discursivas

que fazem parte de atividades culturais das sociedades e agregam diferentes gêneros de textos e distintas linguagens.

A área de Educação Física foi a única onde não constatamos a relevância atribuída à leitura, tendo como base o texto escrito apesar de estar explicitada a sua importância. Nas outras áreas é explicitado claramente que a leitura deve ser objeto de ensino; portanto, conteúdo, e ao mesmo tempo ferramenta de aprendizagem.

Os “Cadernos de Orientações Didáticas”, com exceção de Educação Física, enfatizam que o trabalho a ser realizado com texto deve ser de maneira sistemática, com objetivos bem definidos para cada etapa do processo de leitura: o antes, o durante e o depois, procedimento metodológico utilizado no “Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II do ensino fundamental” que contribui para as estratégias das diversas leituras promovidas por todas as áreas.

A descrição das estratégias e habilidades de leitura está situada no Referencial da seguinte forma: “O que cabe ao professor realizar antes da leitura de um texto?” (p.12); “O que cabe ao professor realizar com a sua turma durante a leitura (autônoma ou compartilhada)? (p.23); “O que cabe ao professor realizar com a sua turma depois da leitura de um texto?” (p.36).

Os documentos deixam claro que os momentos antes, durante e depois da leitura indicam estratégias para que o aluno se aproprie de um procedimento que amplia sua capacidade de compreensão do sentido global do texto. Além disso, ao desenvolver as atividades de leitura com os alunos, o professor lhes mostra um caminho para que possam ler e aprender autonomamente não só os textos que estudam como também aqueles que terão contato no decorrer da vida.

Após leitura e análise dos materiais é possível dizer que a Secretaria de Educação do Município de São Paulo (SME) vêm desenvolvendo ações propositivas no âmbito de sua atuação na tentativa de auxiliar na formação de professores para que estes possam se apropriar de conhecimentos que envolvem a leitura, seu ensino e conseqüente aprendizagem dos alunos. Ressaltamos nessas ações, além da ênfase dada ao ensino da leitura, a importância quanto ao uso de estratégias leitoras pelos alunos.

Vale a pena esclarecer que a implantação e implementação do programa tem sido por meio do coordenador pedagógico, responsável pela formação em serviço dos professores. Citamos algumas características do programa: os professores recebem material específico conforme área de conhecimento no caso de 5^a a 8^a, ou série específica (1^a a 4^a) para o trabalho com a leitura e escrita; desenvolvimento de projetos didáticos, atividades sequenciadas. O uso do material é subsidiado pela formação/orientação dada pelo coordenador em momentos de formação específica (horário coletivo), reuniões pedagógicas ou individualmente aos professores que não participam do horário coletivo. Essas informações foram colhidas junto à Coordenadora Pedagógica da escola envolvida na pesquisa.

Sem dúvida que essas ações podem auxiliar na melhoria da qualidade do ensino; porém, não se esgotam nelas a solução para o ensino da leitura e escrita quer em São Paulo ou no restante do país. Há que se considerar outras variáveis sejam elas de ordem estrutural ou pedagógica. Barreto, Pinto, Martins e Duran (2001:55) alertam que não se pode prescindir de uma avaliação sobre educação cujo eixo necessita centrar-se nas condições em que é oferecido o ensino, na formação do professor e de suas condições de trabalho, no currículo, na cultura e organização da escola, bem como na postura dos atores educacionais em seu conjunto.

Tudo o que foi exposto, até o momento, imprime à leitura um valor substancial à formação de um aluno/leitor que tem na leitura um canal para novos conhecimentos. Assim sendo, o objetivo desta dissertação é refletir sobre o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas de conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

Para o estudo dessas questões, organizamos o texto, além da introdução e das considerações finais, em cinco partes.

Na primeira parte fazemos uma descrição teórica a partir da perspectiva sociointeracional de Vigotski, desenvolvendo algumas de suas ideias em relação ao desenvolvimento e aprendizado.

Na segunda parte procuramos contextualizar a chamada sociedade da informação e o papel que a leitura exerce nessa sociedade, bem como situar a escola no contexto dessa sociedade.

Na terceira parte lançamos um olhar teórico sobre a leitura numa abordagem sociointeracional ancorada em aspectos cognitivos e sociais. A leitura como sendo um processo psicológico no qual o leitor, a partir de seus conhecimentos linguísticos e socioculturais, utiliza estratégias para construir a compreensão do texto.

Na quarta parte mostramos o delineamento investigativo da pesquisa, incluindo instrumentos e local onde foram coletados os dados, bem como os critérios para a seleção dos sujeitos.

Na quinta parte descrevemos e analisamos os depoimentos dos sujeitos/professores a partir da elaboração de eixos de análise para discussão desses depoimentos com a intenção de saber o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas do conhecimento, acerca da leitura; da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

PARTE I

A imaginação é uma nova formação que não está presente na consciência da criança mais nova, totalmente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade consciente. Como todas as funções da consciência, ela também surge originalmente da ação. O velho adágio que diz que o brinquedo é a imaginação em ação pode ser invertido: podemos dizer que a imaginação nos adolescentes e escolares é brinquedo sem ação.

(VIGOTSKI, 2007:161-162)

1.0 Vigotski: aporte teórico na perspectiva da psicologia

Partindo do pressuposto de que é fundamental criar espaços de discussão e reflexão para instrumentalizar o professor para lidar com as diversas situações didáticas, dentre elas o conteúdo de leitura, considerando que as práticas escolares estão intrinsicamente ligadas ao contexto social; neste capítulo, dedicado a Vigotski¹, serão compartilhadas algumas ideias sobre a relevância de seus estudos e de seus colaboradores no tocante à investigação sobre o surgimento e desenvolvimento das funções psicológicas superiores do indivíduo, à luz do contexto histórico-cultural. Vigotski privilegia a natureza social do desenvolvimento e conhecimento humanos ancorados nas práticas sociais construídas historicamente.

Sendo a escola local instituído para trabalhar com os conhecimentos historicamente acumulados e produzidos, tem destaque singular na inserção de crianças, jovens, adolescentes e adultos como partícipes do processo de produção cultural. Nesta perspectiva, estudar as práticas e possíveis intervenções no contexto escolar sob o enfoque vigotskiano é instigante; pois, no bojo de sua abordagem sociointeracionista é possível aos educadores refletirem sobre concepções, desenvolvimento, aprendizagem, ensino, linguagem, interação social, cultura entre tantos outros assuntos.

Vigotski viveu pouco; porém, produziu muito e intensamente tendo lançado bases para novos estudos. Sua obra tem estimulado pesquisadores e estudiosos a confrontar suas ideias. Seria impossível em tão poucas linhas abordar toda a extensão de sua obra; por isso, focaremos algumas ideias que julgamos significativas e com conseqüentes implicações na área educacional: a constituição do sujeito; a mediação simbólica; processo de internalização; zona de desenvolvimento proximal e a relação pensamento e linguagem.

¹. **Lev Semionovitch Vygotsky** (variações de tradução encontradas: **Vigotski**, **Vygotski** ou **Vigotsky**) (russo *Лев Семёнович Выготский*, transliteração: *Lev Semënovič Vygotskij*) Não há no Brasil uma padronização na forma de grafar o nome do autor. As recentes publicações brasileiras têm utilizado a grafia Vigotski, que se aproxima da russa, a qual será adotada neste texto.

1.1 A constituição do sujeito

Sentimos a necessidade de explicitar a constituição de homem e de mundo, segundo Vigotski; pois conforme aponta Silva (2005:59) toda teoria psicológica encerra uma concepção de homem e consideramos importante esclarecer qual é a concepção de homem e mundo presentes em nosso trabalho.

Para Vigotski (2007) o desenvolvimento humano tem como origem uma base biológica e somado a isso, seu pensamento também é desenvolvido dentro de um contexto e percurso sócio-histórico. Portanto, é na relação dialética entre o biológico e o social (cultura) que se dá o desenvolvimento do ser humano; ou seja, o indivíduo constitui e é constituído por meio das interações que estabelece com o outro e com o meio social. Isso nos autoriza dizer que desenvolvimento e aprendizagem estão relacionados desde o início da vida humana, pois *“o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas”* Vigotski (2007:103).

Isso demonstra que o desenvolvimento humano não ocorre como sendo algo natural mas, pela possibilidade de participar de práticas sociais o que significa também, que não podemos negar que o indivíduo possui uma singularidade que é constituída por um processo entre indivíduo e sociedade que se constituem mutuamente.

A relação que se estabelece entre o homem e o social é uma relação mediada; pois, o ser humano e o social são diferentes, mas ao mesmo tempo, um contém o outro, um constitui o outro, mantendo entre ambos suas singularidades.

Entendemos, pois, que é na atividade que o homem se humaniza e humaniza a natureza; ou seja, ao transformar o social por meio da atividade (trabalho) o homem também se transforma. Porém, trata-se de uma atividade significada; pois, não é uma atividade com fim em si mesma, mas uma atividade voltada para a constituição do homem. É também na e pela atividade e auxiliado por instrumentos e signos que o homem transforma o social e a si próprio. Nessa relação dialética entre homem e social a cultura é produzida,

Os instrumentos atuam como mediadores entre os homens e a natureza (no caso dos físicos) e entre os homens entre si e consigo mesmo (no caso dos

simbólicos). Sua função é sempre mediar a atividade humana, assegurando a sobrevivência dos seres humanos e de sua espécie, modificando a natureza e os próprios homens. A enxada, a pá e o martelo são exemplos de instrumentos físicos. Dentre os instrumentos simbólicos, têm-se os signos, que são tudo aquilo que é capaz de re-apresentar (representar) alguma coisa, tendo um significado. Os números, a fala e placas de trânsito são exemplos de signos.

Os signos formam sistemas de linguagem que, sendo eles conquistas da humanidade, permitem que a cultura humana (produto do trabalho humano ao longo dos tempos) seja transmitida às gerações mais novas. Os signos são instrumentos convencionais da natureza social, pois são os meios de contato do sujeito com o meio exterior, consigo mesmo e com sua própria consciência.

Dentre os sistemas de signos, um dos mais significativos para Vigotski e objeto de maior estudo é a fala, pois através dela o homem se comunica com seu meio social.

Para ele, o objeto da psicologia é entender o fenômeno da significação do que o homem pensa, fala e sente, através da palavra.

Sendo assim, a constituição do sujeito (do psicológico) é resultado da interação mútua entre os substratos biológicos da espécie humana e a sua vida social.

Nessa interação, os fatores biológicos produzem funções psicológicas elementares que se caracterizam por ser funções reflexas e acionadas por estímulos externos, um aparato mínimo para sobrevivência; ou seja, essas funções são determinadas pela estimulação ambiental. No entanto, somente com essas funções, salvo em raríssimas exceções, o ser humano (bebê) não consegue sobreviver. Ele precisa do amparo de outros humanos, que cuidam dele em um mundo já constituído. Dependendo das condições que esse mundo oferece à sobrevivência do bebê vai ser mais fácil ou mais difícil.

As pessoas cuidam do bebê tentando interpretar seus movimentos e sons, representando quais as necessidades do bebê, estabelecendo, dessa forma, seus significados. Esses significados são apropriados e internalizados pelo bebê (ao longo de seu convívio com as pessoas que cuidam dele), de uma maneira particular, própria e singular. Assim, as interpretações dadas aos atos e sons do bebê partem da esfera social (significados), mas são apropriadas pelo

bebê a partir do que ele entende, de sua vivência pessoal, estabelecendo seu próprio sentido.

Dessa forma, o processo de significação envolve os sentidos particulares e os significados, sendo os primeiros constituídos a partir da confrontação entre as significações sociais vigentes e as vivências pessoais. Já os significados são uma construção social relativamente estável e historicamente elaborados pelo meio social em que o sujeito está inserido, podendo-se afirmar que os significados são apenas uma zona mais estável dos múltiplos sentidos que um signo pode ter.

A apropriação de sentidos e significados permite a construção social do ser humano e, com isso, a construção de suas funções psicológicas superiores², que se originam nas interações humanas e vão se transformando ao longo da vida e da história humana, mediante o processo de internalização das formas culturais de comportamento e com a mediação da linguagem.

²**Funções psicológicas superiores** dizem respeito à atenção, memória, lembrança, pensamento abstrato, raciocínio, controle do comportamento, capacidade de planejar e resolver problemas entre outros.

1.2 Mediação

Uma ideia fundamental para compreensão de Vigotski sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação; pois o indivíduo possui um acesso mediado em relação aos objetos, os quais são operados pelos sistemas simbólicos que o sujeito possui, tendo como consequência a construção do conhecimento pela interação mediada por outros, sejam eles: outro ser social; objetos do ambiente, do universo cultural que rodeia o indivíduo.

Cabe ressaltar que o instrumento físico é um elemento mediador (externo) entre o homem e o objeto de seu trabalho, que favorece a ampliação de possibilidades de transformação da natureza; já o signo age como um instrumento da atividade psicológica (interna), é orientado para o próprio indivíduo e auxilia na regulação da conduta humana.

É na atividade significada que podemos entender os instrumentos físicos e simbólicos; pois, a atividade implica na capacidade de comunicação; ou seja, é na atividade que se produz linguagem e é pela linguagem que se dá a atividade – são processos imbricados e que se desenvolvem no coletivo; além disso, a atividade humana é produzida na relação pensamento e linguagem.

Para Vigotski (2001:395) não há dependência definida entre as raízes genéticas do pensamento e da palavra; porém, surgem e se constituem no processo do desenvolvimento histórico do homem; ou seja, pensamento e linguagem têm sua origem no social, e acrescenta:

Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é uma unidade indecomponível de ambos os processos e não podemos dizer que ele seja um fenômeno da linguagem ou um fenômeno do pensamento. A palavra desprovida de significado não é palavra, é um som vazio. Logo, o significado é um traço constitutivo indispensável da palavra. É a própria palavra vista no seu aspecto interior. Deste modo, parece que temos todo o fundamento para considerá-la como um fenômeno do discurso. Mas, como nos convencemos reiteradas vezes, ao longo de toda nossa investigação, do ponto de vista psicológico o significado da palavra não é senão uma generalização ou conceito.

Generalização e significado da palavra são sinônimos. Toda generalização, toda formação de conceitos é o ato mais específico, mais autêntico e mais indiscutível de pensamento. Consequentemente, estamos autorizados a considerar o significado da palavra como um fenômeno de pensamento (VIGOTSKI, 2001:398).

Para Vigotski pensamento e palavra são fundamentais na relação pensamento e linguagem e destaca o significado e o sentido como mediadores da relação pensamento e linguagem.

Evidencia-se que significado e sentido são diferentes; no entanto, um não é sem o outro, um constitui o outro, são um par dialético inseparável. Apesar disso, e por serem diferentes, há momentos em que nos aproximamos mais de um do que de outro; ou seja, é possível aproximarmos de zonas de sentido que são zonas mais fluidas, de singularidade do sujeito, caracterizadas pelas vivências afetivas, e menos nos significados que são zonas mais estáveis, compartilhados socialmente. Isso nos permite dizer que pensamento e linguagem são mediados por significações que contêm o sentido e o significado.

Vigotski (2001:465) nos auxilia a compreender a diferença entre o sentido e o significado da palavra:

...o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos, O sentido real de uma palavra é inconstante. Em uma operação ela aparece com um sentido, em outra, adquire outro. Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido.

Podemos afirmar, então, que as palavras podem modificar os sentidos e vice-versa; porém, isso só pode ocorrer em condições determinadas; ou seja, os

sentidos realizam-se num contexto determinado, mas não se limita a esse contexto.

1.3 Os sistemas simbólicos e o processo de internalização

Para Vigotski (2007:57-58) o homem se constitui na e pelas relações sociais num processo de internalização que consiste numa série de transformações: uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual. Primeiro entre pessoas (interpsicológica), e, depois, no interior da criança (intrapicológica); a transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento.

Ao longo da espécie humana e do desenvolvimento de cada indivíduo, ocorrem duas mudanças qualitativas fundamentais no uso dos signos:

- A utilização de marcas externas transforma-se em processos internos de mediação, mecanismo chamado, por Vigotski, de processo de internalização. Assim, se crianças pequenas ainda não se desenvolveram o suficiente para perceber a utilidade dos instrumentos auxiliares externos (os mediadores) e, conseqüentemente, não os podem empregar, as mais velhas já sabem de sua importância e os usam com frequência; os adultos, por sua vez, não mais precisam dos instrumentos auxiliares e dispensam sua ajuda: eles foram interiorizados e passaram a ser utilizados apenas mentalmente. A capacidade de lidar com signos que substituem os diferentes aspectos do real possibilita ao homem libertar-se do espaço e do tempo presente, fazer relações mentais na ausência das próprias coisas, imaginar, fazer planos e ter intenções de agir, fazer algo. Essas possibilidades de operação mental não constituem uma relação direta com o mundo real: a relação é mediada pelos signos internalizados, que representam, na consciência humana, os elementos do mundo.

- Os signos permitem a construção do ser humano, nas relações interpessoais com outros homens. É por intermédio dos signos que o bebê humano se constitui em ser humano, interiorizando as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. O processo pelo qual o indivíduo internaliza a matéria-prima fornecida pela cultura não é, no entanto, realizado de maneira passiva. Ao contrário, o indivíduo é ativo e realiza um trabalho de transformação, de síntese a partir da matéria fornecida pela cultura. Sendo assim, os elementos mediadores na relação entre o homem e o mundo são fornecidos nas e pelas relações entre os homens. Os sistemas simbólicos, e particularmente a linguagem oral, exercem um papel fundamental na comunicação entre os indivíduos e no estabelecimento de significados compartilhados que permitem uma forma de designar e interpretar os objetos, os eventos e as situações do mundo real (físico e social).

1.4 Zona de desenvolvimento proximal

Para Vigotski aprendizado e desenvolvimento estão presentes e se interrelacionam desde o primeiro dia de vida da criança; logo, estava interessado em estudar as relações existentes entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado.

Para ele é o aprendizado que permite o desenvolvimento: *“o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam”*. Vigotski (2007:100). É o aprendizado que permite o desenvolvimento dos processos psicológicos humanos os quais são organizados culturalmente.

Vigotski (2007:94-95) analisa sob dois enfoques o aprendizado e o desenvolvimento:

1. Nos processos de aprendizado - não sistematizados – que ocorrem antes da criança entrar na escola.

2. Nos processos de aprendizado – sistematizados – que ocorrem no período escolar que oferecem novos elementos para o desenvolvimento da criança.

Além desses enfoques, ele também determinou dois níveis de desenvolvimento:

1. *Nível de desenvolvimento real* – diz respeito ao desenvolvimento já completado, efetivado; corresponde às capacidades já adquiridas pela criança – o que ela é capaz de realizar sozinha, de maneira independente, sem o auxílio de alguém mais velho ou mais experiente.

2. *Nível de desenvolvimento potencial* – corresponde àquilo que a criança é capaz de fazer; porém, com o auxílio de outra pessoa (mais experiente), o que pressupõe uma interação entre a criança e o outro na resolução de uma tarefa ou atividade.

A distância entre o que a criança consegue realizar sozinha, autonomamente e aquilo que realiza com a colaboração de outra pessoa ou grupo social, caracteriza a **Zona de desenvolvimento proximal** – que define as funções que ainda estão em processo de amadurecimento, maturação.

...a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2007:97).

De acordo com a caracterização de Vigotski, é na zona de desenvolvimento proximal que pode surgir novas formas (construção, modificação, enriquecimento, mudanças dos esquemas de conhecimento) de um aluno, por exemplo, menos competente enfrentar as situações problemas graças ao auxílio de colegas mais competentes num processo de interação; além disso, é possível entender que aquilo que o aluno (ou pessoa) faz com a ajuda da zona de desenvolvimento proximal num dado momento poderá realizar independentemente em outro.

Para Vigotski é o aprendizado que faz com que se crie a zona de desenvolvimento proximal acionando processos internos de desenvolvimento que são ativados quando a criança interage com as pessoas do seu meio social. Quando esses processos são internalizados passam a fazer parte do desenvolvimento individual da criança.

Porém, o simples fato de a criança entrar em contato com objetos não garante o aprendizado. É necessária a intervenção de membros mais maduros da cultura do aprendizado para que ocorra o processo de desenvolvimento. A escola é um lugar de interações sociais onde o aprendizado é conduzido para um determinado tipo de desenvolvimento; logo, a intervenção do professor assume papel central na trajetória dos alunos. Se o professor tem convicção dessa dimensão, seu desempenho como mediador do processo ensino-aprendizagem da leitura manifesta a valorização social em suas ações, focando a leitura como experiência individual, não deixando de considerar que esta também constitui uma experiência social porque envolve pensamento e linguagem.

Diante da multiplicidade de conceitos expostos (segundo os estudos de Vigotski) ao longo do texto na tentativa de compreender o homem e seu meio e como ambos se constituem, percebemos a complexidade e a dificuldade de apreensão da relação homem/mundo. É exatamente esse esforço de tentar compreender e apreender o indivíduo em sua totalidade que os estudos de Vigotski têm contribuído significativamente.

Entendemos o homem como um ser multideterminado, que altera e sofre as alterações do meio social; logo, não podemos deixar de considerar que muitos são os problemas a serem resolvidos sobre as questões que envolvem o processo de ensino e aprendizagem da leitura e muitas são as áreas de conhecimento que procuram contribuir com reflexões e pesquisas a cerca dessas questões. Dentre elas Kato (2007:1) cita: sociolinguística, psicolinguística, linguística textual e ciências da cognição. A área da Psicologia da Educação também é uma delas. Nessa perspectiva traremos à luz das discussões as idéias de Vigotski para o embasamento teórico de nossa pesquisa; além, de outros estudiosos que compartilham idéias sociointeracionistas no tocante à aprendizagem da leitura.

PARTE II

Conhecer não é refletir a realidade, é elaborar modelos que se pareçam o mais possível ao que sabemos dessa realidade. Todo conhecimento é uma aproximação incerta.

(POZO, 2002:38)

2.0 A leitura e as exigências da sociedade da informação.

Quando deparo-me refletindo sobre a questão da leitura nos dias atuais, um questionamento inquieta meus pensamentos: Será que a leitura está perdendo seu valor social e cultural? Compreendo a leitura como portadora de possibilidades de saberes, reflexões, ações, prazeres, experimentos, motivações; enfim, um elemento indispensável para conciliar a vida pessoal, cultural, educacional, profissional e social.

A sociedade atual é caracterizada pela expansão frenética da informação, exigindo de todos que dela participam uma atitude constante de aprendizagem e esforços para transformar informações em conhecimento, os quais se tornam cada vez mais provisórios em função do acelerado ritmo de transformações em virtude da dinâmica existente na sociedade.

Para Assmann (2000:8) toda a informação pode ser classificada, analisada, estudada e processada a fim de gerar saber; ou seja, a informação é como se fosse uma matéria prima a ser transformada em um bem.

Segundo Millán (2000) *“el conocimiento está dentro de la información”*. Para o autor, conhecimento e informação possuem matrizes diferentes: a informação é algo externo, é informe, é rapidamente acumulada, pode-se automatizar e é inerte; já o conhecimento é interiorizado, é estruturado, só pode crescer lentamente, é apenas do humano e conduz a ação. O autor ainda nos diz que *“la lectura es la llave del conocimiento en la sociedad de la información”*.

Algumas questões invadem nossa mente sobre a relevância do ato de ler nos dias atuais em que os textos tornam-se hipertextos e os contextos mais globalizados, exigindo cada vez mais do leitor uma compreensão crítica para perceber as relações que permeiam texto e contexto. E mais, o que significa ler nas chamadas sociedade da informação.

Sacristán (2007:48) argumenta que *“toda sociedade é da informação”* porque na sociedade há acúmulo de saberes, conhecimentos que são conteúdos das atividades comunicativas; toda sociedade exige a participação de seus membros em processos de comunicação, transmitindo formas de fazer, pensar, querer; ou seja, a sociedade é sustentada por uma cultura que envolve as pessoas em redes sociais. Para o autor o que há de novo na sociedade em que

vivemos é que o acúmulo de conhecimentos disponíveis cresce muito; a possibilidade existente de que esse acúmulo seja mais acessível; que se disponha de informação sobre mais coisas; a circulação de conteúdos incrementa sua fluidez por meio de canais de circulação, a presença de mais atividades e agentes que reproduzem e reinterpretem o conhecimento; os meios de comunicação acrescentam sua presença na vida cotidiana, marcando a atualidade, ocupando nosso tempo; mais pessoas podem participar dessas tendências (em diferentes tipos e níveis de informação e em desigual medida uns com relação aos outros).

Já Assmann (2000:9) aponta que a simples disponibilização crescente da informação não basta para caracterizar uma sociedade da informação; o mais importante, segundo o autor, é o desencadeamento de um vasto e continuado processo de aprendizagem. Para ele o fundamental é considerar a sociedade da informação como uma sociedade da aprendizagem.

Para Pozo (2002:25) cada sociedade, cada cultura cria suas próprias formas de aprendizagem, sua “cultura da aprendizagem” e as atividades de aprendizagem devem ser entendidas no contexto das demandas sociais em que são geradas; ou seja, é o contexto social que determina quais conhecimentos o cidadão necessita dominar.

Encontramos ressonância nas palavras de Vigotski (2007:58) que nos diz que a aprendizagem proporciona a internalização da cultura; em outras palavras, as funções psicológicas superiores são geradas na cultura.

Em nossa cultura, a informação flui de maneira mais dinâmica, mas também menos organizada, (Pozo, 2002:36). Para o autor as modernas tecnologias da informação são mais acessíveis e flexíveis; porém se ao conectar-se à internet a pessoa não for capaz de organizar as informações, extrairá pouca aprendizagem dessa atividade.

Pozo (2002:37) nos revela:

... na sociedade da informação é o *consumidor* quem deve organizar ou dar significado à sua viagem. É a cultura do *zapping* informativo, uma cultura feita de retalhos de conhecimento, uma *collage* que é necessário recompor para obter um significado. Para isso, necessitam-se não só de estratégias para buscar, selecionar e reelaborar a informação. Como

também de conhecimentos com os quais relacionar e dar significado a essa informação.

Isso leva-nos a pensar que a fragmentação da informação não produz conhecimento.

Na atualidade, as sociedades, as culturas estão interconectadas pelas redes de comunicação; as informações chegam às pessoas em tempo real e para compreender esse mundo interconectado, se faz necessário oferecer conhecimentos interligados.

Sendo a leitura um objeto de ensino em todas as áreas do conhecimento não pode prescindir de um olhar global dos professores das diversas áreas do conhecimento sobre as sociedades em rede.

A sociedade da informação exige uma escola cuja aprendizagem seja substancial, interdisciplinar, capacitando o aluno para compreender e atuar em uma sociedade, e porque não dizer, em um mundo tão complexo como o nosso. E mais que a escola desenvolva no aluno “a necessidade de seguir aprendendo” Sacristán (2007:64).

Cada vez mais as pessoas estão interagindo e se apropriando de novas tecnologias de informação e comunicação para transmitirem suas idéias ou ter acesso a outras e isso apenas num clicar de teclas. Mas, será que no Brasil as pessoas estão participando da sociedade da informação?

Estudos realizados pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional - INAF (2005) apontam que apenas 25% da população brasileira utilizam computadores para efetuarem consultas e pesquisas na Internet e no uso do correio eletrônico. Ainda, segundo o INAF, somente 47% dos brasileiros entre 14 e 64 anos chegaram a completar a 8ª série do ensino fundamental. Isso demonstra que 53% da população não têm o nível escolar mínimo necessário, o que no nosso entender, impede e exclui essas pessoas de participarem da sociedade da informação, comprometendo o desempenho frente às demandas, não só do mundo do trabalho, bem como, sua participação cidadã.

Como o expressou Sacristán (2007:58):

Ante a sociedade da informação as disparidades aumentam de forma inexorável, pois quem mais pode aproveitar as vantagens desta sociedade

são os que têm mais capital cultural. Quem tem menos, não apenas não poderá aproveitar as oportunidades, como também, sofrem suas consequências negativas (perda de emprego, subemprego, consumo passivo de televisão de má qualidade, etc).

Para o autor, as desigualdades ainda existentes na sociedade, entre elas de oportunidades, meios, poder, capacidades adquirem novos significados em função do valor dado à informação e ao uso das novas tecnologias.

Isso significa que quanto mais aspectos da vida das pessoas são afetados pelas mudanças da sociedade da informação, mais marginalizados ou excluídos serão aqueles que não dispõem de meios necessários para ter acesso às diversas fontes do conhecimento, levando-nos a crer que o acesso de todos os cidadãos à sociedade da informação necessita de políticas públicas as quais podem fazer a diferença desde que estejam assentadas em princípios de igualdade de oportunidade, participação e acesso de todos aos serviços oferecidos pela sociedade da informação para que a qualidade de vida das pessoas também melhore.

2.1 A escola na sociedade da informação

Compartilhar informações, criar meios de aprendizagem e conhecimento é um dos grandes pilares da escola.

Com o avanço da tecnologia, dos meios de comunicação e da mídia, as formas de leitura ampliam-se cada vez mais e um dos grandes desafios que se coloca ao indivíduo frente à expansão descontrolada da informação é saber selecionar as leituras relevantes para evitar a sobrecarga de informações, que pode ter como consequência o que Smith (1999:34) chama de “visão túnel”, o que ocorre quando o cérebro está sobrecarregado de informação visual, dificultando o processamento e compreensão das informações.

A cada dia, novas tecnologias são aplicadas no campo da Educação. Hoje, temos educação à distância, correio eletrônico, videoconferência, bibliotecas digitais, grupos de chat, fóruns on-line, comércio eletrônico, lousa eletrônica, entre

outros que já fazem parte da vida diária de muitas pessoas, principalmente dos centros urbanos.

Se por um lado temos o avanço tecnológico provocando mudanças, encurtando distâncias e otimizando o tempo, em contrapartida parece que não conseguimos acompanhar esse ritmo tão acelerado de mudanças, dando a sensação de que nossa capacidade de refletir sobre elas não acompanha esse mesmo ritmo.

Em meio a tantas mudanças, o ato de ler, nos dias atuais, tornou-se extremamente relevante, pois agrega valores à vida, seja ela pessoal, social ou profissional.

Quando se discute a importância da leitura surge em cena a escola, principal responsável pela inserção de pessoas na cultura letrada.

Espera-se que a escola crie as condições necessárias para que todos os alunos possam participar de maneira autônoma da sociedade da informação a qual muito depende da capacidade do indivíduo processar informações escritas, independente do suporte em que apareçam.

Se o que temos de aprender evolui, e ninguém duvida de que evolui e cada vez mais rapidamente, a forma como tem-se que aprender e ensinar também deveria evoluir, Pozo (2002:26). Para o autor se faz necessário conhecer essas novas demandas sociais para que, além de entendê-las, possamos, também, posicionarmo-nos criticamente em relação a elas de maneira a identificarmos quais são os objetos de ensino/conhecimento relevantes para as situações de aprendizagem.

Um dos objetos de ensino extremamente relevante para busca de conhecimentos é a leitura e é na escola, espaço formal de ensino, que ocorre o processo de construção e reconstrução do conhecimento; ou seja, a escola também é responsável pelo ensino da leitura como podemos observar nas palavras de Sacristán (2007:65):

Na sociedade do conhecimento, é necessário o conhecimento acerca do conhecimento, a informação sobre o valor da informação existente, pois qualquer de seus componentes ou contribuições não servem para formar pessoas e cidadãos conscientes, reflexivos e críticos que disponham, em seu interior, de reflexo da ordem e da desordem que reinam em seu

contorno globalizado. Essa mediação, durante um caminho em que necessitam de atalhos para alcançar os fins desejados, poderá ser feita pelo autodidata maduro e que possa dispor da adequada ajuda familiar. Para a maioria, o faz a escola e seus professores ou lhes resta o papel de espectadores, quando não o de vítimas, desse mundo globalizado e de uma sociedade que será impenetrável para eles.

Sacristán (2007:92) revela que ler ou não ler, muito ou pouco, difundir a capacidade leitora entre a população são aspectos que, em nossa hierarquia de valores, distingue passivamente as pessoas e a sociedade; ou seja, o valor que é dado à leitura na vida das pessoas para participarem da sociedade é condição de cidadania e inclusão social. Então observar, analisar, refletir para interagir com o outro e com o meio social tem na leitura um caminho para o desenvolvimento das competências na medida em que o conhecimento vai sendo adquirido e conseqüentemente ampliando a produção cultural das pessoas, isto porque as pessoas necessitam de conhecimentos para saber como filtrar as informações necessárias no novo contexto informacional.

Oportunas e relevantes são as palavras de Pozo (2002:63):

Na complexa sociedade da aprendizagem, necessitamos de habilidades e conhecimentos transferíveis para novos contextos, já que não podemos prever as novas demandas que o mercado de trabalho e a sociedade da informação vão colocar num futuro próximo para os aprendizes.

Isso exprime a idéia de que o contexto social em que vivemos é cada vez mais diverso e imprevisível e o aluno precisa ser dotado de capacidades para solucionar problemas. Para que haja o desenvolvimento das capacidades do aluno são necessárias boas situações de aprendizagem, organizadas e planificadas com o propósito voltado para que o aluno aprenda.

PARTE III

Demorei a atenção nuns cadernos de capa enfeitada por três faixas verticais, borrões, nódoas cobertas de riscos semelhantes aos dos jornais e dos livros. Tive a ideia infeliz de abrir um desses folhetos, percorri as páginas amarelas, de papel ordinário. Meu pai tentou avivar-me a curiosidade... Afirmou que as pessoas familiarizadas com elas dispunham de armas terríveis. Isto me pareceu absurdo: os traços insignificantes não tinham feição perigosa de armas. Ouvi os louvores, incrédulo. Aí meu pai me perguntou se eu não desejava inteirar-me daquelas maravilhas, tornar-me um sujeito sabido...Respondi que não. Largou pela segunda vez a interrogação pérfida. O que estaria para acontecer? Deixei-me persuadir, sem nenhum entusiasmo, esperando que os garranchos do papel me dessem qualidades necessárias para livrar-me de pequenos deveres e pequenos castigos. Decidi-me. E a aprendizagem começou ali mesmo, com a indicação de cinco letras já conhecidas de nome...

(GRACILIANO RAMOS, 2008:88-89)

3.0 Texto e leitura

Se pretendemos refletir sobre a leitura a partir de textos escritos, faz-se necessário esclarecer o conceito de texto sobre o qual iremos nos dedicar.

Segundo Koch, Bentes e Cavalcante (2007:11-13) o conceito de texto não é consenso entre as diferentes disciplinas teóricas, como também no interior da Linguística Textual, posição que adotamos neste trabalho, pelo fato de, nas várias etapas de seu desenvolvimento, ter passado por transformações, de acordo com as perspectivas adotadas em cada momento histórico.

Num primeiro momento, que compreende a segunda metade dos anos 60, o texto era visto como uma entidade abstrata; a unidade mais alta do sistema linguístico, cujos elementos e regras a Linguística Textual devia determinar. Houve, então, grande impulso nos estudos sobre os mecanismos de coesão textual; ou seja, os recursos da língua que permitem estabelecer, entre os elementos constituintes de uma superfície textual, relações sintático-semânticas que dão sentido ao texto. Nesse período, não se tinha clareza entre coesão e coerência, os quais eram usados como equivalentes.

Na segunda metade da década de 70, o conceito de texto alargou-se por influência de teorias de ordem enunciativa, como a Teoria da Atividade Verbal, a Teoria dos Atos da Fala e a Teoria de Enunciação. A constituição de texto é determinada por uma série de fatores de natureza pragmática, como intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, informatividade, intertextualidade, ao lado da coesão e coerência, cujos limites são traçados de maneira mais precisa.

Nos anos 80, a Linguística Textual, incorpora mecanismos, processos, estratégias de ordem cognitiva responsáveis pelo processamento textual e pela construção dos sentidos, ampliando o conceito de texto. Percebe-se que coesão e coerência operam processos de ordem cognitiva: haveria fenômenos típicos de coesão ao nível dos constituintes linguísticos e outros típicos de coerência (intertextualidade, construção da macroestrutura global do texto).

A partir dos anos 90 surge o sociocognitivismo e o interacionismo e o texto passa a ser visto como lugar de constituição e de interação de sujeitos sociais em que convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais.

Conforme se modifica a concepção de texto, coesão e coerência passaram a diferenciar de forma decisiva. Segundo Koch e Elias (2006:186) o primeiro passo foi constatar que a coesão não é condição necessária nem suficiente da coerência; pois as marcas de coesão encontram-se no texto enquanto a coerência não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, em dada situação comunicativa, com base em uma série de fatores de ordem semântica, cognitiva, pragmática e interacional.

Ao entrar em uma interação cada um dos participantes traz uma bagagem cognitiva; ou seja, já é, por si mesmo, um contexto. A cada momento da interação esse contexto é alterado, ampliado, e os participantes se veem obrigados a ajustar-se aos novos contextos que se vão originando sucessivamente Koch e Elias (2006:61) visando à compreensão.

Considerando esse breve histórico podemos dizer então, que o texto é uma unidade linguística comunicativa que possui sempre um caráter social; pois é uma atividade que se realiza com determinada finalidade; tem um caráter pragmático porque é produzido com uma intenção, relacionado com o contexto ou situação em que é produzido; e tem um caráter estruturado, porque é constituído por uma sucessão de enunciados que formam uma unidade comunicativa coerente.

Cabe ainda ressaltar que para Koch e Elias (2006:63-64) o contexto cognitivo dos interlocutores é indispensável para a compreensão; pois ele reúne todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos atores sociais, que necessitam ser mobilizados no intercâmbio verbal. São eles: o conhecimento linguístico; o conhecimento enciclopédico (conhecimentos gerais sobre o mundo); o conhecimento da situação comunicativa e de suas regras (situacionalidade); o conhecimento superestrutural ou tipológico (gêneros e tipos de textos); o conhecimento estilístico (registros, variedades de língua e sua adequação às situações comunicativas); o conhecimento de outros textos que permeiam nossa cultura (intertextualidade).

Contribuindo para termos um panorama, Kleiman (2002:17-20) nos traz algumas das práticas que a escola sustenta sobre conceitos de texto em que estariam fundamentadas.

A primeira ideia é o texto como conjunto de elementos gramaticais. A partir de textos de livros didáticos consideram-se os aspectos estruturais do texto como

entidades que têm significado e função independentes do contexto em que se inserem; ou seja, o texto é usado para desenvolver atividades gramaticais, analisando, para isso, a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. O texto é apenas pretexto para o ensino de regras gramaticais.

Uma outra ideia é o texto como repositório de mensagens e informações. O texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto. Essa ideia baseia-se, por um lado, na concepção de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em extrair essas informações através do domínio das palavras que, nessa visão, são veículos de informações.

Portanto, a leitura que considera o texto como depósito ou repositório de significados, a única leitura possível é a atividade de extração de significados para a partir da soma desses significados chegar à mensagem do texto. O resultado dessa leitura é, sem dúvida, a formação de um leitor passivo, que não consegue construir um sentido ao texto.

Isso leva-nos a pensar que essas ideias, concepções de texto possam ser uma das causas da desmotivação e desinteresse do aluno pela leitura, por isso, há que se demonstrar a necessidade de conhecimento dos professores em relação à noção de texto, bem como leitura a fim de evitar e propagar concepções obsoletas que não contribuem para a formação de leitores ativos e autônomos.

3.1 A escola, a formação do professor e o ensino de leitura.

A escola é um espaço privilegiado para a prática de leitura e escrita tanto para alunos quanto para professores e estes, em especial, assumem papel relevante na tarefa de articulador e mediador dessas práticas. É preciso rever como os professores exercem essas práticas e se a maneira como estão sendo trabalhadas realmente têm contribuído no desenvolvimento de saberes dos alunos no tocante à competência leitora; pois ela somente se desenvolve em situações significativas de aprendizagens para os alunos e para que isso ocorra

de fato é necessário que o professor compreenda os mecanismos e os processos de construção de conhecimento envolvidos no ato da leitura, considerando que aprender a ler é diferente de ensinar a ler.

Foucambert (1994:5) alerta que a escola precisa de uma reflexão profunda para entender o que é leitura, provocando nos professores uma tomada de consciência sobre o que é leitura a partir de sua própria prática para desmistificar falsas noções que são usadas como referência para a ação educativa. Para o autor há que se discutir os conceitos “*saber – decifrar*” e “*saber – ler*”; pois são totalmente diferentes.

Esses pressupostos são indispensáveis para o planejamento de atividades que favoreçam o ensino e a aprendizagem da leitura. Porém, o contexto de aprendizagem deve ser construído na interação dos sujeitos (alunos e professores) que possuem objetivos comuns e considerando a relevância das atividades propostas; uma vez que entre tantas habilidades envolvidas no ato da leitura, ler para aprender é um grande desafio a ser enfrentado pelos diversos leitores que veem na leitura a oportunidade de aprender e adquirir novos conhecimentos.

Conforme aponta Foucambert (1994:71) ao ler, o leitor mobiliza tudo o que conhece e todos os recursos do ambiente (interação social) para extrair da escrita parte de seus supostos segredos. Diferentes formas de interação com o texto, levarão o leitor a releituras as quais contribuem para a redução de zonas obscuras.

Relevantes são as considerações de Kato (2007:134-135):

A falha no ensino da leitura pode estar na falta de objetivos claros para a leitura. Se a criança enfrenta o texto sem um objetivo prévio, ela dificilmente poderá monitorar sua compreensão tendo em vista esse objetivo. Sua monitoração, quando muito, poderá se dar apenas a nível de uma compreensão vaga e geral. Ou ainda, ela poderá ler o texto, tendo em mente apenas o tipo de perguntas que a escola está acostumada a lhe fazer. Sua compreensão, nesse caso, será monitorada apenas para atender à expectativa da escola e não dela mesma.

Como mencionamos anteriormente, cada vez mais a sociedade exige um sujeito que seja capaz de obter informações, articular o pensamento de maneira rápida e agir com eficácia na resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos. Isso faz com que pensemos que para formar esse sujeito há um longo caminho a ser percorrido. E o ensino formal faz parte dessa formação; ou seja, a escola exerce um papel imprescindível na formação desse sujeito no desenvolvimento das habilidades de leitura para o exercício autônomo dessa prática. Para tanto, não podemos prescindir de uma formação continuada e em serviço para os professores.

Todos sabem que os organizadores de políticas públicas devem oferecer condições para que a escola cumpra a sua função educativa que é a de ensinar, de forma que todos os alunos aprendam; porém, essa função tem sido desqualificada, principalmente pelos sistemas de ensino.

A escola necessita, então, criar espaços verdadeiros de formação para compreender as relações existentes entre escola e sociedade de forma contextualizada e entendemos que o coordenador pedagógico é o elemento desencadeador dessa formação; pois é o responsável para mediar as discussões e reflexões entre os professores, além de exercer, por excelência, a função de formador, problematizando e auxiliando os professores sobre as questões pedagógicas e as práticas em sala de aula que, permeadas pela contradição revelam seu caráter dialético. Orsolon (2005:18) enfatiza que um dos objetivos do trabalho do coordenador, quando bem planejado na direção da transformação, é desvelar e explicitar as contradições subjacentes às práticas dos educadores. Nessa relação dialética, o “ouvir-falar” pressupõe, segundo Almeida (2007:79-80) um diálogo permanente entre formando (professor) e formador (coordenador pedagógico), sendo a formação espaço para que ambos se posicionem como pessoa.

Almeida acrescenta:

O dar ao outro a possibilidade de posicionar como pessoa significa aceitar que seu desempenho não depende tanto do que sabe, ou não sabe, mas do que é de sua relação com o saber, com o aluno, com o colega, com a escola, com a profissão (ALMEIDA, 2007:85).

Pela leitura de diversos textos Pimenta, (2006); Charlot, (2006); Lima e Gomes, (2006) que abordam a questão da formação do professor nos últimos anos, percebemos que muito se tem falado sobre o comportamento crítico reflexivo do professor em relação ao contexto (educacional, social, político) e ao próprio ensino.

Para Libâneo (2006:70) uma concepção crítica de reflexividade que se proponha a ajudar os professores no fazer-pensar cotidiano deveria desenvolver, nos professores, três capacidades: a primeira de apropriação teórico-crítica das realidades, considerando os contextos concretos da ação docente; a segunda, de apropriação de metodologias de ação, de formação de agir, de procedimentos facilitadores do trabalho docente e de resolução dos problemas de sala de aula; em outras palavras, seria a reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias para melhorar a prática de ensino ajudando o professor a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e aprimorando seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando novos instrumentos de ação. A terceira, é a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais na configuração das práticas escolares.

Essas palavras encontram ressonância em Vigotski (2007:58) quando afirma que a internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana. A internalização de formas culturais de comportamento envolve; portanto, a reconstrução da atividade psicológica tendo como base as operações com signos.

Assim aprender a pensar está intimamente relacionado ao espaço escolar, uma vez que a escola exerce a função mediadora dos significados culturais que envolve o processo de internalização, propiciando o desenvolvimento cognitivo tanto de alunos quanto professores.

Nesse sentido, Libâneo (2006:71) afirma que a apropriação teórica da realidade implica o desenvolvimento dos processos do pensar em relação aos conteúdos; porém, a reflexão sobre a prática não resolve tudo diz o autor; são necessárias estratégias, procedimentos, modos de fazer, além de uma sólida cultura geral que ajudam a melhor realizar o trabalho e melhorar a capacidade reflexiva sobre o que e como mudar.

Ainda acrescenta Libâneo (2006:73) que a formação de professores deveria contemplar, no currículo e na metodologia, os princípios e processos de aprendizagem válidos para os alunos; ou seja, que os processos e resultados esperados pelos alunos deveriam ser os conteúdos da formação dos professores.

Podemos, desta forma, pensar se num projeto pedagógico de uma escola a proposta é que o professor trabalhe numa abordagem sociointeracionista, que planeje atividades e promova na sala de aula momentos para que os alunos estruturam suas ideias, analisem seus processos de pensamento, expresse-os, resolvam problemas, que questionem, que discutam, é necessário que a formação do professor tenha essas características. O coordenador pedagógico pode, a nosso ver, oferecer as condições mínimas necessárias para uma prática reflexiva dos professores na escola.

Cada vez mais é necessário, na sociedade atual, compreender a função do professor e repensar a questão de sua formação, seja ela inicial ou contínua, uma vez que em seu trabalho o professor exerce o papel de mediador do conhecimento e do desenvolvimento da cidadania dos alunos para a promoção e sucesso não só na escola, mas principalmente, na vida.

O trabalho do professor, em nosso entender, necessita ser compreendido como mediador entre a sociedade da informação e a reflexão crítica dos alunos com vistas à permanente formação (tanto do aluno quanto do professor) que apesar de ser singular e única é construída na interação com o outro, com o social e pelo que foi construído historicamente pelo homem. Nesse contexto a leitura é vista como uma prática social contida em todas as ciências em prol de uma busca constante de uma formação que visa à solidariedade e liberdade humanas num processo coletivo.

3.2 A leitura como ato interacional

No processo de interação das pessoas com o mundo está o ato de ler. A interação pressupõe a leitura das pessoas, dos objetos, dos fatos e do próprio leitor em relação a si mesmo.

Para Smith (1999) uma habilidade essencial para a leitura é depender o menos possível dos olhos; é lógico que os olhos têm um papel importante na

leitura, pois é através deles que a informação chega ao cérebro e que é chamada de “informação visual”. Porém, essa informação não é suficiente para que haja a compreensão da leitura; outras informações são necessárias – conhecimento, por parte do leitor, sobre o assunto, compreensão da linguagem, habilidade geral em relação à leitura que agrupados recebem o nome de “informação não-visual”.

É o cérebro que determina “o quê” e “como” vemos levando em consideração o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto; ou seja, na leitura deve-se levar em consideração o texto impresso (informação visual) e o que está por trás dos olhos do leitor, o que está por trás do texto – o conhecimento que o leitor já possui sobre o assunto (informação não-visual).

Quando tentamos ler algo que não faz sentido, quando há ausência de conhecimento prévio sobre o assunto, quando há relutância para usar a informação visual e maus hábitos de leitura o cérebro é sobrecarregado de informação visual provocando a “visão túnel” e isso é um risco comprometedor na aprendizagem de leitura e conseqüentemente compromete a sua compreensão.

Se o leitor não compreende o que está lendo dificilmente conseguirá lembrar o que foi lido. Lembrar ou não de uma informação irá depender da necessidade em acionar a “memória de curto prazo” ou a “memória de longo prazo”, as quais são relevantes na leitura.

A “memória de curto prazo”, temporária, funcional retém brevemente aquilo que prestamos atenção no momento da leitura; ou seja, a informação que entra na mente não permanece; já a “memória de longo prazo” é responsável por toda a informação não-visual, é o nosso conhecimento de mundo. Ao acrescentar ou modificar novas informações, desde que sejam significativas e façam sentido, a memória de longo prazo organiza essas informações, trata-se de uma rede com estrutura de conhecimento organizada. Entre outras palavras, quando lemos atribuindo significado ao texto ocorre a compreensão, pois recuperamos informações da memória de longo prazo.

Nos últimos anos pesquisadores tentam compreender, embasados em concepções psicológicas e psicolinguísticas referentes ao processo ensino e aprendizagem, a maneira como os indivíduos se apropriam das informações contidas em um texto escrito por meio da leitura.

Conforme Kato (2007:1), no Brasil, o interesse pela leitura é recente e se deu a partir da preocupação com o ensino da leitura instrumental em língua estrangeira; pois, muitas das dificuldades dos alunos eram ocasionadas pela falta de interação com o texto escrito na língua materna; ou seja, os alunos não compreendiam os textos escritos em língua estrangeira porque não conseguiam compreender, atribuir sentido à leitura na língua materna.

Kleiman (2002) aborda a leitura como processamento cognitivo que envolve a relação entre leitor e texto, linguagem escrita e compreensão, memória, inferência e pensamento. O processamento tem seu início com a percepção do material escrito (texto-objeto) o qual é transmitido para a “memória de trabalho” interpretando e organizando-o em unidades significativas, considerando o conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico (conhecimento de mundo) que o leitor possui.

Segundo Koch e Elias (2006) fatores linguísticos (léxico, estruturas sintáticas complexas, orações simplificadas, ausência de pontuação, etc.), bem como, os aspectos materiais (tipo de letra, tamanho, textura do papel, variedade tipográfica, etc.), influenciam o processo de leitura e produção de sentido.

Além dos aspectos físicos da linguagem, as autoras revelam que a concepção que se tem de leitura determina a maneira de se ler. Para Koch e Elias (2006:10-11) quando o foco da leitura está centrado no autor, o texto é um produto do pensamento, das ideias do autor cabendo ao leitor apenas captar, passivamente, as intenções do produtor sem considerar a interação autor-texto-leitor. A leitura é entendida como uma atividade de captação das ideias ou intenções do autor, sem considerar as experiências e conhecimentos do leitor.

Quando o foco da leitura está no texto impresso, codificado por um emissor, cabe ao leitor apenas ter conhecimento do código usado para decodificar o produto (texto) de maneira linear; o sentido está nas palavras e na estrutura do texto, o qual é apenas um instrumento de comunicação.

No entanto, quando o foco da leitura está na interação entre autor-texto-leitor, os sujeitos envolvidos (autor e leitor) exercem papel ativo, dialogam, constroem o sentido do texto na interação entre texto e sujeitos considerando, também, os elementos linguísticos, a organização textual e os conhecimentos que o leitor já possui. Nessa visão a leitura é uma atividade de produção de sentido. O

sentido do texto é construído na interação e não algo que preexista a essa interação.

A leitura é, portanto, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, requerendo, no entanto, a mobilização de um conjunto de saberes, por parte dos sujeitos, no interior da ação comunicativa.

Esta é a posição assumida no trabalho, que considera a leitura como uma atividade complexa que envolve raciocínio; ou seja, ler é compreender. A leitura vista como um processo interativo e construtivo, no qual entram em jogo as relações entre as diferentes partes do texto e os conhecimentos prévios do leitor. Nesse processo de compreensão estão envolvidos múltiplos fatores: as particularidades do texto, os objetivos atribuídos à leitura, as circunstâncias em que esta ocorre e os conhecimentos pessoais do leitor.

Para compreendermos a linguagem e o sentido atribuído a ela recorreremos a uma habilidade natural de buscarmos sentido no mundo, conforme aquilo que já sabemos, percebemos e esperamos.

Tudo aquilo que já possuímos em nossa mente – conhecimento adquirido – é a fonte, a base que temos para encontrar sentido no mundo e aprender mais.

É no cérebro que está o *“mundo intrincadamente organizado e internamente consistente, construído como resultado da experiência, não da instrução, e integrado em um todo coerente como resultado de uma permanente aprendizagem e pensamentos adquiridos com total desenvoltura”* Smith (1999: 73).

Isso significa que em nossa mente há uma teoria de como o mundo é para o indivíduo. Essa teoria é complexa e corresponde à síntese de toda experiência vivida, valores, conhecimentos, lugar social. Somente conseguimos atribuir sentido ao mundo através da relação com a nossa teoria pessoal; ou seja, aprendemos algo, modificando e elaborando nossa teoria.

É, portanto, através da experimentação que se desenvolvem as teorias de mundo; pois levantamos hipóteses sobre os fatos, fenômenos, eventos; testamos, modificamos, alteramos, confirmamos, confrontamos ou não essas hipóteses através de experimentos. Podemos dizer que experimentos são situações de

aprendizagem e a aprendizagem é a base da compreensão e vice-e-versa, conforme nos apresenta Smith (1998: 87):

Não podemos separar a aprendizagem da compreensão. A compreensão é essencial para aprender e aprender é a base da compreensão. A compreensão e a aprendizagem são, fundamentalmente, a mesma coisa. Para compreender, precisamos prever, para aprender, devemos construir hipóteses, e tanto a previsão como a construção de hipóteses surgem da nossa teoria de mundo. A única diferença é que as previsões são baseadas em algo que já faz parte de nossa teoria de mundo.

Evidencia-se que o cérebro guarda a síntese da experiência adquirida tanto das ações diretas quanto das observações e comunicações que estabelecemos com os eventos do mundo externo. Tudo o que é exterior a nós, o que está a nossa volta envolve uma rede de complexidade e essa rede reflete em nosso mundo interior. Isso significa que o cérebro está mais preocupado em guardar ideias gerais ao invés de se preocupar em memorizar detalhes, eventos específicos; não que isso possa ocorrer. Lembramos de fatos específicos quando são relevantes, quando têm significado especial para nós. Qualquer coisa que não possa ser relacionado com aquilo que já conhecemos, qualquer coisa que não faça sentido com a teoria de mundo individual nos deixa perplexos, confusos e inseguros.

Outra função importante da teoria pessoal de mundo é a possibilidade de antecipar, prever eventos futuros; ou seja, criar expectativas sobre o que poderá acontecer em determinadas situações – isso graças à eficiência da teoria de mundo que funciona mesmo quando não temos consciência dela.

A possibilidade de antecipar o que poderá acontecer no desenrolar da leitura de um texto escrito, por exemplo, ocorre graças à previsão que é “*a eliminação antecipada de alternativas improváveis*” Smith (1999:78), funciona como uma espécie de adivinhação que ocorre dentro de um contexto provável e compatível com a teoria de mundo. Na leitura de um texto é fundamental a previsão, pois na medida em que lemos vamos criando expectativas sobre o que iremos ler em seguida. Se nossas previsões forem se confirmando, estamos

compreendendo, de fato, o texto lido, ou seja, estamos atribuindo sentido à leitura. Isso nos leva a crer que fazer *“previsão é fazer perguntas e compreensão é responder essas perguntas”* Smith (1999:78).

Em outras palavras, leitura é fazer perguntas ao texto escrito. Quando lemos extraímos informações do texto de maneira seletiva. A leitura com compreensão fornece respostas às perguntas feitas pelo leitor.

Diante de um texto tenho que saber que pergunta fazer para poder compreendê-lo e ter as respostas. As perguntas que fazemos na leitura estão quase sempre implícitas, não temos consciência dessas perguntas e nem de que as estamos fazendo; nem temos consciência de que estamos obtendo as respostas.

Podemos ler para identificar letras, palavras ou significados, dependendo da situação e necessidade da leitura. A crença diz que, diante de um texto, precisamos reconhecer as letras para identificarmos as palavras e as palavras para compreendermos o significado; porém, a compreensão da leitura funciona na direção contrária.

Mesmo que não conheçamos palavras individuais, o contexto, considerando os conhecimentos prévios do leitor se encarrega de dar sentido ao texto; por isso, a melhor estratégia para a leitura é ler o texto diretamente para encontrar o significado. Podemos olhar o texto e fazer perguntas sobre letras, palavras ou significados. As respostas dependem da finalidade da leitura.

Nessa produção deve-se considerar a interação entre o conteúdo do texto e o leitor que é mediada pela intencionalidade com que se lê o texto; ou seja, os objetivos da leitura. São os objetivos que determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão quanto os controles, mesmo que inconsciente o leitor exerce sobre a compreensão à medida que lê. Estratégias para a compreensão da leitura são procedimentos usados pelo leitor e que envolvem objetivos; planejamento das ações para atingir os objetivos; avaliação e possíveis mudanças considerando o grau de conhecimento linguístico do leitor e conhecimento prévio relevante do conteúdo do texto, (SOLÉ, 1998:73-74).

Kleiman (2002) afirma que para haver o processamento do texto; ou seja, a compreensão, o leitor necessita, além das habilidades linguísticas, ativar as estratégias cognitivas (operações mentais inconscientes vinculadas ao

conhecimento implícito do leitor) e as estratégias metacognitivas (operações mentais conscientes, reflexivas e intencionais do leitor que favorecem a automonitoração da compreensão) exigindo do professor, enquanto mediador, a criação de situações de aprendizagem que estimulem o pensamento do aluno para a tomada de decisões.

Nessa perspectiva e em consonância às idéias de Vigotski, o leitor, ao se apropriar dos conhecimentos (cultura) adquiridos socialmente, tem uma base para construir sentido ao texto. Mesmo sendo um ato mental, cognitivo e individual, o leitor pode receber contribuições, auxílio de leitores mais experientes, mais competentes quando não consegue atribuir sentido ao texto que lê. Isso favorece o compartilhamento de ideias, de troca e socialização coletiva, além de promover o desenvolvimento das funções mentais superiores (memorização, atenção, lembrança, pensamento abstrato, raciocínio dedutivo, capacidade de planejamento, controle do comportamento), favorecendo a aprendizagem.

No que diz respeito ao contexto escolar, sinalizamos em Vigotski (2007:97) as relações entre o processo de desenvolvimento e a capacidade de aprendizado determinados pelo nível de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real do aluno; ou seja, o quanto o aluno é capaz de aprender através da interação com outro aluno mais capaz ou adulto (no caso, professor). Quando esse desenvolvimento potencial confronta-se com o desenvolvimento real do aluno (o que ele consegue fazer sozinho) surge a zona de desenvolvimento proximal, a qual fornece bases para novas aprendizagens; pois, desperta processos mentais de desenvolvimento.

Sinalizamos que a perspectiva de leitura adotada neste trabalho é baseada na concepção de leitura como ato interacional; portanto, dialógica, em que sujeitos (autor e leitor) são vistos como construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos pelo texto, Koch e Elias (2006:10), considerando o contexto “sociocognitivo”³ dos participantes da interação.

³ Koch e Elias (2006:64) referem-se ao contexto “sociocognitivo” como saberes: do entorno sociopolítico – cultural e do contexto cognitivo dos interlocutores mobilizados para a interpretação de um texto.

3.3 Os professores das áreas de conhecimento e o ensino de leitura

A leitura é fonte de conhecimento e deve ser entendida como objeto de conhecimento e instrumento indispensável na realização de novas aprendizagens; por isso, seu ensino, na escola, deve ter uma atenção especial. Quanto mais os alunos leem mais domínio têm sobre a leitura, a extensão da compreensão aumenta tanto na linguagem falada como na escrita; os alunos aprendem a pensar melhor; aumentam o vocabulário; a habilidade de escrever também melhora; ou seja, os alunos podem se ver como leitores e escritores competentes uma vez que tudo o que aprendem sobre leitura ajuda-os na escrita e tudo o que aprendem na escrita contribui para o desenvolvimento da habilidade de leitura.

Apoiamos-nos em Kato (2007:8) quando aponta que uma vez iniciado o processo de aquisição da leitura e da escrita, parece haver uma interferência recíproca, de forma que quanto mais se lê melhor se escreve e quanto mais se escreve melhor se lê.

Foucambert (1994:39) ainda aponta que a criança produz textos a partir de sua experiência na situação de leitor; caso contrário, ela apenas codifica por escrito uma mensagem que funciona somente no contexto da comunicação oral. Ainda para o autor “*a leitura obrigatoriamente antecede a escrita*”.

Já sabemos de antemão que insistir para que o aluno leia cuidadosamente; não estimular a adivinhação; insistir na precisão o tempo todo; corrigir erros no momento exato da leitura; rotular alunos como leitores problemáticos; usar as oportunidades de leitura para melhorar a ortografia ou a escrita; insistir para que os alunos falem a língua o mais corretamente possível são procedimentos que tendem a desmotivar o aluno comprometendo o ensino e a aprendizagem da leitura.

O professor parte do pressuposto que os alunos são leitores e escritores em potencial e que o espaço da sala de aula é lugar privilegiado para que as atividades de leitura e escrita significativas ocorram. Não se pode esperar que os alunos prestem atenção em algo que não faça sentido para eles; por isso deve-se considerar o que eles já sabem e o que podem aprender como afirma Foucambert (1994:20) “*para ajudar alguém a desenvolver um saber, o primeiro passo é dirigir-se a essa pessoa como se ela já fosse detentora desse saber*”.

Cabe à escola o papel de ensinar aos alunos as habilidades de leitura e escrita e essa aprendizagem deve ocorrer em contextos reais, que façam sentido para os alunos. Essa não é uma tarefa fácil, como diz Guedes (1999, p.15) *“Ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola”*.

Isso vai exigir da escola e dos professores planejarem situações didáticas que articulem os conteúdos específicos das áreas aos conteúdos que possibilitem, aos alunos, a ampliação de conhecimentos no campo da leitura e da escrita; ou seja, cada área deve ser trabalhada com textos respectivos à área do conhecimento para que os alunos possam se apropriar da linguagem que se escreve em cada área, ampliando seu universo a respeito da diversidade de gêneros textuais, tipos de textos, suportes textuais veiculados socialmente, ressaltando que muitos tipos e gêneros textuais são comuns às diferentes áreas contribuindo nas situações de aprendizagem. Essas palavras encontram ressonância em Vieira (2007:168):

... o professor, independentemente da disciplina e do nível que leciona, é corresponsável pelo ensino da leitura, cabendo-lhe conscientizar o aluno de que ler é atividade de busca, na qual se trabalha o texto e se transforma a informação em conhecimento. O papel do professor, no diálogo leitor-texto-autor, é o de provocador ou incentivador, a fim de tornar o aluno sujeito do ato de ler, disponibilizando-lhes estratégias para não só jogar com as possibilidades de previsão e confirmação de hipóteses, como também fazer diferentes tipos de leitura em diferentes tipos de textos.

Cada vez mais a sociedade exige um sujeito que seja capaz de obter informações, articular o pensamento de maneira rápida e agir com eficácia na resolução de problemas, desde os mais simples aos mais complexos. Isso faz com que pensemos que para formar esse sujeito há um longo caminho a ser percorrido. E o ensino formal faz parte dessa formação; ou seja, a escola exerce um papel imprescindível na formação desse sujeito. A ela compete ensinar os alunos a ler e escrever autonomamente, considerando que *“saber ler e escrever,*

na sociedade contemporânea, não tem o mesmo significado que tinha há cinquenta anos atrás". Kleiman e Moraes (1999:55).

Se o processo de construção e reconstrução do conhecimento ocorre no contexto escolar, como já foi mencionado, o professor tem uma grande responsabilidade nesse processo; pois a compreensão da complexidade da sociedade da informação exige que entre aquilo que já é conhecido e o aluno haja uma mediação de outros conhecimentos elaborados.

A mediação muitas vezes acontece por meio de textos escritos e será fundamental a existência de um "mediador desses mediadores" Sacristán (2007:65) para orientar ou selecionar textos adequados; uma vez que cada texto serve a um objetivo e cada texto tem a sua singularidade, o seu modo de ser lido. A relação entre o aluno e os materiais de aprendizagem (no caso texto escrito) é mediada pelas formas de aprendizagem configuradas nas atividades e metas elencadas pelo professor.

Considerando o papel mediador dos professores das diversas áreas de conhecimento em relação ao trabalho com a leitura dirigimos nossa atenção para o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais dos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5^a e 6^a, 7^a e 8^a séries) em relação ao tratamento dispensado à leitura.

Em Matemática percebemos uma preocupação com o ensino da leitura para que o aluno possa resolver os problemas apresentados. A ênfase do ensino é na resolução de situações-problemas; ou seja, situações em que os alunos precisam desenvolver algum tipo de estratégia para resolvê-las. Para isso, o aluno precisa interpretar o enunciado e estruturar a situação que lhe é apresentada; *"a solução não está disponível de início, mas é possível construí-la"* PCNs de Matemática (1998:41).

Ainda segundo os PCNs de Matemática, (1998:41) para resolver um problema é necessário ao aluno elaborar um ou vários procedimentos de resolução (realizar simulações, fazer tentativas, formular hipóteses); comparar seus resultados com os de outros alunos; validar seus procedimentos.

Em relação às situações de aprendizagem os PCNs de Matemática (1998:63) apontam a necessidade de serem centradas na construção de

significados, na elaboração de estratégias e na resolução de problemas, em que o aluno desenvolve processos cognitivos favorecendo a elaboração de conceitos.

Nos PCNs de Ciências percebemos explicitamente a importância atribuída ao ensino da leitura a partir do texto escrito. É marcante a participação do professor como mediador no processo de interação entre aluno-texto-autor e consequente interpretação. O documento deixa claro que com a participação do professor, os alunos poderão ler e interpretar textos variados, identificando e reescrevendo determinadas informações sobre os objetos em estudo, bem como elementos narrativos e do contexto social. *“Como os textos não são auto-explicativos, é necessário não só listar os assuntos tratados, mas hierarquizar informações, estabelecer nexos e construir relações”* PCNs de Ciências (1998:59). Isso significa que a orientação do professor é necessária para a interpretação e compreensão de textos com linguagem especificamente científica.

Em História podemos perceber que há destaque para que os procedimentos a partir de atividades com diferentes fontes de informação sejam desenvolvidas, como por exemplo: localizar informações, estabelecer relações entre elas e compará-las; familiarizar-se e desenvolver domínios linguísticos; identificar ideias dos autores, perceber contradições e complementaridade entre elas; trocar e socializar opiniões e informações; selecionar e decidir; observar e identificar informações em textos, entre outros PCNs de História (1998:82).

Podemos dizer que há a presença da leitura; porém, não lhe é dada a relevância necessária como conteúdo a ser ensinado.

Na área de Geografia destacamos a importância dada à leitura e à formação de leitores críticos em relação ao conjunto de conhecimentos específicos à Geografia. A leitura está presente nas diversas fontes de informações que podem ser obtidas por meio de textos em que se usa a linguagem verbal, escrita ou oral e linguagens gráfica/cartográfica. Percebemos, também, que há ênfase nos procedimentos de aprendizagem: a observação e a descrição; as interações e as explicações dos fenômenos geográficos. Esses procedimentos somados ao trabalho com diferentes fontes, dentre elas, leitura de textos mais complexos e reflexivos *“podem ser mais profundamente utilizados pelo professor para que possa criar intervenções significativas que despertem, e ao mesmo tempo consolidem os conhecimentos geográficos do aluno, como uma*

forma de saber particular, mas ao mesmo tempo articulado com as outras áreas” PCNs de Geografia (1998: 96).

Em Artes, a leitura está presente nas experiências de aprendizagem do fazer, do apreciar e do contextualizar, sendo que este último *“refere-se ao domínio reflexivo pessoal e compartilhado no qual o aluno dialoga com a informação e percebe que não aprende individualmente, e sim em contextos de interação”* PCNs de Artes (1998:50). Nota-se a preocupação em explorar as mais diferentes fontes de informação para contribuir no enriquecimento da aprendizagem artística. Podemos citar os textos (escritos) que falam sobre os artistas, textos críticos, textos literários, textos de revistas etc. Porém, não fica claro como trabalhar a leitura desses textos.

Os PCNs de Educação Física apresentam como objeto de ensino e aprendizagem a cultura corporal de movimento, incluindo *“conteúdos procedimentais de pesquisa, organização e observação a partir dos quais os alunos possam fazer opções e escolher, localizar problemas, checar hipóteses e atribuir sentido e significado à aprendizagem”* PCNs de Educação Física (1998:85). O documento faz referência ao uso, pelo professor, de revistas e jornais para a leitura de textos; porém, de maneira muito superficial; não apresenta, a nosso ver, uma preocupação com o ensino da leitura de textos escritos.

Nos PCNs de Língua Portuguesa, a leitura de textos escritos é compreendida como conteúdo de ensino e aprendizagem. O documento sugere que sejam trabalhados textos de circulação social (gêneros literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica) que estão presentes no universo escolar. Há uma preocupação no documento em explicitar como trabalhar o texto a partir da atividade de leitura. Destacamos, a título de exemplificação, como conteúdo do ensino de leitura o *“emprego de estratégias não-lineares durante o processamento da leitura”* PCNs de Língua Portuguesa (1998: 55-56):

- formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
- validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo de leitura;

- avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
- construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- consultar outras fontes em busca de informações complementares.

O documento ressalta o papel do professor na tarefa de selecionar textos e situações didáticas adequadas que permitam ao aluno, ora exercitar-se na leitura de textos que já tenha construído uma competência, ora empenhar-se no desenvolvimento de novas estratégias para ler textos mais difíceis com intervenção do professor; e apresenta sugestões didáticas orientadas para a formação de leitores: leitura autônoma; leitura colaborativa; leitura em voz alta pelo professor; leitura programada e leitura de escolha pessoal. Salaria, também, que as estratégias que oferecem uma construção do significado do que o leitor lê são a seleção, a antecipação, a inferência e a verificação.

A partir da leitura dos PCNs das diversas áreas de conhecimento podemos inferir que os documentos oficiais apresentam uma visão fragmentada em relação ao ensino da leitura, atribuindo apenas à Língua Portuguesa a responsabilidade pelo ensino da leitura. Corroboram, nesse sentido, as palavras contidas nos PCNs de Língua Portuguesa (1998:72):

A escola deve organizar-se em torno de uma política de formação de leitores, envolvendo toda a comunidade escolar. Mais do que a mobilização para aquisição e preservação do acervo, é fundamental um projeto coerente de todo o trabalho escolar em torno da leitura. Todo professor, não apenas o de Língua Portuguesa, é também professor de leitura.

3.4 As estratégias de leitura

Já que o contexto em que vivemos exige o aprendizado de muitas coisas diferentes, com propósitos distintos, é fundamental o conhecimento e a utilização de estratégias diferentes para cada uma delas.

As estratégias são conteúdos fundamentais no ensino da leitura, pois permitirão ao aluno controlar ou ao menos selecionar a avalanche de informação que chega até ele.

Na literatura há descrições diferentes para estratégias. O que às vezes é considerado uma estratégia, outras, é uma técnica ou procedimento.

Solé (1998:68) e Pozo (2002:235) compartilham a idéia de que as estratégias, bem como os procedimentos (chamados de regras, técnicas, métodos, destrezas ou habilidades) são definidas como um conjunto de ações ordenadas dirigidas à execução de uma meta.

Porém, ressalta Pozo (2002:235) que técnica e estratégias seriam formas progressivamente mais complexas de utilizar um mesmo procedimento e enfatiza que o uso estratégico de procedimentos se diferencia de uma mera execução técnica, requerendo planejamento e controle da execução; ou seja, o aprendiz deve compreender o que está fazendo e porque o está fazendo, o que exigirá uma reflexão consciente sobre os procedimentos usados.

No documento de introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais encontramos apenas explicações sobre procedimentos:

Os procedimentos expressam um saber fazer, que envolve tomar decisões e realizar uma série de ações, de forma ordenada e não aleatória, para atingir uma meta (PCNs,1998:76).

Solé (1998:68) auxilia-nos a pontuar a questão a partir de alguns exemplos: quando amarramos os cadarços dos sapatos, quando cozinhamos alguma coisa gostosa, quando decidimos se é mais eficaz buscar o filho na escola antes de fazer as compras e levar uma cópia de um artigo a um colega ou, pelo contrário, que é melhor deixar as compras para o final e fazer primeiro as outras coisas, então estamos tratando com procedimentos.

É certo que amarrar o tênis, cozinhar e planejar um itinerário são ações ordenadas e destinadas à consecução de uma meta: porém há diferenças nestes procedimentos. No primeiro caso – amarrar o cadarço – trata-se de uma ação automatizada. No segundo – cozinhar – seguimos instruções que garantem a consecução de um objetivo. No terceiro, usamos nossa capacidade de “pensamento estratégico” (Solé 1998:69) que possibilita avançar seu curso em função de critérios de eficácia. Imaginemos fazer tudo em pouco mais de uma hora e meia, de modo a não passar três vezes no mesmo lugar, as condições e condicionamentos de que dispomos (se temos carro, a hora em que as lojas fecham, se a criança vai esperar na rua ou pode permanecer na escola, entre outros).

A estratégia, como frisa Valls (1990) apud Solé (1998:69) tem em comum com todos os demais procedimentos, sua utilidade para regular a atividade das pessoas à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos. As estratégias, portanto, se situam no pólo extremo de um contínuo, cujo pólo oposto conteria os procedimentos mais específicos, aqueles cuja realização é automática e não exige o controle nem o planejamento prévio.

Para Solé (1998:69-70) diferentemente dos procedimentos ou microestratégias (habilidades, técnicas ou destrezas), as estratégias ou macroestratégias, envolvem capacidades cognitivas de ordem mais elevada e intimamente relacionadas à metacognição. Ainda, segundo a autora, as estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos, o planejamento das ações, avaliação e possível mudança. As estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para compreensão de textos.

Ressalta Solé (1998:70):

Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para

encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas.

O ensino de estratégias leitoras requer, portanto, o desenvolvimento de estratégias que possam ser generalizadas a várias situações e que não se atenham a técnicas, receitas ou habilidades específicas. Seu ensino requer ênfase na capacidade de metacognição: avaliação, controle e flexibilidade de ações que podem ser mudadas em decorrência das situações de leitura. Isso implica dizer que conhecer um vasto repertório de estratégias não é suficiente; o aluno precisa saber mobilizá-las e utilizá-las em face da variedade de situações de leitura.

Para Solé (1998) é preciso ensinar estratégias que ajudem a compreender diferentes tipos de textos e esclarece para que haja a compreensão do texto, o leitor deve utilizar *estratégias antes da leitura* – motivação do leitor, definição dos objetivos de leitura, conhecimento prévio sobre o assunto, formulação de previsões e questionamentos do leitor diante do texto. Essas estratégias são relevantes; pois, a leitura começa antes que se inicie a leitura integral do texto, além de criar expectativas que facilitam a interação entre o leitor e o texto. *Estratégias durante a leitura* – confirmação ou retificação das antecipações criadas antes ou durante a leitura, construção do sentido global do texto e da idéia principal, formulação de perguntas sobre o que foi lido, esclarecimentos de possíveis dúvidas. O uso de estratégias durante a leitura pressupõe a leitura autônoma ou compartilhada; ou seja, quando o leitor consegue ler sozinho ou quando necessita da ajuda de um leitor mais experiente que auxilie o leitor menos experiente a questionar o texto, a estabelecer relações, buscar indícios no texto, levantar hipóteses, inferências, posicionar-se diante das idéias do autor. *Estratégias depois da leitura* – identificação da ideia principal, elaboração de resumo e formulação de respostas e perguntas, impressões a respeito do texto lido. Essas estratégias estimulam o leitor a aprofundar seus conhecimentos permeados pelo compartilhamento de ideias, interpretações com outros leitores. Escrever sobre o que se leu também é fundamental para verificar se houve compreensão do texto.

Durante a leitura algumas dessas estratégias são ativadas simultaneamente, demonstrando que não há limites nítidos entre o que acontece antes, durante e depois da leitura.

Kato (2007:135) e Kleiman (2002:50) também fazem considerações importantes em relação às estratégias. Para as autoras as estratégias cognitivas munem o leitor de procedimentos eficazes, responsáveis pelo processamento automático e inconsciente diante da leitura de um texto escrito; enquanto que as estratégias metacognitivas são desautomatizadas em situações de problemas.

Seleção, antecipação, inferência e verificação⁴ são estratégias acionadas pelo leitor proficiente diante de uma atividade de leitura e possibilitam o controle da leitura permitindo ao leitor tomar decisões diante das dificuldades e confirmar suas hipóteses no texto Koch e Elias (2006:12).

Diante de uma atividade de leitura de um texto, por exemplo, a interação entre leitor, autor e texto inicia com antecipação e hipóteses elaboradas a partir dos conhecimentos que o leitor tem sobre o autor do texto; o meio de veiculação do texto; o gênero textual; o título do texto; a distribuição de informações no texto entre outros. Isso equivale a dizer nas palavras de Vieira (2007:172) que a leitura é uma atividade essencialmente construtiva; pois, ao ler um texto a única coisa fora da mente do leitor são as formas gráficas. As palavras que são comunicadas pelos objetos visuais, as frases e sentenças em que se organizam e o significado são resultado de complexos processos psicológicos do leitor.

Essas antecipações e hipóteses que são feitas no decorrer da leitura, poderão ser confirmadas ou rejeitadas. Se rejeitadas serão reformuladas pelo leitor e novamente serão testadas. Esse movimento ressalta que na atividade de leitura todo conhecimento do leitor guardado em sua memória é ativado no processo de interação com o texto na busca de atribuir sentido ao mesmo.

⁴. Conforme PCN's (1997:53). Estratégias de **seleção** possibilitam ao leitor se ater apenas aos índices úteis, desprezando os irrelevantes; de **antecipação** permitem supor o que ainda está por vir; de **inferência** permitem captar o que não está dito explicitamente no texto e de **verificação** tornam possível o "controle" sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

Partindo da ideia de que a leitura e conseqüentemente a compreensão de texto é uma atividade complexa que envolve os processos cognitivos por parte do leitor, não se pode ensinar a compreensão, nem tão pouco o processo cognitivo. O professor, no entanto, pode criar oportunidades que favoreçam e potencializem o desenvolvimento desse processo; uma vez que como nos aponta Vieira (2007:171) a compreensão é um processo dinâmico de interação e criação em que o leitor utiliza todo o seu conjunto de conhecimentos prévios (constituído pela vivência e interação social, que permite a construção de representações da realidade e dos elementos que constituem a cultura (valores, sistemas conceituais, ideologias, sistemas de comunicação, procedimentos etc) e habilidade de raciocínio para, interagindo com as pistas fornecidas pelo texto, possa construir um sentido global; logo a compreensão de textos é uma atividade complexa e envolve múltiplos processos cognitivos; um conjunto de atividades, recursos e estratégias mentais próprias do ato de compreender. A compreensão é, portanto, um esforço por parte do leitor para construir o sentido do texto buscando-lhe a coerência. O leitor deve assumir; portanto, um papel ativo para atribuir significado àquilo que lê.

Ressaltamos, porém, que os objetivos ou intenções da leitura, conforme Solé (1998:41), determinam tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle, mesmo que inconsciente o leitor vai exercendo sobre a compreensão à medida que lê; ou seja, quando o leitor está lendo e compreendendo o texto, não percebe que além de ler está controlando a compreensão. Porém, quando no texto aparece algum obstáculo que dificulta ou impede a compreensão, a leitura é interrompida e o leitor se dedica a desfazer o obstáculo. Isso permite-nos dizer que o controle da compreensão é essencial para se ler.

Para haver compreensão de um texto escrito, a atividade de leitura tem que ter sentido, ou seja, “é preciso que se saiba o que se deve fazer e o que se pretende com ela; que a pessoa que a realiza se sinta competente para efetuá-la e que a tarefa em si resulte motivadora”, Solé (1998:42).

No âmbito escolar é necessário que os alunos aprendam a ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos; pois, além de ativar um número maior de estratégias aprendem que a leitura é útil para muitas coisas.

Concordamos com Kato (2007:135) quando diz que a escola pode oferecer condições propícias para que os alunos possam desenvolver ambos tipos de estratégias; porém, o trabalho deve concentrar-se no desenvolvimento de estratégias metacognitivas, uma vez que as cognitivas desenvolvem-se naturalmente em função da própria motivação do leitor. O aluno que faz uma leitura sem um objetivo específico pode ter falhas em sua compreensão, mas não detectá-las como problema, situação que não ativa suas estratégias metacognitivas. A escola pode, então, oferecer atividades de leitura orientadas com o objetivo de criar situações que exijam a aplicação dessas estratégias.

Ressalta Solé (1998:75-76) que o ensino das diferentes estratégias de compreensão leitora pauta-se em algumas idéias: a primeira compreende a situação educativa como um processo de construção conjunta, professor e aluno compartilham significados; a segunda idéia é de que o professor exerce uma função de guia à medida que garante o elo entre a construção individual do aluno e as construções socialmente estabelecidas que compreendam objetivos e conteúdos; e finalmente a idéia de que os desafios do ensino devem estar um pouco além dos que a criança é capaz de resolver sozinha. Nesse sentido, Solé (1998:76) afirma que:

...o bom ensino não é apenas o que se situa um pouco acima do nível atual do aluno, mas o que garante a interiorização do que foi ensinado e seu uso autônomo por parte daquele.

A autora entende que a ajuda oferecida ao aluno/leitor precisa ser retirada progressivamente até que o aluno adquira autonomia e controle de sua aprendizagem.

PARTE IV

“Ser leitor é querer saber o que passa na cabeça do outro para compreender melhor o que se passa na nossa”.

(FOUCAMBERT,1994:30)

4.0 A investigação

O trabalho investigativo desejado nesta pesquisa tem como objetivo analisar o depoimento sobre o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas do conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual. Mais especificamente, pretende-se fazer uma análise dos depoimentos dos professores/sujeitos identificando, de forma a compreender os saberes em relação à sociedade da informação, ao texto, à leitura, às estratégias de leitura e o valor da leitura para os alunos, visto pelos professores, proporcionando uma aproximação com o problema de modo a torná-lo mais explícito. Nesse sentido, e considerando a complexidade do estudo, faz-se necessário um registro minucioso de dados e somente uma ação investigativa do real pode fundamentar e respaldar a seriedade do estudo.

Pelo problema a ser pesquisado entendemos que a melhor opção seja a pesquisa qualitativa considerando a complexidade do fenômeno no contexto educacional, bem como os fundamentos teóricos que o abarcam. Compreendemos que essa abordagem poderá possibilitar uma maior compreensão sobre os saberes dos professores das diversas áreas em relação ao trabalho com a leitura; além disso, nosso estudo constitui-se basicamente de entrevistas realizadas pela investigadora, dentro de um espaço escolar e tratando-se de questões educativas cujos dados descritivos “*são recolhidos em forma de palavras e não de números*” Bogdan e Biklen (1994:48) e por se tratarem de respostas descritas pelos sujeitos envolvidos na investigação.

Bogdan e Biklen (1994:70) apontam que o objetivo dos pesquisadores na abordagem qualitativa é compreender melhor o comportamento e experiência humanos; ou seja, tentar compreender o processo pelo qual as pessoas constroem significados, descrevendo em que consistem estes significados. Em consonância, Chizzotti (2006:14) assinala:

O sentido dos atos, os significados dos discursos, os costumes e crenças revelam o que são os homens e as mulheres. Perscrutar criteriosamente todas essas manifestações e descobrir o que significam, e como os homens e mulheres constroem o sentido de suas vidas é uma ciência da mais alta relevância.

Considerar os locais de ocorrência das coletas de dados é de suma importância, pois como nos revelam Bogdan e Biklen (1994:48) os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto considerando que as ações dos sujeitos podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente habitual de ocorrência. Ainda acrescentam os autores que *“divorciar o ato, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”* (1994:48). Para os autores a investigação qualitativa é descritiva e busca a análise de dados em sua amplitude, ressaltando mais o processo do que os resultados; as abstrações são construídas à medida que os dados forem agrupados. Procura-se ressaltar o modo como os sujeitos interpretam suas experiências levando-se em consideração seus pontos de vista.

Assim sendo, esperamos que o tipo de pesquisa escolhido permita desvelar o que pensam os professores sobre o ensino da leitura considerando e compreendendo seus modos de ver e de sentir o contexto social e educacional que é permeado por contradições e inquietações, que pressionam os profissionais da educação para uma mudança de atuação na ação docente de um modo que possa colaborar de maneira mais eficiente para as transformações sociais.

4.1 As entrevistas

Ao considerarmos que o homem é constituído na e pela interação social, encontramos na entrevista o instrumento necessário para busca de informações sobre o tema investigado.

Szymanski (2002:12) revela:

Partimos da constatação de que a entrevista face a face é fundamentalmente uma situação de interação humana, em que estão em

jogo as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado. Quem entrevista tem informações e procura outras, assim como aquele que é entrevistado também processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre o entrevistador, organizando suas respostas para aquela situação. A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra, trazendo dados relevantes para seu trabalho.

Entendemos que fazer entrevista é não obter respostas prontas, mas estabelecer um espaço de reflexão; pois o sujeito produz conhecimento e revela contradições. Além disso, pontuamos que o significado das palavras é construído na interação entre os sujeitos não podendo prescindir de um instrumento tão rico e valioso como a entrevista. É, portanto, um processo interativo complexo e tem um caráter reflexivo, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados pelas emoções e sentimentos dos protagonistas, (SHYMANSKI, 2002:14).

Acreditamos que o relato verbal pelo uso da entrevista é um instrumento que poderá desvelar novas possibilidades na compreensão do fenômeno que propomos investigar além de favorecer a obtenção de informações junto aos sujeitos pesquisados considerando os objetivos do presente estudo.

Para Bogdan e Biklen (1994:134) a entrevista é utilizada para colher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. Acrescentam, ainda, que o papel do investigador não consiste em modificar pontos de vistas, mas antes em compreender os pontos de vista dos sujeitos e as razões que os levam a assumi-los.

Na tentativa de compreender cuidadosamente a relação entre os professores das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental com o ato de ler, consideramos relevantes os depoimentos de cada sujeito envolvido no processo de pesquisa em relação à sua formação acadêmica, à idéia de leitura e suas implicações no que diz respeito às ações pedagógicas; ou seja, o seu fazer diário em sala de aula. Para uma compreensão desta relação utilizaremos como

instrumento de pesquisa um roteiro para entrevista semiestruturada com as questões apresentadas aos sujeitos informantes (Anexo1).

O roteiro da entrevista foi composto por duas partes (Anexo1): a primeira correspondente ao perfil descritivo de formação acadêmica e atuação no magistério dos sujeitos informantes; a segunda compreendendo idéias que os sujeitos possuem sobre o ato de ler, sobre a leitura, suas relações e implicações considerando suas áreas de atuação.

Por meio do levantamento de dados coletados acreditamos que será possível para a pesquisadora compreender e analisar as informações para posteriormente elaborar um perfil dos sujeitos, suas relações e seus conhecimentos teóricos sobre a leitura; bem como, idéias e conhecimentos sobre estratégias de leitura considerando o contexto de nossa sociedade.

4.2 Escola e Sujeitos

Ao longo dos anos vem se percebendo um grande número de pesquisas que abordam temas relacionados à educação e os diversos aspectos a ela inerentes. Quando se trata da pesquisa na escola e dos diversos sujeitos que dela fazem parte, pensamos ser necessário romper com uma postura confortável de investigador que apenas revela os problemas da escola, denunciando suas mazelas. A perspectiva que assumimos e defendemos é de uma pesquisa e pesquisadora que conhece e toma o universo escolar como uma realidade complexa, geradora de muitos conflitos e múltiplos sentidos dos diferentes discursos e sujeitos que dela fazem parte.

Nesse sentido, faremos uma caracterização, mesmo que breve, do ambiente escolar do qual fazem parte os sujeitos da pesquisa, até porque consideramos que a escola não apresenta características comuns à maioria das escolas públicas de São Paulo uma vez que a diferença está na origem do seu projeto de criação.

Trata-se de uma escola de ensino fundamental da rede pública de ensino municipal de São Paulo, inaugurada em agosto de 2003, localizada em região periférica e faz parte do Centro Unificado Educacional (CEU) que é um complexo

composto por Centro de Educação Infantil (CEI); Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI); Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF); telecentro; teatro; estúdios; ateliês; sala de uso múltiplo; salão de ginástica; centro comunitário; biblioteca; piscinas; quadra poliesportiva e padaria-escola.

Para Padilha e Silva (2004:27) um dos objetivos do CEU é:

... propiciar à população o acesso à biblioteca, centros culturais e esportivos integrados aos centros de educação infantil (CEIs), às escolas municipais de educação infantil (EMEIs) e às escolas municipais de ensino fundamental (EMEFs) num mesmo complexo que seja alegre, prazeroso e que permita ressignificar o espaço escolar, onde aquele que ensina também aprende e aquele que aprende, também ensina.

Os espaços que constituem a escola são doze salas de aula, refeitório, pátio, uma sala de leitura, um laboratório de ciências e artes, uma sala de apoio pedagógico para os alunos (SAP), duas quadras esportivas externas e um laboratório de informática, além dos espaços técnico-pedagógicos e administrativos (salas da direção escolar, coordenação pedagógica, professores e secretaria). A escola funciona em tempo integral, ou seja, cinco horas de ensino regular e, oferece aos alunos mais três horas de atividades educacionais, culturais e esportivas, organizadas em oficinas, como xadrez, balé, artes plásticas, iniciação esportiva, música e coral, higiene e saúde e ginástica artística.

Para o estudo do fenômeno a ser pesquisado foram considerados como sujeitos sete professores selecionados por sua formação específica em diversas áreas do conhecimento compreendendo o ensino de 5^a a 8^a séries do ensino fundamental atuantes, no momento da pesquisa, na referida modalidade de ensino. As áreas escolhidas foram: Português, História, Geografia, Matemática, Ciências, Artes e Educação Física, com exceção da Língua Estrangeira, por entendermos serem relevantes, para a pesquisa, as disciplinas que utilizam a língua materna para o trabalho com a leitura.

Consideramos, também, como critério para seleção dos sujeitos aqueles que possuíam experiência docente acumulada de pelo menos dez anos de atuação em sala de aula.

Para efeito do estudo que ora propomos, os professores, sujeitos da pesquisa receberam nomes fictícios, a saber: a professora de Português será chamada de Jane; o professor de História será chamado de Reis; o Professor de Geografia será chamado de Ronaldo; a professora de Matemática será chamada de Taís; o professor de Ciências será chamado de Mário; a professora de Arte será chamada de Laura e o professor de Educação Física será chamado de Horácio.

O primeiro passo dado pela pesquisadora, após confirmação pela direção da escola para realização da pesquisa, foi selecionar os professores pelo tempo de atuação em sala aula. Em posse dessas informações, que foram cedidas pela direção escolar, deu-se o primeiro contato com os professores, de maneira individual, para não comprometer o trabalho dos mesmos. Os professores aceitaram prontamente o convite para fazer parte da pesquisa, com exceção da professora de Geografia selecionada que se negou a participar alegando que não ficaria à vontade para responder as perguntas. Isso forçou-nos a entrar em contato com outro e único professor da escola (só havia dois professores de Geografia na escola) que aceitou imediatamente; porém, este professor não tinha o tempo de atuação em sala de aula estabelecido como critério. Como não tínhamos outra opção e não queríamos comprometer o estudo com a ausência de uma disciplina que julgamos ser importante, achamos pertinente que o mesmo fizesse parte como sujeito da pesquisa.

Para obtermos os dados referentes ao ensino da leitura nas diversas áreas do conhecimento realizamos entrevistas com os professores, sujeitos informantes.

As entrevistas foram realizadas em datas e horários disponíveis aos professores; os locais foram diversos, conforme disponibilidade da escola: sala de leitura (português/artes/educação física); sala de aula (ciências e matemática); sala de coordenação pedagógica (história e geografia). Para os depoimentos dos professores foram usados como recursos gravador digital, celular e roteiro com perguntas.

PARTE V

Paulo escutou o povo. Paulo praticou a reflexão. Para compor sua teoria do conhecimento, Paulo partiu de suas próprias experiências, associou sua razão lúcida com suas qualidades pessoais que provocava sua inteligência, interpretou cuidadosamente o contexto histórico brasileiro, estudou exaustivamente obras de educadores e filósofos. Assim, dos velhos conhecimentos criou um novo revolucionário porque conviveu com o povo. Sofreu com ele... Escutar o Outro, escutar o povo não é só ouvir os sons emitidos. É ouvir a voz da dor e das necessidades, recolhê-la, entendê-la, comparti-la e devolvê-la, sistematizada pela reflexão rigorosa e dialeticamente comprometida, ao povo...

(FREIRE, 1999:147)

5.0 Procedimento de análise

Não pretendemos nos limitar a uma mera descrição, mas apresentar um panorama do percurso de nossa pesquisa tentando esclarecer o processo percorrido, o qual exigiu o uso de estratégias que possibilitassem analisar os depoimentos sobre o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas de conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

Em posse dos depoimentos dos professores passamos para a árdua tarefa de transcrição das falas dos sujeitos informantes.

Após várias leituras feitas pela pesquisadora, o conjunto das falas (dados obtidos) permitiu organizar e traçar, primeiramente, o perfil dos professores, como mostra o Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1
PERFIL DOS PROFESSORES/SUJEITOS

Sujeitos	Jane	Reis	Ronaldo	Tais	Mário	Laura	Horácio
Perguntas							
Qual é a formação superior? Curso(s) e Ano de Conclusão.	Eu fiz Língua e Literatura Portuguesa na PUC e eu concluí em 88.	História. Terminei, acho que foi em 86. Depois eu fiz Pedagogia, fiz Ciências Políticas, o ano eu não me lembro, mas a graduação foi em 86 mesmo.	Na área de História, com habilitação em Geografia no Curso Fundamental. Concluí em 2004.	O curso foi de Química e o ano de conclusão foi 96.	Bom, eu sou Bacharel em Biologia, licenciado em Biologia e Graduado. Sou professor de Biologia e sou Biólogo. Não tenho contribuído com meu clube de biologia, pois meu coração acabou ficando com a Educação. Foi dia nove de setembro de 1988.	Educação Artística, habilitação em artes plásticas e habilitação em geométrica. Ano de conclusão: 1985.	Sou professor de Educação Física. Após eu fiz o Magistério e depois Pedagogia dando habilitação para Administração Escolar e Supervisão. Eu terminei em 1980 Educação Física.
Realiza ou participa de algum curso de formação continuada ou em serviço?	Eu participo do Projeto que é Português de modo reflexivo do Projeto 77 escolas envolvidas na Prefeitura e alguns encontros entre amigos. A gente faz de fim de semana, geralmente a gente busca temas para estar fazendo as discussões.	Atualmente não.	Participo de cursos, mas cursos de forma esporádica, não participo de cursos de formação continuada.	No momento, não, já participei de formação continuada. Eu fiz um curso de capacitação em Águas de Lindóia, de Matemática. Só que não pude concluir porque houve um acidente. Outros cursos que eu pude estar aproveitando, oferecido pelo Estado, foi um curso de Informática, oferecido na própria Delegacia de Ensino.	Sim, E...sempre durante o ano, eu procuro estar próximo a todos os cursos de formação, mesmo os que não são ligados diretamente a minha área de trabalho: ciências ou biologia, e...este ano por exemplo já fiz quatro cursos, e é interessante, não como curso em si, mas, pela troca como profissional de educação e eu dou prioridade que não seja da minha área, porque há alguns anos, eu percebi que ser especialista me garante um bom trabalho em sala de aula. Mas, eu preciso de uma visão holística, a contribuição dos outros com relação a posturas, a falas, à utilização de materiais e isso me dá até uma tranquilidade quando vou produzir os meus resumos e meus textos.	Constantemente. Só este ano, três; estou no terceiro curso. O primeiro curso de dança, o segundo teatro (parte que estou sempre pesquisando) e agora semanário de orientações curriculares da SME para trabalhar a questão da estratégia leitora, escritora no ensino de artes.	É, na realidade, esse ano eu não estou participando, mas até o ano passado eu participava dessa formação em serviço.
Quando foi realizado o último curso?	Terça-feira, dia 16/09 (curso não concluído, em andamento).	Em serviço, o ano passado em JEL. Jornada coletiva na escola. Fora, eu fiz um curso oferecido pelo MEC à distância sobre a 10.649 sobre a questão étnico-social, um curso de África – cultura e religião, enfim, o ano passado.	Último curso que eu participei foi praticamente no primeiro semestre deste ano, um curso à distância.	O último curso foi realizado em 2002.	Eu estou fazendo um seminário de matemática e ciências que é proposta curricular da Prefeitura, estamos já no sexto encontro. Esse curso está muito bacana, porque nós estamos destrinchando a proposta pedagógica curricular de ciências e matemática e teremos cinco encontros. Também acabei um curso sobre educação e trabalho "quais são as influências do meu dia-a-dia": família, finanças, moradia, perspectiva de vida, ações interpessoais. Quais as influências disso dentro da sala de aula. Terminei agora em julho.	Este ano eu fiz três, estou terminando o terceiro. O primeiro de março, abril e maio, o segundo, maio, junho e início de julho, 40 horas cada. Dança 40 e teatro 40. Agora, este daqui, das orientações curriculares que estou fazendo são 40 h divididas, estamos no terceiro encontro, não terminou ainda.	Foi realizado durante o ano de 2007.
Quais cursos de formação são mais interessantes? Da área específica e/ou tem interesse por outras áreas?	Eu tenho interesse, é... principalmente na área da pedagogia, mas eu acho que é fundamental ter cursos na minha área, porque assim colabora com o meu trabalho.	Área específica é sempre bom. Mas a gente tem sempre interesse nas outras áreas, sempre contribui pra gente.	Eu me interesso pela área específica.	Bom, eu acho que o interessante é você ter o conhecimento de todas as áreas, não só da minha área, porque o que eu faço em sala de aula envolve todas as disciplinas. Nós trabalhamos numa interdisciplinaridade. Então pra mim não seria interessante só a minha disciplina. Enfim, todas.	Eu acho que o da área específica te limita – a roda foi inventada, o fogo foi dominado e...sabemos que estamos sozinhos no Universo. Essas especificidades acabam limitando a sua área de trabalho, sua abrangência, as áreas afins ou não afins te acalentam, te desestabilizam e muitas vezes desconstrói. Eu acho que a teoria didática está agora me emocionando.	É lógico que é da área da gente inicialmente; mas eu tenho interesse em outras áreas também. Eu faço agora uma pós graduação na área de ensino on-line. É uma coisa que me atrai muito, que eu gosto, tenho pesquisado sobre esse tema. Mas a maioria dos cursos que procuro fazer é pra ajudar mesmo na sala de aula, o ensino de artes.	Como nós somos da educação, eu acho que todas as áreas são importantes para nossa formação. Eu acho importante na área da cultura, na área da informática, e na área, pra entender um pouquinho, da psicologia, pra entender o jovem hoje, o adolescente principalmente.
Tempo de atuação no magistério.	Dezenove anos e meio.	Vinte anos.	Três anos.	São onze anos.	Bom...meu primeiro dia de aula foi nefasto. Gostaria de esquecer. O dia 23 de março de 1984, 15 h, 24 anos. Eu queria esquecer, pois eu passei em 45 minutos, em uma lousa eu transcrevi tudo, tudo o que eu sabia do Colégio à Universidade – matei meus alunos de copiar – e no dia seguinte estava vivo como um copo.	Iniciei em 1984, lecionando, são 24 anos.	Eu estou há 28 anos no Magistério. Eu saí da Faculdade e fui dar aula. Trabalhava numa empresa privada e achei importante naquele momento, sair da empresa e ir pra área pública, área de educação. Eu acho até hoje importante.
Tempo de atuação na atual escola.	Um ano e meio.	Quatro anos.	Durante este ano, esse ano letivo.	Nessa escola tem três anos.	É... 01 de agosto de 2003. Então vamos lá: 2003/04/05/06/07 e 2008: cinco anos, um mês.	Aqui, eu vim em início de 2006.	Na atual escola o meu tempo é de 5 anos.
Quantas horas semanais de trabalho docente exerce. Na escola pesquisada quantas horas?	Em média, na escola, são 6 h, tenho em casa a preocupação de fazer pesquisa, elaborar alguma coisa para meu aluno, preparar aula, tudo, então, acho que umas 8h, 40h semanais.	Aqui na escola, 30 horas. Não, só aqui na escola.	Deixa eu ver! 20 horas/aula no Estado, na Escola Infante, na Escola Leste IV e 25 h/aula aqui no CEU Jambreiro.	Aqui na escola são 25 mais 3 aulas de atividade e no Estado são 20 aulas mais 2 atividades. Total 48.	Vou somar então as habilidades escolares. Então, são em média 16 horas. Vamos colocar das 13:30 às 18:30h, 5h mais 4h de formação; as 8 horas de formação, 2 vezes por semana em média, 7 horas e meia, 40 horas mensais.	25 aulas e jornada total 30 h. Este ano estou só nesta escola, dou umas aulas a mais para ajudar. No mês passado foram 46 aulas ou 60, depende de quando falta algum professor ou estou a fim.	Aqui, eu exerço 30 horas e em outra escola, eu exerço 25 horas. 55 horas semanais.

5.1 Descrição do perfil dos professores/sujeitos informantes

Os dados obtidos por meio da entrevista semiestruturada indicam que todos os sujeitos informantes têm curso superior concluído. Os professores Horácio, Laura e Mário têm mais de vinte anos no magistério; Taís, Reis e Jane possuem de onze a vinte anos de experiência no magistério e Ronaldo somente três anos de experiência.

Dois dos sujeitos, Mário e Horácio, atuam na escola desde sua inauguração; ou seja, há cinco anos. Os outros sujeitos, estão há quatro (Reis), três (Taís e Laura) e um ano (Jane e Ronaldo).

Dos professores entrevistados, três possuem um único cargo e lecionam em uma única escola, são eles, Reis, Jane e Laura. Os outros sujeitos possuem cargos em outras redes de ensino e exercem atividade docente além das funções que ocupam na escola pesquisada; ou seja, acumulam cargos.

Quando solicitados a responder se realizam ou participam de algum curso de formação continuada ou em serviço, os professores Ronaldo, Taís, Reis e Horácio revelam que não realizam ou participam de curso de formação continuada ou em serviço; contudo, os professores Reis e Horácio informam que participaram da formação em serviço no ano anterior. Os professores Reis e Ronaldo participaram de cursos à distância e Taís fez um curso de formação continuada, mas não o concluiu.

Os professores Jane, Laura e Mário participam de cursos de formação continuada e revelam a importância da formação:

“Só este ano três, estou no terceiro curso. O primeiro curso de dança, o segundo teatro (parte que estou sempre pesquisando) e agora seminário de orientações curriculares da SME para trabalhar a questão da estratégia leitora, escritora no ensino de artes”(Laura).

“Eu estou fazendo um curso de seminário de matemática e ciências que é essa proposta curricular da Prefeitura, então, estamos já no sexto encontro. Esse curso está muito bacana, porque nós estamos destrinchando a proposta pedagógica curricular, propostas curriculares de ciências e matemática e teremos cinco encontros”(Mário).

O professor Mário ainda revela que procura estar próximo de todos os cursos, principalmente em continuação, mesmo aqueles que não são ligados diretamente com sua área de trabalho:

“...este ano, por exemplo, já fiz quatro cursos, e é interessante não com o curso em si, mas pela troca como profissional de educação e eu dou prioridade que não seja da minha área, porque há alguns anos eu percebi que ser especialista me garante um bom trabalho em sala de aula; mas, eu preciso de uma visão holística, a contribuição dos outros com relação a posturas, a falas, a utilização de materiais, e isso me dá até uma tranquilidade quando vou produzir os meus resumos e meus textos” (Mário)..

Questionados sobre quais cursos de formação são mais interessantes, se da área específica ou de outras áreas, somente o professor de Ronaldo informou que se interessa pelos cursos da área específica; os outros professores revelam que os cursos das áreas específicas são importantes, mas que é interessante ter o conhecimento de outras áreas. Algumas falas revelam a preocupação desses professores com uma formação mais abrangente:

“...eu acho que todas as áreas são importantes para nossa formação... na área da cultura, informática, psicologia para entender o jovem hoje, o adolescente, principalmente” (Horácio).

“...o interessante é ter o conhecimento de todas as áreas, não só da minha área, porque o que eu faço em sala de aula envolve todas as disciplinas; nós trabalhamos numa interdisciplinaridade” (Taís).

“Eu tenho interesse principalmente na pedagogia...” (Jane).

“...as áreas afins ou não afins te acalentam, te desestabilizam e muitas vezes desconstro. Eu acho que a teoria didática está agora me emocionando.” (Mário).

5.2. Saberes dos professores

Passamos, então, ao estudo da segunda parte da entrevista (Anexo 1) que aborda os saberes que os professores possuem sobre a sociedade da informação, a leitura, as estratégias leitoras e outras questões articuladas à leitura considerando as várias áreas de conhecimento.

Como várias questões foram usadas na entrevista e não queríamos excluir nenhuma, dada a importância das respostas fornecidas pelos professores, decidimos organizar o questionário e as respostas com base em alguns eixos de análise e relações vinculadas a esses eixos, criados após reiteradas leituras de maneira que fosse possível nos aproximar de uma análise com vistas aos objetivos propostos no trabalho. Acreditamos que dessa forma poderemos tecer

um paralelo entre as palavras dos professores e as questões que envolvem a leitura.

Eixos de análise	Principais Relações
Sociedade da informação e os saberes atribuídos pelos professores.	Saberes sobre o entendimento de sociedade da informação; articulação entre as informações veiculadas na sociedade e os conteúdos ensinados.
Texto e os saberes atribuídos pelos professores.	Saberes sobre o entendimento de texto; relação texto/leitura; formas e usos de textos escritos para atividades de leitura.
Leitura e os saberes atribuídos pelos professores.	Saberes sobre o entendimento de leitura; leitor proficiente; objetivos das atividades de leitura; leitura como conteúdo interdisciplinar; leitura em classe e extraclasse; espaços de leitura e avaliação de leitura.
Estratégias de leitura e os saberes atribuídos pelos professores.	Saberes sobre estratégias de leitura; uso de estratégias para o planejamento de atividades de leitura; ensino de estratégias leitoras, usos de estratégias pelos alunos.
O valor da leitura para o aluno, visto pelos professores.	Saberes sobre as criações dos alunos nas atividades de leitura; interesse e necessidade da leitura para os alunos; atividades de leitura preferidas pelos alunos e atividades de leitura que os alunos menos gostam.
Formação do professor para o ensino da leitura.	Formação em serviço sobre leitura e vinculação da formação com a prática em sala de aula.

Destacamos que não se encontra subjacente à análise que empreenderemos, nenhuma forma de julgamento sobre certo ou errado em relação às palavras dos professores. O objetivo é tecer algumas reflexões em relação à leitura. Enfatizamos também, que na transcrição das respostas dos professores, não realizamos nenhum tipo de modificação estrutural das frases e foram conservadas as marcas de oralidade.

5.2.1 Descrição dos saberes dos professores

- **Eixo: Sociedade da informação e os saberes atribuídos pelos professores.**

Esse eixo permitiu-nos aproximar dos saberes possuídos pelos professores em relação à sociedade da informação e sua relação com os conteúdos escolares.

A professora Laura atribui à rapidez da informação uma das características da sociedade da informação.

“As informações são muito rápidas” (Laura).

Os professores, com exceção do professor Reis, se referem à sociedade da informação como portadora de diversas formas de comunicação dentre as mídias existentes como: jornal e revista, televisão, computador (internet) e rádio; além de espaços como biblioteca e o uso da própria voz como meio de comunicação.

“...tudo que é usado nós temos informação: através do jornal, através da televisão, rádio, da mídia em geral” (Taís).

“Na internet você tem uma gama enorme de informação, só que ela está jogada no ar...” (Ronaldo).

Os professores Jane, Horácio e Ronaldo revelam a importância que dão ao jornal como material didático para o trabalho com as informações em sala de aula, conforme revelado nas falas:

“Nós temos o hábito de discutir com os alunos para ver que leitura eles estão fazendo desse acontecimento e jornal. Assim eu particularmente eu gosto mais do jornal. É porque o jornal traz vários cadernos, várias informações e eu acho que para discutir acho que o jornal é bem mais, não posso falar pedagógico, mas acho que ele dá mais informação para o aluno” (Horácio).

“Se você pensar, por exemplo, o que o jornal como meio de comunicação, ele é riquíssimo ou porque nele, ele é muito interessante se você pensar o jornal como um todo, ele é como se fosse um canteiro de interdisciplinaridade, é muito legal porque tem a literatura, ele tem a arte em geral, ele tem as ciências, ele tem o cotidiano e quando eu penso, por exemplo, conectar o meu aluno com a informação, me vem à cabeça trabalhar notícia. A notícia faz essa conexão e eu não perco de vista, por exemplo, o que acontece” (Jane).

“...acho fundamental trabalhar em sala de aula alguns textos jornalísticos, algumas informações da internet para que ele compreenda porque ele (aluno) está aprendendo aquele conteúdo” (Ronaldo).

Observamos nas falas de Taís, Jane, Horácio e Ronaldo a importância dada aos diversos meios de comunicação em que são veiculadas as informações. Esses meios são indispensáveis, pois servem como mediadores entre alunos e o mundo de significados e devem ser, portanto, meios adequados aos propósitos do ensino e da aprendizagem.

Alguns professores (Horácio e Jane) veem a sociedade da informação associada à ideia de tecnologia:

“...nós vivemos na era da tecnologia, acho que a globalização é essa na sociedade da informação” (Horácio).

Para a professora Jane o acesso à tecnologia não garante a informação: *“...ele (o aluno) tem a tecnologia a serviço dele, mas isso não garante que ele tenha a informação” (Jane).*

E acrescenta: *“As pessoas não conseguem, parece que, decodificar essa coisa da informação que vem” (Jane).*

Nessa fala, Jane parece dizer que ao invés de buscar a informação estamos sendo abarrotados de informações dificultando a elaboração dessas informações. Essa ideia nos remete a Pozo (2002:35) quando diz que sofreremos uma certa obesidade informativa, consequência de uma dieta pouco equilibrada, tendo que nos submeter a um tratamento capaz de proporcionar novos processos e estratégias de aprendizagem que ajustem a dieta informativa a nossas verdadeiras necessidades de aprendizagem.

Para os professores Reis, Ronaldo e Horácio sociedade da informação parece estar relacionada à capacidade do sujeito/leitor tomar decisões frente às informações disponíveis. Reis enfatiza a necessidade da pessoa ter a capacidade de buscar a compreensão, de ser pró-ativo em relação às demandas que lhes são colocadas.

“Sociedade da informação é aquela em que a pessoa tem que compreender esse mundo que está aí. Mesmo porque eu iria até adiante, acho que é a sociedade do conhecimento. É mais

amplo. Ela é aquela pessoa que tem condições de buscar, de compreender razoavelmente bem o que está acontecendo e mais ainda a capacidade de buscar. De ser é... pró-ativo, em busca da compreensão que são colocadas” (Reis).

Ronaldo enfatiza que o desenvolvimento da capacidade leitora auxilia o leitor a selecionar e usar as informações que são importantes.

“...acho que a questão do bom leitor é exatamente aquele que consegue selecionar aquelas informações que são importantes...Se você tem uma certa bagagem, um certo conhecimento, você consegue selecionar, usar informações dessa sociedade que as informações realmente estão muito fáceis, estão muito à mão, mas tem uma gama de informações que são jogadas, é questão de você saber selecioná-las e para saber selecioná-las é fundamental que se desenvolva essa capacidade leitora” (Ronaldo).

“Sociedade da informação no sentido do indivíduo, da pessoa, ela tem uma informação e ela fazer uso dela” (Horácio).

Os depoimentos de Reis, Ronaldo e Horácio encontram ressonância em Sacristán (2007:52), pois, para o autor apenas as pessoas que são reflexivas podem entender, participar e evoluir nessa sociedade e serão, necessariamente, bem formadas.

Uma sociedade bombardeada pela rapidez da informação e mudanças constantes gera inquietude nas pessoas, além de ser acompanhada pela ansiedade e incerteza. Essa imprevisibilidade aliada ao acelerado ritmo de mudança afetou o desenvolvimento do próprio conhecimento, exigindo das pessoas novos saberes para a tomada de decisões.

Os professores Mário e Laura ao se referirem à sociedade da informação trazem à tona algumas questões de ordem política e econômica.

“A informação hoje é pulverizada porque dá um retorno financeiro. Há dez anos atrás a informação era para quem possuía, e uma pequena casca que na troca vai e vem. Eu acredito que a qualidade da informação é que ainda está longe do nosso alcance. Quem somos nós? Periféricos, proletários, sobrevivemos com o nosso salário e a leitura que nós temos é parca ou escolarizada. Essa informação, desses canais de informação, eu vou até colocar, agora, canais abertos. O que é aberto passa de tudo, o que é fechado eu posso comprar, se eu não posso comprar, fico no aberto. No aberto tem que ter mais cuidado. O jornal que é popular não tem cuidado nem com a gramática nem com coisas mínimas como a paragrafação e nem com a fonte de informação. São informações que vendem sem lastro. Então, o que eu vejo da informação hoje, é uma banalização para que esse mercado seja cada vez mais ampliado e surja aí uma fonte de renda para uma determinada classe. Porque você não ouve mais músicas que fazem refletir na sua alma o que você está pensando. Você não vê a valorização de grandes escritores brasileiros. Você não assiste grandes contendas na televisão, escritos por grandes romancistas. Se a novela é densa não dá ibope, então se o jornal é complicado ninguém assiste, mas ninguém assiste porque não foi instrumentalizado. Você tem uma informação água com açúcar, é uma pseudoinformação,

mas ainda existe a ABL com seus imortais, tão imortais que não nos tocam; não nos tocam concretamente e não nos tocam com suas críticas, nem jornais, nem revistas, nem no rádio. A informação está morrendo em si” (Mário).

“O Brasil está muito longe dessa sociedade, acho que não só da parte da competência leitora e escritora, o Brasil tem uns dos piores índices... acho que tudo é uma questão mesmo de ideologia porque não existe um compromisso” (Laura).

Mário e Laura parecem querer dizer que na sociedade da informação há um jogo de interesses por parte de alguns setores, ou ainda na palavra de Sacristán (2007:53) o fluxo do conhecimento pode ser mais universal, mas subsistem e aparecem novas restrições para que determinados setores da população mundial possam acessar as informações e os conhecimentos. O autor ainda menciona que se por um lado pode-se acreditar que todo ajuste do fluxo de informação é mais democrático e torna as sociedades mais abertas, não se pode dizer que desapareceram os filtros de acesso ao conhecimento, nem acreditar que desapareceram as fronteiras entre o saber e a ignorância.

Quando Mário diz que *“a informação hoje é pulverizada porque dá um retorno financeiro”* coincide com o pensamento de Sacristán (2007:55) quando menciona que o valor e o peso da informação na sociedade não se aplicam a qualquer informação, mas às que têm uma utilidade produtiva e servem aos interesses de determinados setores sociais.

Todos os professores afirmam que articulam as informações que são veiculadas na sociedade da informação aos conteúdos abordados em sala de aula. Destacamos alguns depoimentos:

“A matemática, ela está envolvida direto, está ligada diretamente com a sociedade, tanto no supermercado, na rua, dentro de casa, tudo envolve a matemática” (Taís).

“Outro dia eu estava discutindo sobre os transgênicos e até falei para a aluna buscar mais informações porque eu não tenho muita informação disso, então, para mim, a sala de aula é o momento de você talvez estar parando para fazer a leitura do mundo lá fora. É como se você tivesse que trazer aquilo que acontece lá fora para dentro da sala e transformar aquilo em saber, em conhecimento e informação” (Jane).

Evidenciamos as palavras do professor Mário sobre articulação, pois o mesmo apresenta um panorama de como as informações presentes na sociedade, no dia a dia, fazem parte dos conteúdos que leciona:

“...para mim quem não entendesse não deveria mesmo entender e ficar nos porões do seu desenvolvimento medíocre. Ora eu venci, eu rompi. A minha fala era empapuçada, científica, acadêmica. Um belo dia, andando por aí, senhor de si e das teorias evolucionistas, encontrei com um professor, Dionel, que me escandalizou com a sua fala. ‘Você (Mário) não fala para o público?’ Eu falei: ‘claro que eu falo para o público, informo o público! Os que não me entendem que saiam’. Ele falou: ‘Olha ao seu redor, todos estão saindo, ninguém ouve as suas aulas’. Eu falei: ‘E agora? Eu sou um Biólogo, eu tenho Universidade, eu sou universitário, sou Uni’. Ele falou: ‘Volte às suas raízes. Você plantava?’ ‘Sim plantei e colhi sempre’. Eu não sou agricultor, eu sou boia fria, eu trabalho assim e hoje sou feliz. Eu parto do conhecimento popular, do cotidiano, eu parto da espinhela caída, eu parto do Ebol, eu parto das tripas pra chegar a sistemas, eu parto do chá de buchinha para falar sobre especificidades sexuais, eu parto das disputas religiosas, as contendas para explicar evolução, então hoje eu sou muito mais feliz, eu estou mais pé no chão. E estou ensinando a partir da onde eu vim, da periferia, da terra. Então tenho uma boa conversa, tenho aquela conversa de segunda feira com a sala de aula, pro futebol, pra briga no bar, daquele corpo estendido no chão, da tentativa de suicídio porque a amada foi embora. Não tem aula, eu parto do conhecimento popular para o científico, às vezes não pretendo chegar no científico não, o popular é muito mais rico”(Mário).

Já os professores Reis e Laura articulam as informações a partir do interesse dos alunos. Isso demonstra que os professores estão preocupados com as necessidades dos alunos, revelando como apontado por Reis o caráter dialógico que permeia as relações entre o conhecimento discutido na escola e as informações veiculadas na sociedade como podemos observar:

“A partir da própria necessidade dos alunos, a partir do que eles falam; a questão da dialogicidade é muito importante por conta disso, porque a gente estabelece esse elo entre o conhecimento discutido na escola e o que estão trazendo para fazer essa relação” (Reis).

“...quando o aluno comenta alguma coisa que apareceu na mídia, eu procuro estar sempre dando a informação...porque que aquilo é importante” (Laura).

Porém, além de trabalhar com as informações veiculadas na sociedade, a professora Laura procura articular sua área de conhecimento com outras áreas do ensino revelando o quanto é importante fomentar a aprendizagem interdisciplinar, tão necessária para fundamentar as práticas escolares com vistas a capacitar o aluno de maneira que possa compreender e atuar em um mundo tão complexo.

“...eu busco também algumas áreas que nós chamamos de Parâmetros Curriculares, que a gente tem que estar trabalhando ética ou então sobre um projeto que estamos desenvolvendo que é o meio ambiente mostrar para os alunos o que é o ambiente que eles estão vivendo e que podia estar melhorando. Eu procuro também articular com algumas outras áreas porque eu acho que o aluno precisa, mas eu busco também, eu leio a informação que a mídia passa, eu busco também fazer alguma coisa para eles refletirem sobre as outras áreas, que não é só a área de ensino de artes”(Laura).

Ainda nesse sentido, o professor Ronaldo parece revelar a importância de vincular a sociedade ao seu fazer pedagógico, porém abordando essa sociedade, considerando sua dimensão política.

“Não adianta nada você falar para o aluno sobre uma sociedade de 200 anos atrás sem esse vínculo com a realidade, sem esse vínculo com o seu cotidiano... Não adianta você negar tudo, falar não me interessa porque está fora da minha realidade, não... Por que ele está aprendendo? Para que ele consiga compreender a sociedade em que ele vive. Ele não vai aprender por aprender, ele não vai. É eu acho que aquele momento que você decorou nomes e datas, você decorava afluentes dos rios, esse momento já passou, foi o momento da ditadura militar. Acho que a educação, que é ideológica, sempre tinha aquele papel do quê? Era o papel de não formar cidadãos mesmo, no sentido da palavra daquele que participa, age na sociedade, acho que o momento hoje, é do quê? De uma pessoa que tenha consciência da sociedade em que vive. Para você ter consciência da sociedade que você vive; você tem que saber como ela se formou. Então, é por isso que é fundamental. É fundamental você vincular a realidade ao hoje”(Ronaldo).

Entendemos que em um mundo tão sugestivo e cheio de informações, as quais são acessadas de variadas formas, variadas leituras, o conhecimento escolar não pode fechar suas fronteiras nos conteúdos disciplinares, pois como aponta Sacristán (2007:113) se não somos capazes de tornar interessantes as informações que julgamos necessárias, outras que chamam atenção e estão disponíveis na rede ocuparão este espaço de leitura.

- **Eixo: Texto e os saberes atribuídos pelos professores.**

Em relação a esse eixo foi possível apontar os saberes dos professores no tocante ao conceito ou ideia de texto e algumas vinculações existentes entre os usos de textos e a leitura.

Para os professores Reis e Taís o texto vincula-se à capacidade do indivíduo compreender e interpretar. Reis diz que o texto está além da escrita, está por trás das linhas, ou seja, é a compreensão. Diz também que texto dá margem a várias possibilidades de leitura e depende do referencial que a pessoa possui. Isso equivale a dizer que o texto escrito admite múltiplas leituras e cada leitor vai ajustá-la aos conhecimentos que dispõe, sejam eles em relação à proficiência leitora acumulados, seus valores e crenças; em outras palavras seria o contexto cultural do leitor, o qual funciona como uma espécie de referência para a interpretação daquilo que lê. Os textos não são, portanto, unidades fechadas,

que admitem um sentido projetado pelo autor do texto, este pode ou não coincidir com o sentido construído pelo leitor.

“O texto, além da escrita, o texto está além, a escrita é o que está por trás das linhas, vamos dizer assim, é a compreensão, é a idéia que vem com a escrita. Então, o texto é muito amplo. Dá margem para várias possibilidades de leitura, depende também do referencial que a pessoa tem” (Reis).

“Tudo o que eu posso estar interpretando, olhando, para mim é considerado como um texto “ (Taís).

Para Mário e Jane o texto é um material, uma ferramenta voltada à aprendizagem. Mário ainda acrescenta que o texto instrumentaliza qualquer aprendizagem e deve ser escolhido com cautela e sua leitura não pode ser banalizada, ler por ler. Por isso, as escolhas de textos, pelos professores, não podem ser aleatórias ou casuais; necessitam corresponder aos objetivos de leitura.

“O texto é uma matriz, é uma ferramenta, ele instrumentaliza qualquer aprendizagem. O texto tem que ser construído ou escolhido com muito cuidado, ele não pode ser banalizado: ler por ler. O texto tem que grudar naquele grupo. O texto é a engrenagem mestra da aprendizagem” (Mário).

“... a gente concebe os textos, às vezes, como uma ferramenta de trabalho...” (Jane).

Jane acrescenta que além de conceber, às vezes, como ferramenta, os textos são meios de punição e coação: *“...ou então como um meio de punição ou de coação” (Jane).* O que isso poderia significar? O que será que a professora Jane quis dizer? Que o texto é usado na e pela escola como uma forma de castigar os alunos?

Além disso, a professora Jane pontua ainda duas ideias sobre a noção de texto: uma que parece ser a ideia de como a escola transmite aos alunos sobre o que é texto: *“...tem o conceito que é aquilo que as crianças percebem, que a gente fala, que escrever um texto é por uma palavra atrás da outra”*. A fala de Jane reflete sobre as concepções de texto que fundamentam as práticas escolares apontadas por Kleiman (2002:17) em que o professor utiliza o texto para analisar a língua como conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. Essa prática baseia-se na ideia de que o texto é formado por frases justapostas. Não consideramos o

texto um amontoado de palavras ou frases combinadas de qualquer jeito. E outra ideia concebida e defendida pela professora em que o texto metafóricamente é entendido como um quebra-cabeça e a pessoa pode manipular palavras, frases.

“...o texto é um grande quebra-cabeça. Porque você pega a palavra aqui, põe ali, tira a frase daqui, põe ali, tira de lá, põe aqui. Para mim é isso, o texto para mim é o entrelaçar de linhas, formando um grande quebra-cabeça”(Jane).

A metáfora usada por Jane (texto como um grande quebra-cabeça) nos remete ao conceito de texto como objeto simbólico e que, portanto, necessita ser interpretado. Para esse conceito encontramos respaldo em Vigotski (2007) quando aponta que os sistemas simbólicos exercem importante papel na comunicação entre pessoas e no estabelecimento de significados compartilhados permitindo sua interpretação.

Para Laura o texto é transmissor de mensagem: *“O texto teria que transmitir uma mensagem” (Laura).*

Os professores Horácio e Ronaldo não conceituaram o que é texto, apesar de serem questionados sobre o conceito de texto. O fato de não se referirem ao conceito levou-nos a inferir que os dois professores não entenderam o que lhes foi perguntado ou desconheciam, de fato, o conceito de texto. As falas apontam quais tipos de textos podem ser trabalhados.

“O meu conceito de texto, ele, no meu... ele pode ser é, um texto, é ... escolar, ou ele pode ser também um texto, é... pedagógico, ele pode ser escolar e ele pode ser um texto também social, de domínio geral, que poderia ser, vamos supor, jornalismo, os livros que não são didáticos” (Horácio).

“Eu acho que os textos ao serem trabalhados têm que ser relacionados a vários tipos, vários conteúdos, ele deve ser relacionado, ele deve ser de várias formas. Tem que ser de várias formas mesmo, textos específicos dos historiadores mesmos, mas tem que ser texto também da atualidade, textos jornalísticos. Então acho que os textos trabalhados, eles não devem ser só de área específica, textos dos historiadores, textos dos geógrafos, devem ser textos a ver com o cotidiano também, textos de jornais de bairro, jornais diários. Então, textos a ser trabalhados tem que ser textos variados, para se dar exatamente a interpretação da sociedade” (Ronaldo).

Todos os professores, conforme depoimentos a seguir, indistintamente, pontuaram que o desenvolvimento da competência leitora auxilia o aluno a produzir textos escritos.

“Acredito. Hoje a gente percebe, eu acho que as estatísticas mostram isso que a criança, quanto mais é incentivada a ler, ela escreve bem. Quanto mais ela faz essa... um complementa o outro, a leitura, a escrita. Eu acho que ele tem um melhor desenvolvimento nessa competência leitora dele” (Horácio).

“Nossa! Claro! Magina, é... é muito bacana. Eu acho gratificante quando o aluno percebe que ele é capaz de escrever um texto, produzir um texto. Às vezes ele faz um texto e fala: - “Ai! professora não foi bom, tal”. Deixa eu avaliar? Deixa eu ler? Muitos falam: - “não ria”. Mas, como é que eu posso rir de uma coisa que eu... não faço isso, não é meu perfil, e aí eu pego o texto e falo: ‘mas que texto bacana! Que texto legal! Vai, escreve, vai em frente’ e ele consegue perceber que ele é capaz disso, é fundamental” (Jane).

“Sim. Demais porque você, por exemplo, percebe a linha de um autor, aí como Machado de Assis, que é uma leitura mais difícil de entendimento para os alunos e de repente você compara com outro mais simples, aí você pode ir fazendo que o jeito que você escreve pode ser parecido com o autor, com outro, e fora que você pode conhecer novas palavras, novos jeitos de escrever. Eu lembro que eu acompanhei uma professora de leitura durante um ano ela lia só crônicas, tudo bem, acho que é legal. E aí os alunos só escreviam em formato de crônica, tudo assim, coisas do dia-a-dia, o cotidiano deles. E é interessante porque quanto mais você lê mais sobre isso, você acaba até escrevendo, produzindo textos sobre isso. Por isso, seria bom o aluno, todos os anos, assim seria ideal cada série ter um tipo de leitura para ir ampliando, ano a ano para produzir também os textos escritos” (Laura).

“Acredito. Não há manual para se ensinar a ler e escrever. Cada uma a seu tempo, na sua velocidade, mas com o decorrer da vida desse ser, de uma hora para outra ele está lendo e escrevendo. Produzir é outro capítulo. Para eu produzir, eu produzo a qualquer momento, mas para eu ter a intencionalidade na produção eu tenho que ter um dicionário mental, eu tenho que relacionar palavras, eu tenho que saber a entonação dos pontos gráficos, eu tenho que saber a liberdade de concessões poéticas que aquela palavra me permite e isso não se aprende sequencialmente, se aprende em turbilhão, com prazer e sem limitação. A competência escritora vai nascer firme, justificável depois da competência leitora. Se eu gostar de ler e depois imprimir isso, concretizar isso e depois, além, muito tempo depois me identificar com quem eu escrevi. Não escrevo mais por escrever, ou escrevo para alguém. Primeiro eu acabo escrevendo para mim e ofereço a alguém, a minha competência leitora não pode ser julgada a partir da construção de uma composição como foram as suas férias. Eu escrevo qualquer coisa e entrego, aquilo não é meu.” (Mário).

“Sem dúvida! Porque ler abre possibilidades de compreensão de mundo, isso faz com que o aluno tenha condições de uma desenvoltura maior na escrita. A leitura é básica para a escrita” (Reis).

“Uma coisa está totalmente relacionada a outra, você só consegue escrever se você ler. A pessoa que lê bastante é mais articulada, consegue se expressar melhor, tem mais facilidade em escrever diversos tipos de textos, então é fundamental, a leitura está totalmente vinculada à escrita” (Ronaldo).

“Sim, conforme, quanto mais desenvolvida essa habilidade, melhor e com mais facilidade ele vai ter para estar desenvolvendo o texto” (Taís).

Os depoimentos acima coincidem com Smith (1999:124-125) que afirma que a habilidade para escrever melhora com a leitura; pois esta oferece a chance, para o leitor, de conhecer pessoas cujo exemplo gostaria de seguir, que poderiam guiá-los e inspirá-los. Para o autor, a leitura e a escrita não podem mais ser abordadas separadamente tanto na aprendizagem como no ensino e diz: *“tudo o*

que uma criança aprende sobre leitura ajuda-a a tornar-se um escritor. Tudo o que é aprendido sobre escrita contribui para a habilidade de leitura”.

Ainda quanto à produção de textos escritos, o professor Mário considera que texto produzido tem que imprimir a identidade de quem escreve e isso revela a competência do escrito:

“...quando eu imprimo identidade, medos, prazeres, justiças e falo: “eu estou nesse texto”, agora, tenho o prazer de passar para a frente, eu sou competente” (Mário).

Já a professora Jane exemplifica, a partir de sua prática em sala de aula, a relação leitura/escrita. Para ela a sala de aula é um laboratório e todos podem errar e acertar. Ela incentiva o aluno a escrever do jeito dele e auxilia-o a melhorá-lo (texto). Segundo a professora isso possibilita ao aluno perceber que ele é capaz de escrever, de produzir um texto.

“Ele precisa perceber que, por exemplo, na área de português, eu sempre falo para eles: a sala de aula é um grande laboratório, aqui nós vamos ter a oportunidade de errar e acertar. Errando é que a gente vai começar a acertar. Escreva, escreva do jeito que você achar que deve escrever, depois a gente vai arrumando o texto, vamos melhorando e você vai, você mesmo vai melhorando o texto e é só essa capacitação leitora e escritora que faz o aluno perceber que não é do céu que vem, não é dom, é... mão na massa mesmo, ele percebe que o texto também é uma ferramenta de trabalho tanto quanto você lavar uma louça, limpar uma casa, tudo, só que você tem que se dedicar mais, tem que ter conhecimento de mundo. Então, isso pra mim é a sala de aula, matéria de português, por exemplo, tem que trabalhar em função disso, ela tem que ser suporte para outras matérias, ela tem que mostrar para o aluno que o aluno tem capacidade e só ele pode escrever o seu próprio texto, professor nenhum pode ajudar se ele não sentir que é capaz” (Jane).

As falas de Mário e Jane encontram ressonância em Smith (1999:124) quando diz que os aprendizes que não se veem como escritores competentes, têm pouca probabilidade de aprender muito sobre a escrita e ainda, diz o autor, que o problema enfrentado por muitos alunos que encontram dificuldades não são aqueles conteúdos que eles fracassam em aprender na escola e sim aqueles conteúdos que eles não acreditam que possam aprender.

Ainda em relação à professora Jane, ao referir-se a sua área de conhecimento – Português – como sendo suporte para outras áreas de ensino, parece revelar que Língua Portuguesa tem maior responsabilidade quanto ao ensino e aprendizagem da leitura e da produção de texto pelos alunos. Essa ideia

é preocupante, pois entendemos que, na escola, leitura e escrita são conteúdos em todas as áreas de conhecimento.

Esse eixo também permitiu nos aproximar da maneira como alguns professores utilizam fragmentos de textos para a produção de texto do aluno.

Para Jane, depende do que quer trabalhar. Quando quer provocar uma discussão, passa o texto na lousa. Outras vezes usa o início de um texto e pede para os alunos fazerem o meio ou o fim, ou pede para eles produzirem a partir do início (já escrito) o próprio texto. Ou então, solicita aos alunos uma paráfrase. Ressaltamos que o uso de reformulações parafrásticas alimenta as atividades de produção, pois permitem aos alunos perceberem diferentes modos de dizer e refletirem sobre isso. Não temos a pretensão de apontar erros sobre como as escolas têm trabalhado com os textos escritos, mas, talvez seja essa uma das causas de certo fracasso da escola em desenvolver a textualidade de seus alunos.

“Depende muito do que eu quero trabalhar. Às vezes eu quero por o texto na lousa porque eu quero provocar uma discussão. Às vezes eu uso o começo de uma história e peço para que eles façam o fim, às vezes eu peço para que eles façam o meio, às vezes, eu dou fragmento e depois eu falo “agora você vai fazer a partir disso daí o seu próprio texto”. Aí, uma infinidade, é bom. Às vezes eu parto do título, às vezes eu parto de uma palavra no texto, aí depende muito, depende, depende bastante. Às vezes, no poema, eu peço para eles fazerem uma paráfrase, às vezes eu peço para eles fazerem uma paráfrase de texto também” (Jane).

Reis diz que usa fragmentos de texto (documental) como referência para abrir discussões. Reis, porém não informa como utiliza esses textos.

“Como referência. Na verdade alguns documentos. Os documentos servem para reflexão mesmo, para abrir uma discussão, bem isso” (Reis).

A professora Laura afirma que utiliza fragmentos de texto para produção textual do aluno, mas não explicita como utiliza esses fragmentos textuais; menciona as fontes de onde são retirados os textos:

“(pausa) Eu utilizo. Na verdade eu pego já de alguns livros, da internet, ou então eu faço pequeno resumo de algum livro que acho interessante. Depois eu sempre falo para os alunos de onde que eu tirei, lógico. Mas, eu sempre utilizo alguma parte, sempre, e é como eu falei, dificilmente eu uso texto escrito, muito texto escrito, mas eu trabalho com alguma parte do livro sim” (Laura).

A professora Taís apenas informa fontes e recursos materiais de onde são extraídos os textos. Jane também informa as fontes:

“(pausa) Bom, eu procuro em jornais, utilizo o Excell e passo as cópias para eles” (Taís).

“Às vezes eu passo o texto na lousa quando eu quero provocar uma, algo, às vezes, eu, é... mimiografar, eu não mimiografo muito não, gosto mais de tirar da internet, do Word, eu digito texto, às vezes tenho o texto e tiro xérox, eu pego de livros” (Jane).

O professor Ronaldo não deixa claro se utiliza fragmentos textuais. Sua fala parece querer dizer em que consiste o uso de um fragmento de texto e a importância de explicitar isso ao aluno. Diz que para usar fragmentos de texto tem que haver um objetivo e esclarecer ao aluno porque está usando aquele fragmento. Para ele é preciso deixar claro ao aluno que se trata de um fragmento que não expressa a ideia total do autor. É preciso explicar também quem é o autor e qual sua contribuição para a área estudada.

“Fragmentos de texto, você tem que ter um objetivo, porque você está usando aquilo, você tem que deixar claro para o aluno que é um fragmento, aquilo não expressa totalmente o que o autor pensa, a ideia total é só fragmento, mas que é fundamental naquele motivo que você está usando. Se vai, por exemplo, o fragmento de um geólogo, vai citar o que ele pensa sobre cidadania. Você demonstra pro aluno que aquilo é um fragmento, mas antes você tenta explicar quem foi, por exemplo, um texto de Nilton Santos, vai trabalhar sobre globalização, você tem que demonstrar quem foi Nilton Santos, qual a contribuição dele pra geografia, qual... e trabalhar aquele fragmento demonstrando que o pensamento do autor vai demonstrar que aquilo é um fragmento, que aquilo não, não reproduz a ideia total do autor” (Ronaldo).

O professor Horácio inicia sua fala dizendo que não usa fragmentos, mas logo em seguida no seu depoimento afirma que os utiliza; pois já usou uma ou duas vezes textos de jornal (crônica esportiva) para que os alunos revelassem seus entendimentos e interpretações referentes aos textos.

“É, então na, nós, no nosso caso, nós não fazemos uso. Esse ano, acho que fizemos uma, duas vezes isso através de uma: Como que eu faço isso. Através de uma, vamos supor, um recorte de jornal, assim as pessoas que escrevem sobre o esporte, alguma crônica sobre o esporte e a partir daí, os alunos vão ter que interpretar essa crônica, o quê que eles entenderam, qual foi o entendimento deles. Basicamente nos fizemos isso, acho, umas duas vezes esse ano. Pegar o texto e eles... pausa” (Horácio).

Já o professor Mário afirma que não utiliza fragmentos de texto para produção textual do aluno porque não se sente seguro, competente enquanto leitor e escritor para fragmentar um texto e justifica o quanto a fragmentação poderia comprometer o texto original. Traz um exemplo de sua área (Ciências)

para justificar sua resposta e diz que quando se rompe um tecido nervoso, o mesmo fica comprometido. Para Mário, fragmentar é limitar uma obra literária e por respeito a quem escreve, ele não fragmenta.

“Verdadeiramente?, Verdadeiramente, não gosto de fragmentos. Me sinto inseguro, o que veio antes? Quem sou eu? Não sou competente leitor-escritor ainda para romper e fragmentar um texto. Aí me vem a especificação de minha matéria. Quando eu rompo um tecido nervoso, quantos neurônios eu deixei para fora e quantos deixei para dentro, o quanto eu comprometi esse tecido? E usar o fragmento é talvez limitar toda uma obra literária. Então, por respeito a quem escreveu, não fragmento” (Mário).

Outra questão relacionada a esse eixo diz respeito à utilização do livro didático para atividade de leitura, pois sabemos de antemão que o livro didático é composto por textos escritos.

Os professores Reis, Taís e Ronaldo utilizam o livro didático como um apoio didático-pedagógico. Reis diz que depende da temática que discute com os alunos, o livro contribui para a discussão; informa que não usa o livro didático como catecismo. Taís diz que usa como apoio pedagógico; os alunos desenvolvem os exercícios propostos pelo livro didático.

Ronaldo diz que não utiliza o livro didático inteiro e sim de maneira fragmentada; usa alguns textos. Considera o livro didático bom e tem material que é mais fácil. Traz textos mais simples de compreender, mas Ronaldo acha importante introduzir, mesmo que os alunos não gostem, textos um pouco mais difíceis para que possam desenvolver a capacidade leitora. Para ele, o aluno precisa ser incomodado pelo professor, caso contrário o aluno não se sente motivado. Para que o livro didático não seja a única fonte, Ronaldo diz que é preciso usar outros textos; pois ao utilizar somente o livro didático corre-se o risco de reproduzir a ideia de seu autor, que pode ser tendenciosa, não demonstrando o que deveria.

“Dentro da temática que eu estou discutindo com eles, o livro didático é... contribui nesse sentido. Então, vou lá, às vezes é o 5º capítulo que contribui para aquela discussão, para aquela temática que a gente está discutindo em sala de aula. Não uso livro didático como catecismo que, acho que ele traz, ele tem essa contribuição do livro didático muito útil” (Reis).

“Como um apoio pedagógico. Através de... eu, eu, passo o livro para eles e eles desenvolvem exercícios, alguns exercícios que têm ali no livro” (Taís).

“Livro didático... eu não costumo usar o livro didático inteiro em todas as atividades que ele propõe, eu o utilizo de forma até fragmentada, alguns textos eu utilizo, outros não, utilizo textos diferentes, eu acho que é importante, o livro didático é bom; tem material ali que é mais fácil, de

forma mais... como eu falei, o aluno gosta do texto simples. É bom o texto que fala sobre uma sociedade diferente, que fala, mas de forma simples, então é importante também, mas acho que aí você já tem que começar a introduzir também, por mais que eles não gostem, texto um pouquinho puxado para que eles desenvolvam essa capacidade leitora e é fundamental que ele se sinta incomodado com a leitura também e procure melhorar, acho que a função do professor é exatamente isso, você tem que incomodar um pouco o aluno, cutucar um pouco para que ele se desenvolva, porque pelo menos com essa experiência que eu tenho, se você não cutucar um pouco o aluno, ele não se sente motivado não. Acho que você tem que cutucar mesmo. O livro didático então, qual o papel que ele assume aí, ele é um texto um pouco mais simples, mais fácil de compreender, mas junto com o livro didático você tem que usar outros textos também. Se o livro didático se torna uma única fonte você acaba se perdendo um pouco, você acaba reproduzindo aquela ideia do autor, que às vezes é uma ideia um pouco tendenciosa, não demonstra exatamente aquilo que tem que ser demonstrado” (Ronaldo).

Podemos observar na fala do professor Ronaldo o uso do livro didático para o desenvolvimento da competência leitora do aluno, cabendo ao professor, estimular o aluno para que ocorra tal desenvolvimento.

Horácio menciona que os livros didáticos de sua área (Educação Física) não apresentam atividades de leitura e diz que utiliza livros didáticos de outra área - Ciências – mas, não expressa de que maneira utiliza o livro didático em sua área para a atividade de leitura.

“Se a gente pegar os livros didáticos, nossos, da nossa área basicamente como eu falei, especificamente não mostra muita coisa, mostra a questão do, ... ciências quando mostra a parte de, vamos falar do corpo humano e tal, e nos trabalhamos pouco essa questão, geralmente o livro didático que nós trabalhamos são os livros de ciências que têm um pouco a ver com a nossa área. Pouco a ver não, tem tudo a ver” (Horácio).

Mário diz que perdeu o medo do livro didático, porém não informa como utiliza o livro didático para atividade de leitura.

“Agora? Perdi o medo dele, agora perdi o medo de quem usa, agora, o livro didático é um lápis, uma caneta, uma borracha, é uma coisa a mais no universo. Lanço mão dele a toda hora sem medo de ser feliz. O livro didático tem que existir, pois nele está organizado didaticamente em textos escolarizados aquilo que eu preciso, em pequenas gotas, em imagens, em passagens, em fórmulas, Está ali, é só lançar mão e vejo que o livro didático é uma pontinha colorida de uma grande colcha de retalhos. Se eu tirar o livro didático dessa colcha de retalhos, vai ficar faltando um pedaço. Por que eu não tenho mais medo? Porque antes ele não era a ponta da colcha de retalhos, a parte dessa colcha, ele era colcha, isso pertence a seu livro didático. Eu estava descoberto literalmente” (Mário).

As professoras Jane e Laura afirmam que não usam livro didático para atividade de leitura. Os motivos, porém, são distintos. Laura diz que em sua área (Artes) praticamente não há livro didático; faz anos que deixou de ser editado e quando tem o livro é de técnica artística. Jane diz que nunca foi ensinada a

trabalhar com o livro didático; fica perdida. Às vezes busca algumas atividades, mas diz que são raros os livros didáticos que trazem propostas de atividades. Diz que o utiliza como suporte para consulta de textos. Ainda menciona que seus livros didáticos estão faltando folhas, pois ela arranca para tirar cópias para os alunos.

Em relação ao livro didático consideramos importante frisar que ele assume papel relevante em sala de aula, principalmente, quando é o único instrumento usado para o desenvolvimento de competências cognitivas dos alunos. Não podemos esquecer que o livro didático também é um produto da cultura, logo tem implicações diretas em função da sociedade em que está inserido. Não podemos esquecer que todo texto ou livro é produto de elaboração intencional; logo traz as marcas de seu autor, sua ideologia, sua cultura, o que equivale a dizer que nenhum texto ou livro é totalmente neutro ou isento dessas marcas.

“Na minha área quase não tem livro didático. Faz muitos anos que deixou de ser editado e também quando tem um livro didático no ensino de arte é mais livro de técnica artística, então a gente quase não utiliza livro didático” (Laura).

“Eu não sei trabalhar com o livro didático. Eu não fui ensinada a trabalhar com o livro didático, eu fico perdida. Se eu tiver que trabalhar com o livro didático, eu uso vários livros didáticos. Às vezes eu busco uma atividade, uma proposta de atividade, mas, são raros os livros didáticos que trazem proposta de atividades. A maioria eu uso livro didático só mesmo para consulta e para pesquisa mesmo dos textos que eu posso estar trabalhando, então, os meus livros didáticos, a maioria deles, estão faltando página porque eu arranco as folhas deles para poder xerocar para o meu aluno. É mais um suporte, como se diz, é um arquivo de textos, só. Eu não sei trabalhar com o livro didático” (Jane).

- **Eixo: Leitura e os saberes atribuídos pelos professores.**

Esse eixo possibilitou, além dos saberes dos professores em relação ao conceito de leitura, o estabelecimento de algumas relações que envolvem a leitura, dentre eles objetivos das atividades de leitura, tipos de atividades de leitura, leitura como conteúdo pertencente a todas as áreas de conhecimento.

Para os professores Horácio e Ronaldo o conceito de leitura está vinculado à ideia de interpretação. Horácio diz que leitura é interpretar os códigos que estão

na sociedade. Ronaldo afirma que leitura é importante para a pessoa compreender a si mesma e o mundo em que vive.

“Meu conceito de leitura é ele (indivíduo) interpretar esses códigos que estão aqui na sociedade hoje” (Horácio).

“A leitura é uma interpretação de mundo mesmo, eu acho que a leitura é fundamental para você se compreender e compreender o mundo que você vive” (Ronaldo).

Em contrapartida Laura diz que leitura não é simplesmente interpretar e decodificar as palavras, é algo maior que exprime a ideia de totalidade e está vinculada à leitura de outras coisas.

“A gente sempre discute que leitura não é a mera interpretação das palavras, decodificar a palavra, seria a interpretação da ideia total, que eu acho que é mais complicado; na minha opinião pra essa interpretação de ideia, para ser mais completa a gente também tem que ter uma leitura de outras coisas” (Laura).

Quando Laura diz que para a interpretação ser mais completa necessita-se da leitura de outras coisas, inferimos que está querendo dizer que o leitor necessita de outros conhecimentos que Smith (1999) chama de teoria de mundo, Kleiman (2002) e Koch e Elias (2006) chamam de sistemas de conhecimento enciclopédico, ou seja, o conhecimento promovido pelas experiências e interações dos indivíduos com o mundo; além do conhecimento linguístico Koch e Elias (2006) relacionado ao conhecimento gramatical e lexical da língua.

Concordamos com Laura quando diz que a leitura não é decodificar palavras, porém Solé (1998:52) nos alerta que “ler não é decodificar, mas, para ler é preciso saber decodificar”, revelando que a decodificação é um conhecimento importante no processo para construir a interpretação, pois, ler é construir o sentido do texto, não pela somatória do sentido de suas palavras ou frases, mas, pela apreensão do sentido total a partir da articulação de suas partes.

Mário, hoje, considera a leitura uma estratégia didática, direcionada a um objetivo, além de estar relacionada ao desenvolvimento integral do homem. Mário exemplifica vários motivos para se ler evidenciando o que Solé e Koch e Elias dizem sobre os objetivos, que são eles que nortearão o modo de leitura e o que o leitor se propõe a alcançar; ou seja, são os objetivos que determinam as

estratégias responsáveis pela compreensão. Entendemos ser esta idéia atribuída por Mário quando diz que leitura é uma estratégia didática.

“Para mim, há dez anos atrás era codificar símbolos, gerir informações desses símbolos, nada mais; hoje, a leitura é uma estratégia didática, é uma combinação de vida e ela então tem que ter os teus motivos; ler para viver, ler para se divertir, ler para se informar, ler para estudar. A leitura, então, está intimamente ligada ao desenvolvimento integral de um ser humano” (Mário).

Os professores Reis e Jane atribuem à leitura um caráter subjetivo estando a mesma articulada ao imaginário e à percepção.

“Leitura é tão amplo... Leitura é percepção de mundo, é também dar conta de algumas especificidades”(Reis).

“Mas antes de qualquer coisa é um momento de viagem da pessoa. Se a pessoa consegue perceber que a leitura faz conexão com o mundo imaginário é o fundamental. A leitura tem esse significado para mim, ela nos conecta com o mundo imaginário” (Jane).

Além disso, podemos observar que a leitura para Jane tem um caráter pragmático: *“(...) a leitura precisa existir para que a pessoa se prepare para o mundo, o mundo dele, o mundo lá fora, a profissão” (Jane).*

Em relação ao conceito de leitura, a professora Taís informa: *“(...) necessitamos dela em todas as áreas, em todos os momentos da nossa vida é muito importante” (Taís).*

Quanto ao conceito de leitor proficiente Jane, Laura, Reis e Ronaldo compartilham a ideia de ser aquele que consegue compreender o texto realizando uma leitura além das palavras escritas; ou seja, uma leitura nas entrelinhas. Essa leitura citada pelos professores, em nosso entender, é o diálogo estabelecido entre texto – leitor e autor em busca da construção do sentido atribuído ao texto; a compreensão e o resultado dessa interação. Esse leitor, Solé (1999:40) chama de leitor ativo, pois processa e atribui significado àquilo que lê.

“É aquele que tem a capacidade de ler, entender o que leu, escrever e ter consciência do que escreveu. Ele, vamos dizer assim, já está livre, ele já está pronto, não acabado, mas já está pronto. Ele está liberto do professor” (Jane).

“(pausa) Não sei, pra avaliar um leitor proficiente teria que fazer tipo uma prova, tipo um concurso. Tem lá uma biografia imensa e se você passou é por que você realmente entendeu aquilo que foi solicitado lá. Agora, o leitor proficiente tem que ser aquela pessoa que lê, interpreta e responde aquilo que leu ou consegue atingir aquilo da mensagem, que está pedindo lá, da pergunta ou até mesmo daquele texto. Eu acho que seria isso. Mas, é tão complicado porque eu acho assim, quando a pessoa que é responsável pelo concurso, eu acho que vai muito também por uma linha também ideológica. Então, assim, aquilo que eu falo, essa leitura, depois de tudo, que é leitura até de mundo, tudo. Você lê por exemplo, você lê bibliografia, você tem que ver a ideologia da pessoa que está pedindo, tem várias, passagem por exemplo de concurso que é de

Paulo Freire. Mas de quem é a ideologia dominante daquele momento que está pedindo aquela pergunta. Então, uma idéia foi a educação bancária que é uma coisa feita já por Paulo Freire. Mas, se a gente for pegar uma ideologia de um Partido Político, ou de outro, você vai ver que a mesma expressão, lógico que o leitor proficiente ou a pessoa que escreve sobre isso teria que também entender um pouco essa ideologia dominante do momento, pra poder estar indo bem, se não, não consegue atender também aquilo que a pessoa que está do outro lado exigiu, que quer escutar” (Laura).

“Leitor proficiente é aquele que consegue ir além do que o texto apresenta. Estabelecer relações a partir do que ele lê” (Reis).

“Eu acho que, por exemplo, nossos alunos, eles têm muita dificuldade na leitura, eles têm dificuldade, eles não desenvolvem a leitura de forma... é, eles estão até aprendendo, eu acho que é o momento de aprender a leitura, é o momento de aprender novas coisas e a leitura é fundamental. O leitor, ele vai aprender na escola e com a sociedade, a interpretar a sociedade, a interpretar o texto na sua totalidade, a interpretar tudo isso, tem que ser formado aos poucos, aos poucos, e a escola, ela tem que contribuir pra isso aí. Os professores têm que incentivar a leitura, é uma das nossas principais tarefas como professor é incentivar que o aluno vá além daquilo que você passa pra ele. Então o leitor proficiente, eu entendo assim, que é aquele leitor que procura compreender o texto além do simples texto, consiga compreender o texto nas entrelinhas aquilo que o texto está passando, aquilo que não está especificado, mas aquilo que está nas entrelinhas, eu presumo que seja isso” (Ronaldo).

Para Horácio, leitor proficiente é aquele que lê o texto respeitando aspectos gramaticais como pontuação, que consegue entender as idéias do autor e tem o hábito de ler.

“...é um leitor que lê corretamente, com toda é...com pontuação, com entendimento do texto, é... que ele entenda, vamos supor, o que o autor quer dizer, e tem o hábito da leitura” (Horácio).

Para Smith (1999:129-132) fazer a leitura perfeita de cada palavra e usar a leitura para melhorar a ortografia e a expressão escrita contribui para sobrecarregar a tarefa de leitura e tornar difícil a sua aprendizagem. O autor ainda tece um comentário dizendo que estas ações são ditadas aos professores como regras que supostamente ajudam as crianças a ler, o que segundo ele não é verdade.

Horácio ainda fala que leitor proficiente é aquele que entende o que o autor quer dizer. Essa fala revela que a leitura tem o foco no autor e segundo Koch e Elias (2006:10) a leitura assim é entendida como captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, sem a interação autor-texto-leitor.

Para Taís, proficiente *“é um leitor que tem uma habilidade na leitura e escrita já avançado” (Taís).*

Para Mário o leitor proficiente lê qualquer coisa e tem autonomia para escolher o que quer ler. *“lê qualquer coisa, imprime sons e imagens de tudo que ele leu. Além de ler qualquer coisa, ele tem a autonomia de escolher o que quer ler e ele sendo leitor sabe que tem o direito de ler o que quiser” (Mário).*

Questionados com que objetivos devem ser propostas atividades de leitura na fase escolar em que ministram aulas, obtivemos as seguintes informações:

Para Taís as atividades de leitura têm como objetivo *“desenvolver a capacidade neles (alunos) de leitor e escritor” (Taís).*

Para Jane as atividades de leitura devem ser propostas com o intuito de encantamento e não como tarefa obrigatória para o aluno. Para ela, ensinar é antes de tudo encantar, caso contrário a pessoa se afasta do texto, tem aversão e se incomoda cada vez que o professor pedir para ler um texto. Ler passa a ser então, uma punição.

“Ah! Pra mim, eu penso sempre no que o Paulo Freire fala, que ensinar é antes de tudo é encantar, e eu acho que se você não encanta a pessoa, faz com que ela se encante pelo texto, pela leitura, ela não vai nunca se conectar, ela vai se afastar cada vez mais, vai ter aversão, ele vai se incomodar cada vez que você disser pra ele... vamos ler este texto, ele tem que ler esse texto, ele vai sentir como uma punição e pra mim o texto, a leitura, ela, ela tem uma magia, e que isso tem que ser despertado na pessoa, mas é o fazer, você faz, e o outro percebe que é legal, que é gostoso e ele pode fazer também, mas nada de forma assim, é... determinada, como uma tarefa obrigatória” (Jane).

Acreditamos que o encantamento pela leitura vem da ação que permite ao aluno criar sentidos. Somos nós professores que seduzimos para a leitura; que mostramos que há variadas formas de leitura e variadas abordagens conforme os textos; que propomos e promovemos situações para que os alunos se tornem leitores autônomos.

Jane diz que, se não houver encantamento, o aluno vai ter aversão pela leitura ou realizá-la como tarefa obrigatória. Nesse sentido Sacristán (2007:103) descreve que uma das finalidades básicas da leitura na cultura moderna considera que toda pessoa que é escolarizada em alguma modalidade de ensino *lê por obrigação* (grifo do autor), para aprender algo do que será examinado e dominar esse conteúdo mostra que o estudante “vai bem”.

Para Horácio, primeiramente, a leitura é vista como forma de a criança se apropriar do sistema de escrita e, posteriormente, ser autônoma em sua leitura fazendo outras leituras fora da escola – a leitura de mundo.

“Primeiro, a criança conseguir dominar as letras, eu acho que a 1ª coisa é isso. Ela, inicialmente entender as letras e a partir daí, ela, ela se tornar um cidadão autônomo com relação à leitura e fazer suas outras leituras fora da escola, leitura de mundo” (Horácio).

A ideia de que a criança deve primeiro entender as letras para somente depois tornar-se um cidadão autônomo funciona segundo Smith (1999:129) como impeditivo à aprendizagem da leitura. Para ele as crianças não se tornam leitores fluentes aprendendo a reconhecer letras ou palavras; as crianças aprendem encontrando sentido nas palavras que são significativas para elas no contexto; aprendem através da compreensão.

Laura também entende que a finalidade da leitura, no ensino fundamental, é a ampliação da visão de mundo das pessoas, não importando o tipo de texto. Para ela as atividades de leitura na escola têm que ser bem reguladas e que os alunos deveriam conhecer os clássicos tanto da literatura brasileira quanto mundial; pois os alunos não conhecem os clássicos.

“Eu sempre acho que leitura devia ampliar a visão de mundo das pessoas. Acho que ela tem essa finalidade, ampliar essa visão de mundo. Fazer com que as pessoas tenham uma visão de que existe outro mundo, outros ambientes, outros tipos de comunicação, outro tipo de mensagem. Não importa se é mensagem de auto-ajuda, se é mensagem fictícia, acho que tem que extrapolar isso. E as atividades na escola têm que ser bem reguladas, eu acho que os alunos deveriam conhecer muito os clássicos, tanto da literatura brasileira como da literatura mundial. A gente percebe que os alunos não conhecem muito os clássicos” (Laura).

Mário, primeiramente, usa o texto nas atividades de leitura para descontrair os alunos, posteriormente, associa-o a uma intencionalidade relacionada ao conteúdo de sua área. Depois disso apresenta o texto como senhor de um conteúdo preescolhido para que os alunos possam ampliar e conhecer determinados fenômenos ou classificações. Mário deixa claro aos alunos que o conhecimento não parte dele, e sim do texto, bem com o autor, vida, hora, lugar, como a história. O texto é um personagem. Para ele o conhecimento parte do texto.

Achamos importante ressaltar que quando a leitura de um texto tem como foco o próprio texto, a leitura, como citado por Koch e Elias (2006:10) é uma atividade que exige do leitor atenção voltada à linearidade do texto, pois tudo já está dito no próprio texto, no reconhecimento e reprodução do sentido das palavras e estruturas do texto.

Mário também relata, conforme depoimento a seguir, que suas aulas eram formatadas segundo um padrão: procedimento material e conclusão. Diz o professor que esse procedimento foi banido e substituído por livros de literatura (manuais, roteiros e relatórios ficam em terceiro, último plano) e ao usar textos e obras literárias percebeu que poderia explicar os conceitos científicos a partir da literatura e diz que sua aproximação com esses textos deixaram as aulas de ciências mais interessantes. Diz, também, que às vezes se sente inseguro e recorre aos textos pré-formatados. Revela que gostaria de ter mais tempo para ler e acha que convive com dois professores de Ciências: o que saiu da Universidade e devorou livros e manuais e o outro, o de hoje, que está desconstruindo e voltando às suas origens; diz que prefere esse último.

“Primeiramente eu utilizo o texto para desconstrair, para criar um ambiente agradável para que o aluno viaje na letra, que ele viaje na história, depois, visto isto, eu associo esse texto verbal e não verbal a uma intencionalidade de apresentação a um determinado conteúdo. Depois de feito isso, sem impor regras, datas, quantidades, eu apresento um texto como o senhor de um conteúdo preescolhido e a partir desse conteúdo é o que nos vamos ampliar e conhecer determinados fenômenos ou classificações. Deixo bem claro que eu, como professor, sou a figura que transpõe, não parte de mim então o conhecimento. O conhecimento parte do texto como o autor, como a vida, como a hora, lugar, como a história. Então o texto é um personagem. As aulas de ciências eram formatadas em procedimento, material, conclusão. Bani isso, peguei um livro de literatura como Júlio Verne, peguei livros de Contos Infantis como Meu Pé de Laranja Lima e final..... Meu pé de laranja lima leva 4 anos, mas quem está preocupado com o tempo? Então os manuais, os roteiros, os relatórios ficam em 3º plano, em último plano, então quando comecei a utilizar textos em sala de aula, percebi que eu posso usar títulos (bíblia) para explicar uma linha de pensamento da origem da vida e... como cientista tenho que aceitá-la porque é uma teoria religiosa e explicar como é que aquele artista lá de arte, Leonardo da Vinci desenhou, escreveu sobre coisas que nunca viu, foi muito melhor do que explicar o voo de um avião, por quê que um submarino submerge. Muito melhor então, eu acho que está mais literária as aulas de ciências na minha visão, nas minhas aulas de ciências. Tô mais pra o Menino Maluquinho do que para Jean Piaget, muito mais. To muito mais pra Julio Verne do que para (vamos pegar uma que já acho que só ficarão na nossa memória), aquele padre gregoriano, é...Mendel e as suas ervilhas. Ficou tão sem graça, as ervilhas..., eu respeito a pesquisa científica de Gregor Mendel, mas, hoje, eu acho que ensinar ensaios genéticos é melhor com Morte e Vida Severina do que com Mendel. O texto desse padre não domino mais, eu acho que suas... eu acho que eu considero que a minha aproximação de textos deixou mais interessante as aulas de ciências. Eu ainda estou inseguro, às vezes eu recorro a esses textos préformatados, mas, estou fazendo isso poucas vezes, é melhor falar mais da leitura. Gostaria de ter mais tempo para ler, gostaria messsimo! Bom!!!, eu acho que existem dois professores de Ciências, o que saiu da Universidade e devorou os livros e os manuais, e esse hoje que está desconstruindo e voltando às suas origens. Eu prefiro esse do que ao outro. Mais ou menos do que Haeckel e (Haidel). Acabou? Eu poderia ficar falando mais , mas acho que está bom” (Mário).*

Percebemos no depoimento de Mário uma preocupação em propiciar aos alunos situações didáticas que conciliam os conteúdos específicos de sua área (Ciências) com textos de outras áreas favorecendo o diálogo entre as disciplinas e promovendo a ampliação da formação dos alunos.

Reis entende que o objetivo das atividades de leitura é a compreensão e a percepção de que informação traz o texto, quem é o autor do texto, a que gênero textual pertence o texto. Diz que o aluno precisa se apropriar disso na escola. Inferimos que Reis tenta, mesmo que superficialmente, caracterizar algumas habilidades que necessitam ser exploradas antes, durante ou depois da leitura do texto como aponta Solé (1998). Quando Reis diz “que informação que o texto está trazendo” e “observar o que está escrito” referem-se a situações estabelecidas durante a leitura. Quando diz “quem escreveu” e “que gênero textual é aquele texto” refere-se a questões trabalhadas antes da leitura do texto. Esses são alguns exemplos que podem ser trabalhados pelos professores para que os alunos possam compreender os textos.

“É a compreensão mesmo, ver as nuances do texto, que informação que o texto está trazendo, observar o que está escrito, aliás quem escreveu, que gênero textual é aquele texto, acho que tudo isso é... faz parte da leitura, é importante o aluno ta se apropriando disso nessa faixa de escolaridade, acho que é interessante ele trilhar, ter contato com isso” (Reis).

Para Ronaldo o objetivo das atividades de leitura deve ser a interpretação da sociedade a partir da “bagagem”, dos conhecimentos que os alunos possuem. Para ele a leitura faz emergir esses conhecimentos que auxiliarão o aluno a dar sua interpretação, o que não significa que não haja um objetivo a ser alcançado.

“Quando você trabalha conteúdo específico, eu acho que deve ser com base nisso, sempre tendo como pano de fundo a interpretação da sociedade, eu acho que se você fechar muito a leitura você acaba perdendo os referenciais do aluno, ele tem um conhecimento nessa bagagem, que ele tem que trazer pra essa leitura, então a leitura por mais que você direcione, ela tem que ser uma leitura que traga essa bagagem de interpretação do texto; então, os alunos, eles vão dar a interpretação deles, é lógico que tem um objetivo quando você trabalha, mas o aluno tem que trazer sua bagagem e colocar essa bagagem na hora de interpretar o texto” (Ronaldo).

A fala de Ronaldo é sustentada por Kleiman (2002:23) quando diz que a experiência do leitor é indispensável para construir o sentido; não há leituras autorizadas num sentido absoluto, mas apenas reconstruções de significados, algumas mais e outras menos adequadas, segundo os objetivos e intenções do leitor.

Todos os professores afirmam que a leitura possibilita o trabalho interdisciplinar nas áreas de conhecimento. Jane diz que fica indignada quando dizem que algo é de português. Ela contradiz afirmando que é da vida e as ciências estão aí e já conseguiram definir que a leitura é interdisciplinar. A pessoa

faz leitura de tudo, do mundo. Aponta a ideia de Paulo Freire que diz que a pessoa é alfabetizada porque faz a leitura de mundo, não precisando estar presa às letras. Diz que ler não é obrigação do aluno, do professor de Português. Ele (aluno) tem que conhecer o universo, a vida, pela leitura.

“Eu fico indignada quando fala assim, ah! Isso é de português. Não, não é coisa de português, é da vida, está aí as ciências, nós conseguimos determinar, definir a leitura, ela é interdisciplinar, você faz a leitura de tudo, inclusive a leitura do mundo, faz a leitura de mundo. É como Paulo Freire fala, ele fala que a pessoa, ele, ela faz a leitura de mundo, ela é alfabetizada porque ela faz a leitura de mundo, não precisa estar preso às letras e também interdisciplinar porque é fundamental que a pessoa percebe que ler não é uma obrigação do aluno, na sala de aula, do professor de português. Ele tem que conhecer o universo, a vida através da leitura” (Jane).

Laura acha que há vantagem na leitura interdisciplinar; pois é muito mais amplo, os alunos percebem que vários professores estão falando sobre o mesmo tema; percebem vários pontos de vista de várias disciplinas e também eles têm a visão de unidade – todos os professores estão falando a mesma coisa, a mesma linguagem e vão oferecendo aos alunos uma visão maior, mais ampla.

“acho que há muitas vantagens. Porque, por exemplo: pega um texto ou uma mensagem, ou até uma obra, ou uma imagem, a gente pode ter até um filme; o filme também transmite uma mensagem, tipo... de leitura, talvez não seja uma leitura com palavras, mas necessita também de uma leitura. Aí, a gente pode também, acho que é muito mais amplo que o aluno percebe que tem uma sequência e se você for trabalhar com várias disciplinas ainda melhor, eles percebem que vários professores estão falando sobre o mesmo tema. As vantagens são muitas, acho que eu posso enumerar algumas: uma delas é a questão global que o aluno vai ver vários pontos de vista de várias disciplinas, outra questão é também essa visão que eles têm de unidade, de que os professores estão falando a mesma coisa, mesma linguagem, e vai dando também pra eles uma ideia maior, mais ampla” (Laura).

Para Mário o texto interdisciplinar derruba por terra o que os adultos construíram, pois hoje podemos ver que o texto transpõe barreiras: não é necessário predeterminar ou especificar que o texto é de.... (As reticências permitiram inferir que se trata de determinada área de conhecimento). Para Mário basta que o texto seja rico em detalhes e que seja adotado pelas crianças. Mário, ainda, em seu depoimento faz uma crítica dizendo que o aluno não pode viver num determinado tempo, aprender uma determinada disciplina e ao soar de uma sineta ser compartimentado em outra disciplina com outra formação, outro tempo, outro texto.

“...nosso aluno não pode mais viver num determinado tempo, aprender uma determinada disciplina e depois ao soar de uma sineta, um sinal, ele ser compartimentado em outra disciplina, com outra formação, outro tempo, outro texto. O texto interdisciplinar derruba por terra isso que

nós adultos construímos. Tendo mentalizado em teorias de grandes cientistas, pedagogos, mas, hoje podemos ver que o texto, ele transpõe barreiras, não é necessário predeterminar ou especificar esse texto é de ... não! basta que o texto seja rico em detalhes, basta que o texto seja adotado pelas crianças ou por quem esteja ali” (Mário).

Reis acha que a leitura interdisciplinar é a maior riqueza, porém a escola não dá conta dessa possibilidade: que um texto pode ser lido sob várias perspectivas pelas áreas das ciências, pois o aluno consegue descobrir muito mais. Exemplifica que ao trabalhar o texto em História, busca a Geografia, a Matemática como complementar.

“Acho que é a maior riqueza, acho que a escola muitas vezes não dá conta dessa possibilidade Um texto, ele pode ser lido por várias perspectivas das áreas das ciências. Então eu acho que é super importante trabalhar texto, tem que tá a questão interdisciplinar, acho que é rico, o aluno consegue descobrir muito mais. Em história, por exemplo se ele for visto pelo professor de geografia e a gente buscar isso quando a gente tá trabalhando com o texto, a gente acaba buscando a geografia como complementar, a matemática muitas vezes” (Reis).

Apesar de todos dizerem que o trabalho entre as áreas é importante, a fala de Jane revela uma certa angústia em relação ao trabalho que a escola vem desenvolvendo com os alunos sobre leitura. Diz que espera um dia que as coisas possam mudar porque é muito ruim se sentir sozinha, às vezes, na tarefa de encantar o aluno para a leitura. Revela seus sentimentos de que um dia a escola possa ser um espaço mais tranquilo, suave e que resgatasse o imaginário. Diz que teve uma professora de literatura infantil que dizia que o burquinho da fechadura é muito importante para o imaginário da criança; diz também que a leitura acalma, que o mundo está acelerado demais e não vê aquele momento (inferimos que seja o momento da leitura) como um momento bacana de “um encontro consigo mesmo”. Jane gostaria que a sala fosse mais vazia (acreditamos que Jane está se referindo à quantidade de alunos em sala de aula), tivesse almofadas, e um bom acústico, as coisas ficariam melhor, principalmente para entrar no universo mágico do livro. Diz que gostaria de ter uma sala com cara de biblioteca, e enquanto isso não acontecer, faz de tudo para que o aluno perceba que a leitura e a escrita abrem caminhos para que eles possam ter um encontro consigo mesmo.

“Então! Eu fico imaginando que um dia as coisas possam mudar, porque é, “nossa! É tão ruim você às vezes se sentir sozinha nessa tarefa de encantar o aluno pra leitura. Eu gostaria imensamente que um dia a escola fosse um espaço mais tranquilo, mais suave e que a escola pudesse resgatar o imaginário. Eu tinha uma professora de literatura infantil que dizia, dizia que o

buraquinho da fechadura é muito importante para o imaginário da criança e é verdade, e eu acho que a leitura, ela deveria, quer dizer, ela na verdade acalma, e eu acho que o mundo está correndo desse jeito numa... acelerado demais, porque não vê aquele momento como um momento bacana de “um encontrar consigo mesmo”. E pra mim a aula de português, por exemplo, eu gostaria que a sala fosse um pouco mais vazia. Se fosse mais vazia, se tivesse umas almofadas, se tivesse um ambiente mais descontraído, se tivesse um bom acústico, acho que as coisas ficariam melhor, principalmente pra gente conseguir entrar no universo mágico do livro. Um dia eu gostaria de ter uma sala de aula com cara de biblioteca, por exemplo. Gostaria, imagina. Tapete no chão, uma coisa assim. Mas, enquanto isso não acontece é... eu faço de tudo para que o aluno perceba que a leitura e a escrita abrem caminhos pra eles, pra eles talvez fazer, se encontrar, fazer um encontro consigo mesmo” (Jane).

O trabalho interdisciplinar com a leitura, pelas áreas de conhecimento, se dá a partir da compreensão das contribuições de cada área no processo de construção dos conhecimentos dos alunos. Formar um aluno leitor requer dos professores das áreas, diferentes investimentos que envolvam a compreensão da diversidade de gêneros e suportes textuais, presentes em diversos contextos sociais, além dos diferentes conhecimentos que os alunos possuem sobre a leitura. Lidar com essa diversidade é algo a ser enfrentado pelos professores das áreas para que o processo ensino e aprendizagem ofereçam situações didáticas que articulem os conteúdos específicos das áreas com aqueles que ampliam a formação do aluno, inclusive no campo da leitura.

Em relação ao tipo de leitura que os professores propõem aos alunos em classe e extraclasse estão os textos de origem jornalística e literária, predominantemente. Horácio diz que em classe e extraclasse, além de textos jornalísticos, acha importante que os alunos leem livros didáticos e paradidáticos. Em sala de aula trabalha com mapas porque é o tipo de leitura que eles não estão habituados a fazer. Menciona também que trabalha com a leitura de gráficos.

“Eu não sei se cabe, mas eu peço muito pra eles lerem, é... uma leitura jornalística. Acho importante ele ler alguns jornais, ler livros mesmo didáticos, ler livros paradidáticos, basicamente, são esses. Em classe e extraclasse. Mapas também eu... é um tipo de leitura, eu peço para os alunos, eu trabalho em sala pra que eles leiam mapas, porque é o tipo de leitura que eles não estão habituados a fazer. Gráficos até, leitura de gráficos, os tipos que pelo menos na nossa área o aluno que nós, falo até pelos meus colegas, estamos fazendo isso com ele” (Horácio).

Jane diz que as leituras em classe e extraclasse dependem muito do trabalho que irá desenvolver. Menciona que gosta de ler músicas e depois cantá-las; gosta de trabalhar com a leitura de cartas, pois os alunos se percebem no texto; gosta de poesias. Fala que gosta de ler principalmente com a “criançadinha”. Fala para os alunos que a maioria dos textos de músicas são

cartas. Extraclasse, Jane tenta fazer uma conexão com a sala de leitura, sugerindo para os alunos pegarem livros, ler aquilo que agrada, com o qual se identificou, ou seja, qualquer leitura. O aluno só não pode se sentir obrigado a ler, diz a professora. Muitos pegam livros que falam da Bíblia. Tanto para as crianças quanto para os adultos Jane incentiva que peguem os livros infantis, pois foi dessa forma que ela (Jane) gostou da leitura.

Ressaltamos no depoimento de Jane a importância que dá ao comportamento leitor, pois ela assume uma postura de ser exemplo para os alunos lendo com eles. Com essa atitude ela está revelando os usos e funções sociais da leitura. Smith (1999:133) afirma que é importante ler para as crianças, porém, mais importante ainda é ler *com* (grifo do autor) elas; pois as crianças têm a chance de resolver muitos dos problemas de leitura quando leem com um adulto, o mesmo texto ao mesmo tempo. Ainda menciona Smith que à medida que a criança desenvolve uma certa capacidade de leitura – especialmente se a passagem que está sendo lida for de um poema ou de uma história que a criança conhece – o movimento dos olhos da criança passa à frente da voz do leitor. A criança começa a ler independentemente da ajuda do adulto – o adulto está lendo *com* (grifo do autor) a criança.

“Depende muito do trabalho que vou desenvolver. Assim, é gostoso ler música que depois dá pra ir cantando aos poucos. Eu gosto também de trabalhar muito a leitura de cartas. Eu acho que carta é uma coisa muito legal, que faz com que eles percebam, se percebam no texto. Poesia, eu também gosto muito, das poesias concretas, sei lá Haroldo, Augusto. Eu gosto muito de ler, principalmente com a criançadinha, porque tem uma musicalidade e isso faz com que eles comecem a perceber que não é tão... o rap, por exemplo, as músicas mesmo, eu gosto mesmo de mostrar pra eles. Eu falo: “ó, olha aqui a... a coisa legal, a musicalidade que tem nas palavras, no som das palavras”. Então, em geral, eu gosto muito de trabalhar com a música e a poesia. Cartas também. Eu, inclusive, falo “a maioria das músicas, se vocês pegarem a maioria das músicas são cartas”. Aí, até fizeram um levantamento: “nossa, professora, é mesmo, a maioria é carta”. Eu falei: “é, são cartas mandando recado pra alguém...”. Então, e extraclasse, então aí é que tá, eu tento sempre fazer conexão, uma conexão como sala de leitura, porque no Estado eu não tinha sala de leitura, mas na Prefeitura tem, então eu tento fazer uma conexão com a sala de leitura. Então, eu sugiro para muitos: “pegue um livrinho, leia a partir daquilo que te agrada no livro. Não se sinta obrigado a ler. Pegue algo que você se identificou com aquilo”. E aí é... qualquer leitura. Até muitos pegaram até trechos bíblicos, livros que fala da bíblia, tudo. Mas, no geral, para a criança, eu sempre falo pra eles: - peguem livros infantis e os adultos também. Eu falo: “começa pelo livro infantil porque foi assim que eu gostei de leitura” (Jane).

Laura fala que em sua área (Artes) é feita a leitura de imagem. Em classe trabalha obra de arte; histórias em quadrinhos; algumas coisas sobre filmes; desenho de observação, e extraclasse pede aos alunos para olharem o mundo, desenharem o local onde moram, terem uma visão de determinado objeto. Porém,

segundo Laura, os alunos acham que isso não é leitura, que leitura parte de algo escrito; mas Laura sempre explica que não, e narra um fato que aconteceu quando levou dois alunos para outro município – Mogi das Cruzes – lugar onde mora Laura – foram a um local próximo à Faculdade que é arborizado e bonito, perto do Shopping. Os alunos fizeram uma leitura de que Mogi é um lugar rico. Isso para Laura foi uma leitura e diz que nem todo lugar de Mogi é assim, Para ela, os alunos tinham uma preocupação com a limpeza e estética da cidade.

“Na minha área específica, é mais leitura de imagem, em classe eu trabalho muita obra de arte, trabalho também com histórias em quadrinhos, algumas coisas sobre a tele..., filmes, desenho de observação, e extraclasse eu peço muito pra eles verem o mundo lá fora, observar o local onde eles moram, onde eles estão, assim tipo, a maioria das vezes é observar mesmo, ter uma visão em cima de um determinado objeto e assim. Os alunos, eles acham que isso não é leitura, acham que leitura é só a leitura escrita, coisa que está escrito, mas eu sempre passo pra eles que não, que até as leituras que eles fazem aí, é, num trem. É... uma vez a gente levou dois alunos só pra Mogi das Cruzes, que é o lugar onde eu moro - eles são aqui de Guaianases – eles fizeram uma leitura lá, nós fomos num lugar perto da Faculdade, que é bem arborizado, e é bem bonito, perto do Shopping. E eles fizeram uma leitura de que Mogi é um lugar muito rico, uma cidade rica, mas eles viram pelo ambiente, lá, onde eles foram, o local onde eles foram, que também pra mim foi uma leitura, porque não é todo lugar de Mogi que é assim, eles tinham uma preocupação maior com a limpeza da cidade, com a parte estética da cidade, mas não é todo lugar que é assim” (Laura).

Mário, em seu depoimento sobre atividades de leitura em classe, diz que procura planejar suas aulas selecionando textos a partir da convivência com o grupo; diz que geralmente tem um ou dois textos para três ou quatro salas, mas tem um texto específico para a sala; conhece a história de um, de outro, como é a família, por isso traz elementos que chamem a atenção dos alunos. Primeiramente ele não fala para os alunos em termos de disciplina. Exemplifica com o livro Viagem ao Centro da Terra de Júlio Verne. Nessa hora os alunos param, repousam a cabeça na carteira e Mário começa a ler, apresenta o texto, a capa do livro, fala sobre o autor. Isso já é esperado pelos alunos que ficam bravos quando Mário quebra o combinado. Mário diz que essa é uma leitura aberta, livre, e o livro fica à disposição para empréstimo aos alunos ou não. Verifica se há mais exemplares na biblioteca. Essa preocupação de Mário explorar sobre algumas informações do livro é muito importante para ativar os conhecimentos dos alunos em relação ao texto a ser trabalhado como apontado por Smith (1999), Solé (1998) Koch e Elias (2006) e Kleiman (2002). Essas explorações permitem aos alunos levantarem hipóteses que serão confirmadas ou rejeitadas ao longo da leitura do texto.

O segundo momento de leitura, diz Mário, é a leitura para organizar o trabalho (chamada de agenda do mês): é a leitura de uma tabela ou manual. Essa agenda trata-se de um combinado entre professor e alunos que compreende aulas práticas, aulas teóricas, aulas de exercício de fixação, roda de conversa, execução de exercícios com cartazes e tabelas. Mário diz que no início ele fazia as leituras; agora já tem voluntários para ler. Outro momento é a leitura do texto científico e os alunos podem ampliar o vocabulário, porém com o devido cuidado para não banalizar o texto; outro momento é a leitura de pensamentos, leitura de textos como fábula. O último momento de leitura em que Mário diz sentir-se o próprio aluno em sala de aula é a reescrita do texto que pode ser uma fábula, uma história, um texto científico, um fato de novela ou jornal. Mário diz “nós escrevemos de forma aleatória no caderno”. A palavra “nós” permite-nos inferir que Mário também participa da atividade de escrita com os alunos. Isso é muito importante porque acreditamos que o professor também precisa mostrar para o aluno que escrever e ler faz parte da vida diária das pessoas, seja dentro ou fora da escola.

Após a escrita do texto é solicitado a um aluno (isso já faz parte do combinado) para escrever o texto (reescrito) na lousa e outro combinado é se o aluno escreveu errado e hora de escrever certo; se aluno ou professor não sabe alguma palavra, busca-se no dicionário. Essa atitude, diz Mário, é exatamente para mostrar que não há quem sabe mais ou quem sabe menos. Mário também diz que esse último momento de reescrita demanda muito tempo, mas está achando positivo porque os alunos estão rompendo a barreira do “eu não posso ou eu posso”.

Mário ilustra sua fala relatando uma experiência cuja comanda para os alunos era a descrição do nascer e pôr do sol. Um aluno escreveu seu texto na lousa e após autorização do aluno, Mário junto com a classe reescreveu o texto do aluno priorizando paragrafação, pontuação, adequação ortográfica sem grifar, sem exaltar o erro; em seguida todos registraram o texto no caderno também. Mário acha esse momento rico e todos querem participar e todos acham que é assim que se aprende.

Abrimos um parêntese para dizer que Mário, mesmo sendo professor de Ciências, não deixa de focar em suas aulas o trabalho que envolve uma reescrita

do texto, demonstrando seu interesse pelos usos e funções da língua e o auxílio que presta aos alunos para sanar suas dúvidas.

Como leitura extraclasse Mário diz que selecionou dezesseis revistas para os alunos escolherem o tema e poderiam levá-las para casa, ler à vontade e poderiam contar o que leram na aula seguinte. Diz que está formando uma parceria com a sala de leitura. Já escolheu os temas: primeira e segunda infância, família e valor que encontrou no livro Poliana. Diz que vai orientar os alunos e estes poderão retirar o livro, levá-lo para casa, lê-lo no tempo deles, sem determinar período (uma semana, dez dias) e podem ter o direito de falar que não gostaram e trocar. Mário fala que está engatinhando em relação a isso, mas acredita que em oito meses começará a colher frutos.

“Em classe, eu tenho 4 aulas semanais, em classe, eu procuro planejar assim, seleciono os textos a partir da convivência que tenho com o grupo, geralmente eu tenho um ou dois textos para 3 ou 4 salas, mas, particularmente, eu tenho texto específico para aquela sala, eu conheço a história de um, ouvi a história da vida do outro, como é a família, como eu vim pra casa, então eu tenho que trazer elementos que chamem a atenção. Primeira leitura que eu acho mais importante é a leitura onde eu não toque em termos de disciplina.”Olha gente! hoje eu vou ler uma parte do livro Viagem ao Centro da Terra, de Júlio Verne”. Eles param, repousam a cabeça na carteira e eu começo a ler, apresento o texto, a capa do livro, o livro, falo um pouco de Júlio Verne; isso está começando a ser esperado. Quando eu quebro esse combinado, eles ficam bravos. Essa leitura é uma leitura aberta, livre, deixo o livro à disposição, empresto ou não. Vejo se tem mais na biblioteca. O segundo momento de leitura é a leitura para organizar o nosso trabalho, geralmente, é leitura de uma tabela ou de um manual que eu chamo agenda do mês. Nessa agenda do mês, é um contrato que eu firmo com eles, em 16 aulas teremos aulas práticas, aulas teóricas, aulas de exercício de fixação, aula de roda de conversa, aula de execução de exercícios, com cartazes, tabelas, essa é a leitura. No início, eu lia, agora já tá tendo voluntários para ler. Nós lemos, depois transcrevemos na lousa a tabela, depois lemos de novo. O outro momento da leitura é o texto científico, que eu trago termos para ampliar o vocabulário e tenho o cuidado para não trazer muitos termos, tenho o cuidado para não banalizar. Num outro momento, é a leitura de pensamentos, a leitura como fábula. Muitos já conhecem e eles lembram do 1º ano de escola. E o último momento de leitura, é onde estou pisando em ovos, estou me sentindo o próprio aluno na sala de aula, que é a reescrita do texto, aonde nós lemos o texto, sobre qualquer assunto, uma fábula, uma história, um texto científico, um fato que aconteceu na novela, no jornal, nós escrevemos de forma aleatória no caderno, como um ditado, um bate papo; a gente organiza isso e depois nós transcrevemos na lousa em dois momentos. É solicitado que um alunos escreva o que já era combinado antes, não é expor o aluno, ele vem e escreve. Nós estamos combinados que, se eu escrevi errado é hora de eu aprender a escrever certo e se eu aluno e se eu professor, não sabe aquela palavra, buscamos no dicionário, então não há assim, quem sabe mais, quem sabe menos. Mas estou pisando em ovos ainda porque demanda muito tempo, mais tempo do que todas as outras atividades. Então, reescrever um texto na lousa demora, mas eu estou achando positivo porque eles estão rompendo a barreira do: Eu não posso ou eu posso. Então a última experiência nós descrevemos o nascer e o pôr do sol. Essa foi a comanda, cada um escreveu do seu jeito. E eu pedi quem poderia vir à lousa. Vários quiseram. Aí nós fizemos uma regra de quem escreveria. E o menino escreveu, Marco Adão, com 1,25 cm de altura, o texto ficou quase no rodapé da lousa e a letra ficou bem tortuosa, mas ele teve coragem de ir até o final, parou, pensou, refletiu. Depois eu parti a lousa ao meio e com a ajuda da sala, inclusive do Marco Adão, com a licença dele, eu reescrevi o texto, priorizamos a paragrafação, a pontuação e a adequação ortográfica de algumas palavras, sem grifar, sem exaltar o erro e depois todos registraram no seu

caderno os dois textos, mesmo que eu tinha o meu. Então é um momento delicado pra mim, mas eu acho muito rico, todos querem participar, todos acham que é assim que se aprende. Bom, essas são as minhas experiências com textos. **Extraclasse:** Estão começando a leitura extra classe, então é assim, eu selecionei 16 revistas para que eles escolhessem o tema e eles poderiam levar essa revista para casa e ler a vontade. Noutra dia poderia contar o que leu, na próxima aula, vamos dizer assim, contavam. Agora eu estou tentando com essa leitura extraclasse é orientada, agora orientada assim, mas sem tema fixo. Agora estou formando, formatando uma parceria com a sala de leitura, eu já escolhi um determinado tema que é a primeira infância, a segunda infância que é a família e valor, eu achei num livro chamado Poliana. Então agora, orientar e eles poderão pegar esse livro e levar para casa, ler no seu tempo, mas não em um tempo determinado, uma semana, dez dias ou horas, e podem ter todo o direito de falar – eu não gostei e trocar. Então essa leitura para casa agora não é mais uma leitura de texto científico, é ir lá e pegar. Estamos engatinhando em relação a isso e acredito que em oito meses começarei a colher os frutos” (Mário).

Reis afirma que utiliza textos poéticos, jornalísticos e de livros didáticos para as atividades em classe e extraclasse:

“Poesia, texto de jornal, textos dos livros didáticos; no livro didático que nós trabalhamos tem vários documentos, tanto escrito quanto imagem. A gente trabalha com esse arsenal todo de leitura de texto em classe e extraclasse, os mesmos tipos” (Reis).

Taís pontua que as leituras que propõe aos alunos são de maneira geral textos científicos ou jornalísticos. Para as atividades extraclasse propõe textos jornalísticos que possuem gráficos.

“Os tipos de leitura que eu proponho a eles geralmente são textos científicos ou jornalísticos. Em casa, mais são os jornalísticos, que envolvem muitos gráficos, quando eles estão assistindo televisão, quando eles veem a interpretação de um gráfico, quando eles veem apresentando um jornal de televisão, eles podem tá ali fazendo uma leitura através do que se passa as informações” (Taís).

Ainda em relação à leitura extraclasse os professores Jane e Mário, como consta no depoimento já mencionado acima, procuram realizar um trabalho em parceria com a sala de leitura da escola.

Quanto às leituras realizadas em classe e extraclasse, Sacristán (2007:109) afirma que um estudante pode ler na escola, em casa, na biblioteca ou em outros lugares e tempos. Se relacionarmos as funções da leitura e os ambientes e o tempo em que é possível realizá-la percebemos que o tempo de ler está reservado e é regulado decisivamente pela escola; ou se lê no tempo escolar ou a leitura terá que disputar sua presença com outras atividades na vida dos estudantes e em momentos não controlados pela constituição escolar. Lamentavelmente, dadas as formas de ler nas escolas, os tempos extraescolares são vividos como uma libertação do tempo letivo, quando poderiam ser um espaço fecundo se, previamente, tivessem sido forjados hábitos e atitudes favoráveis à cultura leitora.

Todos os professores informam que a escola pesquisada possui espaços específicos para a prática de leitura. Segundo alguns professores há um profissional responsável pelo desenvolvimento do trabalho na sala de leitura, especificamente:

“Um espaço que eu acho importante é a sala de leitura, que... assim, esse ano eu não tenho utilizado muito, eu utilizei poucas vezes, tem também a biblioteca da escola e eu sei também que a sala de aula é espaço de leitura. São esses três espaços, que eu acho, que existem aqui na escola” (Horácio).

“Existe o espaço, o problema é que é muito determinado porque tem a professora da sala de leitura, então eu não tenho acesso muito à sala de leitura em função do trabalho da professora; muitas vezes a professora está ocupando a sala e eu lamento é muito difícil usar esse espaço” (Jane).

“Tem aqui a sala de leitura da escola mesmo, tem a biblioteca aqui em baixo, de vez em quando eu pesquiso alguma coisa lá. A biblioteca pertence ao complexo Céu. Utilizo sim, trabalha lá a Fernanda, ela foi estagiária também de arte e até ela tá me dando uma dica e agora que estou trabalhando Tarsila do Amaral, ela me arrumou vários livros de lá e os alunos também... e na sala de leitura a gente sempre tá acompanhando aqui também. Teve um tempo que eu estava n no primeiro semestre, eu estava mais procurando teatros e peça de teatro por causa de um projeto que eu estava desenvolvendo. Agora no segundo semestre a gente está com leitura mais livre, coisas que eu acho mais interessantes. Nunca acompanhei, não tenho acompanhado não, tem uma pessoa responsável que é orientadora da sala de leitura” (Laura).

“Possui a sala de leitura que eu levo os alunos de EJA uma vez por semana, uma turma vai comigo. Os de 5ª e 8ª não vão comigo, não sei com quem vão. A escola possui espaço, eles vão toda semana” (Reis).

O professor Reis ainda menciona que se houvesse sala de aula com recursos necessários ao professor e ao aluno, muito auxiliaria o trabalho com a leitura. Diz que não tem uma sala ambientada; e se tivesse, o aluno poderia procurar uma informação em qualquer livro didático (5ª, 6ª, 7ª, 8ª séries) independente da série em que se encontrasse; pois o conhecimento não tem essa divisão.

“Eu sinto falta de uma espaço mais é... propício é... pra leitura na sala de aula. Na sala de aula por exemplo, um espaço onde tivesse condições de trabalhar uma pesquisa; ele ir lá pegar um livro... “Opa! Deixa eu consultar esse livro...” a gente não tem porque as salas são muito divididas. A gente não tem uma sala ambientada. Se tivesse, por exemplo, ele pode buscar uma informação que está lá no livro da dita 8ª série, da dita 5ª série, embora ele estando na 7ª ou na 5ª ou na 6ª. Porque aí o conhecimento não tem essa divisão de o que é 5ª, o que é 6ª. Então, ele pode buscar muito bem uma informação que está lá, num livro, por exemplo didático heim! de 8ª série, por exemplo. Então eu acho que isso ajudaria bastante também na leitura. E sem falar em outras coisas” (Reis).

“Nós temos a sala de leitura mesmo, eu não utilizo mas, os meus alunos, eles têm um horário já definido prá tá usando esses horários” (Taís).

Inferimos a partir dos depoimentos acima que não há o estabelecimento de uma relação entre os professores das áreas e a sala de leitura da escola; ou seja, cada um trabalha a leitura independente do que é realizado na sala de leitura. Inferimos também que isso ocorre em função da organização curricular que as escolas municipais estão submetidas.

Percebemos na fala de Mário, que mesmo não utilizando o espaço propriamente dito como sala de leitura, incentiva e recomenda a leitura de livros aos alunos. Sua fala, porém, vai ao encontro de nossa suspeita quanto a não utilização da sala de leitura pelos professores. Mário diz que não usa esse espaço em função da nova arquitetura, engrenagem dos horários e grade escolar. Mário também diz que tinha o costume de ler partes de livros para os alunos em vários espaços: sala de aula, laboratório de ciências e artes, coreto. No segundo semestre não conseguiu continuar com esse processo.

“A sala de leitura, as salas de aulas, a biblioteca, e, eu vou além, eu acho que, como ali é... esse espaço escolar é amplo, ele propicia, ele convida o aluno a vários cantinhos de leitura. É...devido a nova arquitetura e a engrenagem dos horários de aula, a grade escolar, não utilizo, recomendo aos alunos livros, incentivo àqueles que estão portando livros. E até o primeiro semestre deste ano, eu tinha a mania, o costume, de ler partes de livros para os alunos, ora na sala de aula, ora no laboratório de ciências e artes, ora no coreto que nós tínhamos aqui em baixo. Mas, nesse segundo semestre, ainda não consegui continuar com esse processo” (Mário).

A maneira como o professor avalia a leitura desenvolvida pelos alunos parece revelar os saberes atribuídos pelos professores em relação ao aprendizado sobre leitura. Jane atribui duas intencionalidades nas formas de avaliar a leitura de seus alunos: uma cujo enfoque é a leitura voltada para a função estética (leitura por prazer) e outra para diagnosticar o nível de leitura do aluno:

“A leitura desenvolvida pelos alunos, de que maneira eu avalio? Ah! Tá! Então tem dois caminhos aí. Aquele que ele lê, a leitura feita por prazer eu num... eu até... é, avalio, quer dizer, eu falo: “gostei muito da sua leitura, vou te dar uma nota legal, tal”. Por isso, tal. Mas existe uma outra leitura, que é a leitura que você faz para diagnosticar a que pé a criança anda na leitura dele. Mas, no geral, eu trabalho mais na linha de ler por prazer. Leu, gostou, agora vamos produzir o nosso texto, e aí eu leio seu texto, se você me permitir. Até essa semana, foi muito interessante porque eu trabalhei algumas descrições, eu pedi para os alunos fazerem descrições, e eu pedi permissão pra ler. E eu que li, e aí eles foram, acharam legal, ficaram se divertindo com a leitura. Com o que o colega escreveu. Então, pra mim, a avaliação que eu faço da leitura é primeiro lugar eu quero, eu sinto, eu quero, eu gosto de perceber, eu preciso perceber se ele está lendo por prazer; se está descobrindo o universo da leitura. E o outro que é aquilo mesmo. Para trabalhar mesmo, para ver como é que tá, a quantas andas a leitura dele” (Jane).

Os professores Horácio, Laura e Reis não explicitam como avaliam a leitura de seus alunos; relatam de modo generalizado o nível de leitura dos alunos. Horácio (professor de educação física) parece ter uma fala confusa no início de seu depoimento, mas em seguida diz que os alunos estão começando a gostar da leitura; diz que tem o hábito de perguntar aos alunos quantos livros eles pegaram na biblioteca, não com a intenção de quantificar. Isso, para ele, é um termômetro para saber se o aluno está lendo, independente das aulas. Acha que na escola está começando a surgir um movimento de leitura; já é um começo, afirma.

“Eu avalio... é... nossos alunos agora, hoje? Hoje? Hoje? Até os meus alunos, como eu falei, nós passamos por um processo. Eu acho que agora,, é louco falar isso, porque a escola já existe desde o começo da humanidade mas, assim. Também eu acho isso, com a tecnologia, eu acho que cada vez mais a gente, nós professores, é óbvio, a gente também reflete nos alunos, a necessidade de leitura. Então, eu acho que estamos passando por um processo. Os alunos estão começando a gostar de leitura. Não posso dizer que 100% estão lendo. Eu tenho um hábito na escola de perguntar para os alunos, quantos livros eles pegaram na biblioteca. Não assim, no sentido de quantificar, mas é um termômetro para mim saber se ele está lendo, fora as aulas, fora o nosso trabalho do dia a dia. Mas, eu acho que tá começando a surgir um movimento de leitura na nossa escola aqui. O ano passado, fazíamos um trabalho, eu falei como eu não tô na formação, então eu também não acompanho muito. Mas, já é um começo” (Horácio).

Laura diz que em relação à leitura avalia o nível dos alunos como mediano. Fala que os alunos conseguem decodificar e interpretar as palavras; arriscam palpites sobre o assunto e não têm vergonha de se exporem.

“É.. dou nota média, é média, acho que os alunos pelo menos os meus alunos, acho que eles têm um nível mediano, não posso dizer que também estão muito atrasados, mas também, não posso dizer que estão muito adiantados, um pouco pela idade também. Assim, porque a interpretação de palavras, decodificação das palavras, eles sabem, e a maioria das vezes, até arriscam palpite sobre aquele assunto, eles não tem assim, vergonha de se expor, então pra mim é um nível de leitor bem mediano que eles não têm vergonha, eles expõem, eles colocam, tem gente que às vezes não sabe uma palavra, até discute; então pra mim, mas também, num tá aquele nível elevado, quer dizer, todo o assunto que a gente traz na sala, a maioria consegue dar uma definição. Então pra mim é um nível mediano” (Laura).

Reis pontua que valoriza a leitura do aluno e que esta vai até um certo ponto, a partir daí Reis menciona a importância da intervenção do professor para ampliar o conhecimento do aluno.

“Eu acho que é sempre importante, eu valorizo a leitura do aluno, porque a leitura do aluno, ela reflete o universo que ela tem, ela vai até onde o universo dela permitir, é a partir daí que eu acho que a gente faz a intervenção enquanto professor, enquanto educador. É sempre importante até pra ver como eles observam, muitas vezes eles param num termo que eles não conseguem compreender, e aí a gente faz a intervenção no sentido de ampliar o conhecimento pro aluno” (Reis).

Ronaldo argumenta, diferentemente de Laura em relação à avaliação da leitura, que os alunos têm dificuldade para interpretar e compreender o texto, não decifram códigos de escrita, apesar de saberem ler e escrever. Diz que muitos alunos não conseguem compreender a mensagem do texto e conseqüentemente ficam excluídos das discussões em sala de aula e apenas participam como ouvintes. Revela ainda que isso demonstra que ele não está cumprindo seu papel como professor e que esse aluno é semialfabetizado.

“Em sala de aula, grande parte dos alunos têm dificuldade sim, eu acho que é inegável que eles têm dificuldade de interpretar o texto, (como eu diria?), eles têm dificuldade de entender o que o texto traz, a compreensão do texto mesmo, eles não conseguem decifrar aquele código. Muitos alunos, muitos alunos, eles sabem ler e escrever, mas na hora de tentar compreender um texto, eles não conseguem captar a mensagem do texto, muitos, muitos alunos, muitos. A minoria consegue captar esses símbolos, eles conseguem um debate na sala de aula, mas é complicado isso porque muitos alunos estão sendo excluídos desse debate, eles participam mas, como ouvintes, porque não participam porque não conseguiram a interpretação do texto, e isso é péssimo e... Eu como professor, me sinto (como eu diria?) me sinto que eu não cumpro o meu papel de professor de forma total quando tem esses casos de alunos que não conseguem interpretar uma frase, uma frase. Eles conseguem ler a frase separada, mas, se você junta tudo ele não tem a interpretação do texto. Você se sente frustrado, você se sente não cumprindo seu papel, porque às vezes, você está falando, falando, falando, talvez ele não está compreendendo o que você está falando porque ele não consegue compreender o texto. Então você perde muito na hora das provas, das atividades, você vê que é alfabetizado mas é semialfabetizado” (Ronaldo).

Mário parece manifestar em seu depoimento uma crítica ao tratamento oferecido à avaliação da leitura pela escola. Sua fala parece indicar que não há intencionalidade, por parte da escola, em relação à leitura. Inicia dizendo que o professor de Português tem toda a responsabilidade histórica e social em relação à leitura. Fala que a sociedade está presa entre barreiras disciplinares e o aluno não percebe isso e quer simplesmente ler sem pré-definição de gênero e contexto, mas a escola impõe regras para essa leitura, inclusive determina a hora da leitura e lança uma questão: E se na hora da leitura o aluno não quer ler? Menciona que o intercâmbio entre leitor e livro ainda é oficialmente correto: horário, lugar e contesta dizendo que a criança não liga para isso; se é hora da resolução do exercício de matemática, ela quer ler e agora. Com isso Mário não está querendo dizer que é contrário à organização dos estudos, dos horários, mas que a leitura deve ser potencializada principalmente porque pode conhecer socialmente um pouco a família da criança e sabe que o livro não é prioridade; primeiro o pão, segundo a televisão e terceiro qualquer coisa, menos livros. Para ele, o livro não é companheiro de leitura e de formatação da sociedade. Diz que

está inserido em um dos bolsões de pobreza e a bíblia é o instrumento de canalização: ler por ler. Acha que a leitura está delicada, tímida, contrapondo-se à quantidade e locais onde há livros disponíveis para a leitura.

“Sem uma definição determinada. O trabalho acaba sendo in loco, situado, o professor de ciências não tem a responsabilidade, O professor de língua portuguesa tem uma gama de textos e toda responsabilidade histórica social para isso. A nossa sociedade ainda está presa entre barreiras disciplinares e o aluno não vê isso, ele quer ler simplesmente, sem pré-definição de gênero sem pré-definição de contexto, ele quer ler. Ele lê principalmente nos primeiros anos que ele domina a leitura. Ele quer tudo e de tudo, Mas a escola academicamente impõe regras para essa leitura. Esse livro não é pra você. Esse livro é didático. Esse texto, então, é a hora da leitura. E se na hora da leitura eu não quero ler? Então, são momentos predeterminados para o prazer humano. O que é a leitura? Existe a sala de leitura e horário de sala de leitura, existe a biblioteca e horário de biblioteca, a disposição de livros é precária, quantidade não falta, mas o intercâmbio entre leitor e livro ainda é oficialmente correto, horário, lugar e sabemos que a criança não liga muito pra isso. O jovem na sua primeira, na pré-adolescência não estabelece contato... eu quero ler e agora. Mas, agora é hora da resolução do exercício de matemática. Claro! Devemos organizar os estudos dos horários, mas, potencializar a leitura principalmente; agora falando de primeiro ano e segundo ano 5ª e 6ª séries é agora! Temos que deixar o livro próximo, socialmente posso conhecer um pouco da família dessa criança, o livro não é prioridade. Primeiro o pão, segundo a televisão, terceiro qualquer coisa menos livros. O livro ainda não é companheiro de leitura e de formatação da sociedade. Aonde eu estou inserido é num dos bolsões da pobreza e uns dos livros próximos a essa sociedade é a Bíblia, que acaba sendo o instrumento de canalização e não de interpretação, e acaba sendo uma leitura sem embasamento – ler por ler. Eu acho que a leitura, ela está delicada, tímida, contrapondo a quantidade de portas que temos para ler, quantidade de livros, variedade de livros, locais de livros uma biblioteca de leitura, telecentro” (Mário).

Salientamos que toda situação de ensino é mediada pela avaliação que promove parâmetros de atuação de professores e alunos; por isso a avaliação ocorre no processo de trabalho, no cotidiano da sala de aula, em momentos de discussões coletivas de textos escritos, na realização de tarefas pelos alunos. Esses são os momentos em que o professor percebe se os alunos atingem ou não os objetivos propostos para a aprendizagem, percebe as dificuldades dos alunos e os auxilia para que sejam superadas com intervenções adequadas.

Barreto, Pinto, Martins e Duran (2001:55) apontam que na avaliação do aluno é preciso levar em conta não apenas a dimensão cognitiva, mas a social, a afetiva, os valores, as motivações e a sua própria história de vida, e que a avaliação deve ser dialógica e dialética, voltada para a transformação, tanto no plano pessoal como no social.

- **Eixo: Estratégias de leitura e os saberes atribuídos pelos professores.**

Esse eixo permitiu-nos uma aproximação sobre o entendimento dos professores em relação às estratégias de leitura, foco de nosso trabalho. Questionados sobre o entendimento de estratégias de leitura foram obtidos os seguintes depoimentos.

Jane, Ronaldo e Taís parecem entender estratégias de leitura como modos, mecanismos que são ativados para a leitura. Solé (1998:69) menciona que a potencialidade no uso de estratégias reside no fato de serem independentes de um âmbito particular e generalizadas a qualquer situação, porém sua aplicação correta exigirá sua contextualização para o problema concreto. Jane diz que não gosta da palavra *estratégia* e que estratégia de leitura é fazer com que a pessoa acione alguns mecanismos. Como ela tem o desejo que as pessoas leiam e escrevam mais, diz que se a pessoa lê, pode escrever sobre o que leu e pode estar relendo o que escreveu. Esse é o sentido que Jane atribui à estratégia de leitura, porém diz que não tem muita clareza disso.

“Pois é, eu não gosto muito da palavra estratégia no sentido de... pra mim, a estratégia de leitura é fazer com que você acione alguns mecanismos. É... eu preciso que, eu preciso que, eu preciso não, eu desejo que as pessoas leiam cada vez mais e que escreva cada vez mais. Então, se ele lê, ele pode estar escrevendo o que leu. E se ele escreveu o que leu, ele pode estar relendo o que escreveu. Então, nesse sentido, eu coloco como uma estratégia de leitura, não sei se está muito claro, porque... fugiu...” (Jane).

Ronaldo afirma que para se montar estratégia de leitura a pessoa tem que ter a visão de que a leitura é socializadora e é uma forma de compreender os mecanismos da sociedade. É fundamental que a pessoa conheça os símbolos da leitura e estratégias que formam o texto; baseado nisso, o professor trabalha vários textos e de formas diferentes para que eles (alunos) compreendam isso. Segundo Ronaldo a finalidade da leitura é preparar o aluno para a cidadania, pois uma pessoa que não compreende os textos é facilmente manipulada e enganada.

“Bem, eu acho que as estratégias de leitura, ela é a princípio, eu acho que aquilo que eu te digo, a leitura, ela tem um fim, preparar o aluno, eu acho que pra cidadania plena mesmo. Porque, uma pessoa que não compreenda os textos, ela é facilmente manipulada, enganada, elas não compreendem a sociedade de forma plena. Vamos pegar, por exemplo, uma pessoa que vai pro Japão, ela se perde, ela não sabe o que está escrito nas placas. Então, a leitura, ela tem esse caráter de socialização também. Socialização, você se identificar com aquela sociedade, você compreender os símbolos da sociedade. Então a leitura, ela tem esse intuito de sinalizar também, mas, ela também tem o intuito de questionamento da sociedade. Eu acho que a gente não pode

perder também. Pra se montar estratégia de leitura, então, você tem que ter toda essa visão, essa visão que a leitura, ela é socializadora, mas ela também é uma forma de compreender os mecanismos da sociedade, mesmo que seja esse mecanismo de dominação, mesmo que seja mecanismo de funcionamento da sociedade, mas é fundamental que ele conheça os símbolos da leitura e as formas e estratégias que formam o texto; então, baseado nisso você trabalha vários textos, textos diferentes, de formas diferentes, pra que eles compreendam isso” (Ronaldo).

Para Taís, estratégias de leitura são maneiras diferentes que o aluno tem para desenvolver uma boa leitura.

“São maneiras diferentes que o aluno tem para tá desenvolvendo uma boa leitura” (Taís).

Reis informa que estratégias de leitura *“é algo que te chama... que desperta, que te mobiliza para a atividade em si. É isso que compreendo” (Reis).*

Para Horácio, Laura e Mário estratégias de leitura parecem referir-se a uma série de ações que visam explorar o texto escrito, desde levantamento de conhecimento prévio acerca do assunto que será tratado; exploração de informações diversas do texto como capa, título, autor até o entendimento do texto. Solé (1998:69) aponta que um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção - a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole; isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da possibilidade de modificá-lo em caso de necessidade. Horácio diz que ao discutir um tema, primeiro pergunta ao aluno se ele viu, conhece algo ou tem informação sobre o tema, e a partir daí complementa as informações que o aluno não sabe em função daquilo que ele já sabe.

“O meu entendimento é o seguinte, é o quê que eu tenho que fazer pra que esse aluno pegue o hábito de leitura. Por exemplo: eu não posso chegar na sala já com textos. Vou pegar a minha área educação física, vamos supor, a história do voleibol. Eu não posso chegar já dizendo a história é isso e tal. Primeiro eu pergunto pro aluno se ele viu alguma, o que ele conhece dessa história do vôlei. Que informações eles têm a partir desse tema e a partir daí vou desenvolvendo, complementando algumas coisas, que ele... que ele... complementando alguma coisa que ele não sabe em função daquilo que ele já sabe” (Horácio).

Laura diz que antigamente pegava um livro e lia as informações contidas nas orelhas dos livros; mas agora, vê a capa, a editora, o ano de publicação, pesquisa sobre a mensagem do livro. Inferimos que isso Laura faz antes de iniciar a leitura. Fala que durante a leitura lê aos poucos, às vezes volta ao capítulo anterior para entender melhor e depois da leitura faz um fechamento do que leu.

Com os alunos faz levantamento do conhecimento prévio – o que os alunos já sabem – lê junto com os alunos e depois faz o entendimento do texto questionando e discutindo com os alunos.

“Bem! Eu, antigamente, eu lia sempre assim, eu pegava um livro, lia aquela partizinha da orelhinha do livro pra ver mais ou menos a história, o resumo, aí depois, eu pegava e lia, e aí se eu gostasse, geralmente a gente se identifica muito com os livros, talvez até explique um pouco a questão da formação da gente e tal. Mas agora não, agora eu vejo também a capa, a editora, quando é que foi feito, o ano, eu procuro também dar uma pesquisada sobre se tem alguma, por exemplo, tenho um livro: Como usar as artes visuais em sala de aula. É um livro que eu adquiri recentemente, o ano passado que eu adquiri, aí, eu pesquisei um pouco na internet para ver mais ou menos o que estava falando da mensagem do livro, depois, eu acho que durante a leitura. Eu não tenho muito tempo de ler continuamente, então eu leio aos poucos, um capítulo, dois, então às vezes eu volto um capítulo pra ver, pra tá entendendo melhor, livros mais complexos. E depois da leitura eu busco também, é... fazer um fechamento daquilo. Eu pessoalmente, agora, trabalhando com os alunos, eu procuro antes fazer um levantamento prévio, do que eles já sabem, depois eu leio junto com eles e depois eu faço o mesmo entendimento do texto. Então eu pergunto quem quer falar sobre o assunto e discutir sobre, então, é aquilo que a gente tá sempre aprendendo, o antes, durante, depois” (Laura).

Solé (1998:77) alerta que a etapa da leitura em que há a participação do aluno é delicada, porque se deve garantir a transferência progressiva da responsabilidade e do controle do professor para o aluno. Isto não quer dizer que o professor deva se inibir, pelo contrário, deve intervir de forma segura nas necessidades dos alunos, mas sua meta é a de conseguir a realização competente e autônoma dos alunos; entretanto isso exige certas condições: tanto o professor como os alunos devem compreender que podem ocorrer erros, e isso não deve ser um impedimento para se arriscar; o importante é a fineza com que podem ir se ajustando às realizações melhores e mais desejáveis dos alunos, com a ajuda adequada do professor.

Mário acredita que estratégia de leitura são instrumentos pré-determinados em função de cada turma. A estratégia ocorre com a organização de um clima confortável na sala de aula para derrubar focos de tensão e desatenção, em seguida inicia uma conversa em função do texto, mas sem apresentá-lo, posteriormente apresenta o suporte do texto e exploração sobre o autor, paisagem, fotos com o intuito de aproximar os alunos da ferramenta (texto); na sequência faz leitura comparada com o que ele chama de estratégia ocasional; ou seja, faz a leitura do texto, parando para explicar as palavras fora do contexto, Mário diz que pode perder seu público (inferimos alunos) se não usar estratégias. Por último, os alunos recebem uma cópia do texto e recorrem a ele para ampliar uma conversa.

“Estratégias são instrumentos que eu pré-determino conhecendo já a turma; cada turma, cada grupo terá que ter uma estratégia, então primeira estratégia organizar e criar um clima confortável na sala de aula, derrubar focos de tensão ou desatenção, é uma estratégia; segunda estratégia: tentar puxar conversa, canalizar a conversa para o que veem no texto, sem apresentar o texto, depois apresentar o instrumento, o livro - como é que chama mesmo?, a folha, o caderno, uma figura, centrar ali, essa seria minha estratégia. Falar do autor, falar das fotos, da paisagem que está acontecendo aqui e... meticulosamente trazer todos que estão ali para dentro daquela ferramenta, daquele momento, essa é estratégia, a consequência é a leitura comparada com a estratégia ocasional e...lendo de uma vez, parando para explicar uma ou outra palavra que está fora ou o contexto que eu sei, eu tenho que dominar a minha sala, eu tenho que conhecer o meu público. É: eu posso perder o meu público se eu apenas ler e não usar estratégia nenhuma. Depois esse público deverá receber uma cópia, possuir, pegar, isso seria uma estratégia, ser o possuidor desse texto, e o texto não pode morrer ali. Uma estratégia é sempre recorrer ao texto, para ampliar uma conversa e sempre citar aquele texto: “lembram?” Isso seria estratégia” (Mário).

Kleiman (2002:49) diz que operações regulares para abordar o texto são estratégias de leitura e estas podem ser inferidas a partir do comportamento do leitor; isto é, do tipo de respostas que ele dá à pergunta sobre o texto, dos resumos que faz, de suas paráfrases; a maneira como manipula o objeto: se sublinha, se folheia, se passa os olhos rapidamente, se relê. O conjunto dessas ações cria as condições favoráveis para que o aluno possa compreender um texto; logo precisam ser ensinadas.

Segundo Solé (1998:72) faz se necessário o ensino de estratégias leitoras porque queremos formar leitores autônomos, capazes de enfrentar de forma inteligente textos de índole muito diversa; além disso, formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir de textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes. Assim, o ensino de estratégias leitoras contribui para dotar os alunos dos recursos necessários para aprender a aprender.

Durante as entrevistas os professores foram questionados se consideravam as estratégias de compreensão leitora ao planejarem atividade de leitura para seus alunos. Todos os professores afirmaram que consideram as estratégias e ao serem solicitados a explicitar por que consideram as estratégias do planejamento, foram dadas as seguintes respostas: Para Horácio, Laura e Taís as estratégias auxiliam os alunos a entender melhor o que está fazendo, possibilita aos alunos interpretar e compreenderem as leituras que realizam.

Horácio diz que as estratégias ajudam o aluno a entender o que realiza e permitem perceber outros conhecimentos que podem adquirir ao longo de seu desenvolvimento.

“Sim, é... porque dá... estratégia e dessa compreensão leitora. É... (pausa) tá falando do meu trabalho? na área de educação física? Na minha área, é ela entender os códigos, que a área da educação física é... os códigos que há em toda área de educação física. Que poderia ser as regras, o histórico dos jogos. Isso, acredito, uso. Você falou é como que eu faço. Considero, eu falei que é para ele entender melhor, é... além de entender o que ele... o que ele está fazendo, é também perceber que não é só isso, existem outras possibilidades. Outros conhecimentos que ele pode estar adquirindo, outras práticas que ele pode estar adquirindo é... ao longo do seu desenvolvimento, como ser humano, como estudante” (Horácio).

Laura diz que quando começou a discutir sobre as questões das estratégias leitoras ficou mais fácil o planejamento das atividades e nunca havia imaginado que os alunos não sabiam interpretar um texto.

“Sim, sim, é interessante isso. Porque até um certo tempo, eu nunca imaginei que os alunos não sabiam interpretar um texto assim na íntegra; então, primeiro que a gente passa a trabalhar, eu mesma trabalho com pouco texto mas, é texto escrito. Só que eu acho que a partir do momento que a gente começou a fazer “o ler e escrever”, estar discutindo mais sobre essa questão de estratégia leitora e tudo... esse negócio de compreensão, acho que fica mais fácil hoje, pra gente tá planejando alguma atividade, mas eu sinto que os alunos têm muita dificuldade. Eles não têm, assim, muita facilidade pra primeira leitura, pra eles entenderem qual é aquela mensagem mesmo real de um texto” (Laura).

Já Taís diz que considera estratégias de compreensão leitora porque em toda atividade o aluno tem que interpretar o que lhe é solicitado para desenvolver a atividade.

“Sim. (pausa) Porque toda a atividade, ele tem que desenvolver um raciocínio, ele tem que interpretar para tá podendo desenvolver o que eu tô pedindo, o que eu tô propondo pra ele” (Taís).

Jane menciona que considera as estratégias de leitura porque trabalha com a palavra e todos precisam perceber (inclusive as crianças) que o que se fala, se escreve e que, portanto, é preciso dar voz à palavra escrita e lança em questionamento: “Porque que nós falamos tanto e não lemos nada?”.

“Considero, e é assim, antes de qualquer coisa, eu dou minha cara a tapa. Vou falar como muita gente fala. Primeiro eu me coloco à disposição pra ler. Eu leio, aí depois eu pergunto quem quer ler, se alguém não quiser ler, eu falo: - posso continuar lendo? Pode. Até que de repente

começa a surgir pessoas que vão se colocando à disposição. Então, pra mim, é um trabalho de estratégias, sim. Porque você trabalha com a palavra. E nós falamos muito, e as crianças precisam perceber, todo mundo precisa perceber que o que você fala, você escreve, então, porque que nós falamos tanto e não lemos nada? É só pegar a palavra e dar voz, a palavra escrita e dar voz a ela; porque o que nós falamos, geralmente, é o que escrevemos” (Jane).

Mário, Reis e Ronaldo dizem que ao planejar atividades de leitura consideram as estratégias com o intuito de instigar os alunos a ler e compreender o texto e para isso os três professores promovem situações de exploração de diversas informações que o texto traz auxiliando para a sua compreensão.

Mário organiza o espaço da sala de aula com o intuito de criar um clima favorável; antecipa o que será trabalhado no dia, instiga a curiosidade dos alunos para interagir e compartilhar a leitura. Segundo ele, tudo isso valoriza, enriquece e dá vida ao texto e diz que sem estratégias é leitura pela leitura apenas.

“Considero. Porque... eu estaria a é... (como posso dizer) quando me...peço a alguém... que estaria tirando, estaria excluindo o meu público se eu não considerar isso. Se eu não preparar a estratégia mínima, preparar o espaço da sala de aula, preparar o mobiliário, antecipar o que nos vamos falar e ler naquele dia é... provocar, instigar no aluno uma vontade de saber o que veem aí e depois interagir na leitura, compartilhar a leitura é como se eu pegasse uma coisa muito gostosa e apresentasse e depois: Oh! Um pedaço prá você, um pedaço pra você – então essas estratégias são importantes, eu vou valorizar o instrumento, eu vou enriquecer, eu vou dar pulso, vida a esse texto. Sem estratégia, a leitura fica pela leitura” (Mário).

Reis diz que as estratégias servem para despertar os alunos e cita algumas ações como: explorar o título do texto e sua autoria.

“Considero. Eu preciso sempre considerar porque acho que é interessante, você começa trabalhar um texto, você leva o texto aos alunos acho que desde o título já diz muito, o autor que escreveu o texto, a autoria, tudo isso são estratégias que a gente usa até para despertar. Opa! Muitas vezes os alunos, - “ah! Já li o texto dessa pessoa, desse escritor”, então acho que é fundamental” (Reis).

Ronaldo diz que é fundamental que o aluno compreenda o que está sendo lido e para tal há que se trabalhar com o texto gradativamente e é importante que o aluno saiba como o texto é formado, quem é o sujeito do texto, qual o objetivo do texto, quando foi escrito, quem é o autor, em que sociedade está inserido o texto, por isso, diz o professor, é importante conceituar o texto para que o aluno consiga interpretá-lo no contexto atual.

“Sim, eu acho que em toda a leitura, é fundamental que o aluno compreenda o que está sendo lido e pra isso ele tem que ler com constância, não adianta você trabalhar um texto

científico se o aluno não tem a base, não tem esse conhecimento leitor interior, então tem que trabalhar gradativamente; é importante que o aluno compreenda o texto, como o texto é formado, o sujeito do texto, qual o intuito daquele texto, quando aquele texto foi concebido, por quem, por qual sociedade que foi... se você vai trabalhar um texto de época, como era a sociedade que fez aquele texto, qual o motivo do escritor ao propor aquele texto, se era um texto jornalístico, se um texto... então, é fundamental você conceituar esse texto, e é fundamental o aluno compreender também essa sociedade que o criou, pra que ele consiga interpretar aquele texto, nesse contexto” (Ronaldo).

Observamos com o depoimento de Mário, Reis e Ronaldo que consideram e organizam a atividade de leitura baseados nos pressupostos de Solé (1998) que decorre sobre o uso de estratégias, antes, durante e depois da leitura, os quais são indispensáveis para a compreensão do texto.

Todos os professores entrevistados afirmam que a escola deve ensinar aos alunos as estratégias de leitura. Essa ideia é reforçada por Solé (1998:76) que entende as situações de ensino/aprendizagem que se articulam em torno das estratégias de leitura como processo de construção conjunta, nas quais se estabelece uma prática guiada através da qual o professor proporciona aos alunos os saberes necessários para que possam dominar progressivamente essas estratégias e utilizá-las depois da retirada das ajudas iniciais.

“Ah! Na escola sim, em todos os momentos, na escola muito mais” (Laura).

“Com certeza, com certeza. Papel da escola. A escola deve contribuir bastante com isso” (Reis).

“Sim, aos poucos” (Ronaldo).

“Sim, é muito importante; com isso o aluno terá mais facilidade para estar interpretando um texto” (Taís).

“Ah! Deve! Deve até porque ele vai perceber que o texto é uma coisa legal, bacana. Falam: “ oh! Que bacana! Eu não tinha percebido isso”. Então porque vocês não leem!? Vocês acham que leitura é uma coisa ruim, desagradável, mas lá quando você era pequenininho, que a mãe obrigava você a escovar os dentes, vocês escovavam por obrigação. Você tomava banho por obrigação, percebe? É a mesma coisa. Aos poucos você vai descobrindo um universo legal, e você vai percebendo a importância da leitura” (Jane).

Mário diz que é na escola que se aprende e fala que as estratégias são organizadas, postuladas e orientadas por estudiosos longe da sala de aula e o professor tem que ensinar como abordar e selecionar um texto.

“Devem, porque estão na escola e é na escola que se aprende. Eu aprendo na sociedade, aprendo na vida, aprendo na minha família, mas não é organizado, as estratégias são organizadas, postuladas, orientadas por estudiosos e longe da sala de aula, e o professor tem que ensinar isso, ensinar como abordar um texto, como selecionar um texto, como entrar num texto, deve sim” (Mário).

Horácio também diz que a escola deve ensinar as estratégias e aproveita a oportunidade para explicar como abordar o texto, seja no jornal ou livro. Horácio exemplifica como explora as informações do jornal: fonte; o que o jornal apresenta; a capa; as manchetes; os objetivos; tamanho das letras; fotografia e posição no jornal. Horácio acredita que por meio dessas informações o aluno vai buscar o que tem dentro desse material.

“É, elas devem, devem, não sei se você vai perguntar quais são? Então eu acho assim. É importante sim, ensinar as estratégias. Não sei se são estratégias, mas quando eu falei do jornal anterior, nós temos a história da educação física, nós temos o hábito assim de apresentar o jornal pro aluno. Acho que é uma estratégia pra ele entender o jornal, a fonte, o que vem apresentando o jornal. Eu já fiz isso, eu gosto de fazer isso na sala. A capa, vamos supor, a apresentação do jornal, as manchetes, qual o objetivo, dos tamanhos das letras, fotografia, a posição que ela está ali. Que até é uma apresentação pra ele abrir o jornal, como é no livro didático, ou livro paradidático. Eu acredito que isso é uma estrutura, uma estratégia de leitura. Através dessas informações, o aluno, ele vai buscar o que tem dentro desse conteúdo que pode ser do livro ou pode ser o jornal. Essa é uma das estratégias” (Horácio).

Questionados sobre a quem cabe a responsabilidade pelo ensino de estratégias de leitura aos alunos, os professores, por unanimidade, mencionaram que todos os professores, das diversas áreas de conhecimento, devem ensinar as estratégias de leitura de textos escritos apesar de alguns entrevistados (Laura, Mário e Reis) apontarem em seus depoimentos que a família, os funcionários da escola também são responsáveis pelo ensino de estratégias de leitura.

“Ah! É a escola mesmo. É a escola mesmo, são os professores. Não dá pra dizer que é outra coisa, tem que ser a escola mesmo, os professores. Eu acho engraçado eu acho que todos os professores podem fazer, porque um tempo atrás, já há muito tempo eu estou no Magistério, 28 anos, sempre caía no professor de Português, era sempre ele que tinha que... era culpa dele, vamos supor, geografia não tinha nada a ver com isso, história não tinha nada a ver com isso, matemática não tinha nada a ver com isso. Hoje, a gente percebe que não, que todo mundo trabalha com a leitura e com a escrita. Até pro aluno desenvolver alguma atividade, seja em qual área for, ele tem que dominar a leitura. Ele tem uma dificuldade na matemática, por exemplo, ele tem que saber dominar, então, entender o que está escrito pra ele resolver alguma situação, em qualquer área. Acho que todas as áreas são. Eu acho que na escola ainda falta algumas... é... a escola tem os Coordenadores Pedagógicos. Não sei se caberiam os casos extremos também. Esses casos extremos que estão na escola, de alguém que pudesse dar essa orientação, sei lá... psicólogos, mas eu tô falando de casos extremos, aqueles alunos que têm muita dificuldade, não porque o aluno é, tem deficiência, mas alguma coisa pra que esse aluno procurasse, pra que ele aprendesse porque a gente tem aluno com muita dificuldade, mesmo em português, às vezes nem

consegue. Mas, voltando à pergunta, é o professor mesmo, todos os professores das áreas” (Horácio).

“A todos os professores. A todos! A leitura de um mapa, a leitura de um gráfico, a leitura de um problema. Eu me lembro que eu falava, meu Deus!! O que que significa isso? C somente C em matemática, eu fazia o exercício tal e a resposta era C somente C, aí, eu terminei o ensino médio, até hoje ninguém me explicou o que é esse C somente C. Me explica, pra que serve isso? Porque tem que a resposta desse negócio C somente C? Então, estratégia de leitura é obrigação de todo mundo” (Jane).

“Pra mim sempre foi o professor de português, assim estratégia de leitura formal e, mas é lógico, leitura de interpretação de mundo, leitura de visão de outro ambiente, outro tipo de linguagem. Aí acho que é todos os professores. Linguagem da matemática, linguagem da arte, ciências, texto científico. Acho que todas as disciplinas poderiam, tem o dever de estar desenvolvendo isso na escola. E também os pais, os pais também acho que podiam estar desenvolvendo, ao invés de estar adquirindo celular, adquirindo um livro, adquirindo outros materiais que amplia essa visão de leitura do aluno” (Laura).

“Todos os iluminados e todos os adultos que cercam essa criança, permeiam essa criança, o pai, a mãe, o padre, o pastor, o bispo e o professor. Quando o professor tem intencionalidade, um ponto de partida e um ponto de chegada. Os outros adultos devem fazer isso, devem fazer isso, mas não devem ter uma intencionalidade específica educacional, não há professor dessa disciplina ou daquela, a não ser que o professor de ciências fale inglês, a não ser que o professor de matemática fale latim, então pede-se isso, mas, se todos usarmos a língua mãe para nos comunicar é dever de todos, essa tarefa – todos os professores” (Mário).

“Acho que todos nós. Educadores, eu acho que o próprio espaço da escola deveria ser um incentivador, o professor sem dúvida nenhuma é a peça principal, mas eu acho que o ambiente também contribui. Um painel ali fazendo uma chamada, outro ali, pra refletir, acho que também ajuda. Desde o inspetor de alunos, a pessoa que está lá servindo alimentação, pessoal da limpeza, sem dúvida nenhuma o professor, o maior aí” (Reis).

“Eu acho que todos os professores, todos os professores, afinal de contas. A função da escola... qual que é a função da escola? Preparar o aluno pra ele exercer a cidadania; acho que a escola não tem que se desvincular disso. Acho que é um dos papéis principais da escola, é isso. E na minha opinião, pra que o aluno exerça sua cidadania de forma plena, então todos os professores têm que desenvolver essa capacidade de ler a sociedade. Então você tem que armar o aluno pra que ele compreenda a sociedade, pra que ele realize uma leitura com qualidade, e isso tem de vir desde o momento que ele entra na escola até o momento que ele sai. Tem que ser sempre incentivada a leitura, porque alguns conteúdos são impossíveis de você trabalhar se o aluno não lê, como eu falei, professor fica aquele professor palestrante. Se o professor só fala, fala, fala... é difícil o aluno assimilar, não faz uma leitura por ele mesmo, tirar as conclusões dele. Aí, ele debate com o professor aquilo que ele leu e aprendeu o que o professor está falando. Aí sim, você consegue realmente tirar conteúdos do texto, mostrar o que não está escrito, o que está escrito nas entrelinhas. A leitura, então, tem que vir acompanhada disso, de um debate, então por isso que eu acho que é importante a escola. Todos os professores que realizam a leitura dessa forma: pega o texto, trabalha o texto que o aluno lê, o professor passa aquilo que ele entende do texto, acho que na realidade ser professor é isso. Ué! Você dá aquela interpretação que você tem do texto, não quer dizer que aquela seja a realidade pronta e acabada. Por mais que os alunos acham isso, não é isso. O professor tem que ter a consciência disso. E também que ele não é o dono da verdade. Então, o aluno traz o que ele entendeu do texto, qual é a visão dele e aí se dá o debate. Então, eu acho que é fundamental que se deve à escola, esse trabalho com os textos” (Ronaldo).

“Todos, todos os envolvidos na escola. Professores, todos os professores, e fora também, quando eles estão, vão pedir alguma informação na direção, na secretaria, eu acho que em todos os lugares. Todos nós somos responsáveis” (Taís).

“...a única coisa assim, que eu acho que muitas pessoas é... tem o conceito de que ensinar a leitura é só para o português, para o professor de língua portuguesa mas na área da matemática exige muita interpretação, o entendimento. Primeiro você tem que ter um domínio da leitura e da escrita e do entendimento pra poder interpretar os problemas de matemática. Então eu acho isso muito importante. A leitura dentro da matemática, muito importante; então, não cabe só ao professor de língua portuguesa estar ajudando os alunos e sim, o de matemática e de todas as outras áreas” (Taís).

Em relação a quem caberia a responsabilidade pelo ensino de estratégias leitoras aos alunos gostaríamos de ressaltar que nos depoimentos de Horácio, Laura e Taís, foi apontado que a leitura já foi ou ainda é vista como responsabilidade do professor de Português. É certo que, tradicionalmente, leitura e escrita eram atreladas ao trabalho do professor de Língua Portuguesa e os outros professores não se sentiam responsáveis por esses conteúdos, mesmo considerando o mau desempenho de seus alunos em relação à leitura e escrita. Hoje, porém, acreditamos que há um envolvimento maior de todos os professores, independente da área de conhecimento, no sentido de compreender que o desenvolvimento leitor e escritor do aluno é consequência de ações coordenadas nas diversas atividades que são organizadas para a formação dos alunos.

Ainda nesse eixo, pudemos observar pelas falas dos professores se acreditam ou não que o aluno faz uso de estratégias de leitura para interpretar e compreender as informações de um texto escrito.

Para Horácio, os alunos fazem uso de estratégias para apresentar um produto. Analisando o depoimento do professor inferimos que para chegar a esse produto, o aluno simplesmente copia o texto da lousa; essa cópia seria uma estratégia adotada pelo aluno que não consegue ouvir e transcrever o que ouviu.

“Fazem. É assim, é... acho que posso falar dos dois lados. Vamos supor, às vezes o professor fala, ou até porque ele tem que mostrar alguma coisa, tô brincando, apresentar um produto e assim, no grupo ele vai fazer alguma alternativa pra ele mostrar. Aí, na aula, nós percebemos, assim, às vezes ou num ditado, num ditado o aluno tem muita dificuldade para entender o que o professor tá falando, mas se eu coloco alguma coisa na lousa, ele copia, então ele usa essa estratégia. Quando é ditado, ele tem dificuldade de tá colocando ali as palavras, mas na lousa, ele copia, aí nós chamamos: copista. Acho que é uma estratégia que ele usa até pra apresentar algum produto na escola” (Horácio).

Laura e Taís dizem que alguns alunos utilizam estratégias de leitura para compreender um texto. Laura relata uma situação para esclarecer como os alunos

fazem uso de estratégias. Diz ela que alguns alunos riscam, grifam e perguntam palavras que não sabem, mas eles procuram compreender e interpretar do jeito deles.

“Meus alunos, alguns alunos, sim, eles riscam, grifam palavras que eles não sabem. Eles ganharam um livro na Bienal do Livro, que chama “O menino maluquinho” e lá tinha uma palavra que o menino não sabia o que que era, aí, eles vieram perguntar, eles gravam, a palavra... acho que a palavra era receptiva, aí eles riscam o texto perguntando o que é que é. Eu leio, também nestas férias eu li bastante, uma mensagem assim, tipo auto-ajuda, falando sobre moral, tal. E aí, eles ao terminar de ler, eles falam ah! entendi! Entendi! É por que a princesa queria aquilo e ela era vaidosa...Faz sempre uma interpretação. Então, acho que eles procuram sim, essa compreensão e interpretação. Muitas vezes eles interpretam de uma forma do mundo que eles têm, do jeito que eles acham que tá certo” (Laura).

Já Taís menciona que têm muitos alunos com dificuldades; porém, há aqueles que usam as estratégias de leitura e têm facilidade para interpretar o texto e têm aqueles que não utilizam porque ainda não desenvolveram essa habilidade.

“Alguns, nem todos, porque tem muitos que têm dificuldades; quando eles fazem uso dessas estratégias, eles têm mais facilidade de estar interpretando o texto. E tem aqueles alunos que não usa estratégia nenhuma, e não tem essa habilidade ainda, não foi desenvolvida essa habilidade ainda” (Taís).

Para Jane, Mário, Reis e Ronaldo aos poucos o aluno vai percebendo, a partir do trabalho do professor, a importância de usar estratégias leitoras para a compreensão de um texto escrito. Para Jane o aluno faz uso dessas estratégias; porém, de maneira inconsciente, aos poucos ele vai percebendo o elo existente entre leitura e escrita e acrescenta que há professores que reclamam que os alunos escrevem de forma ruim, fragmentada. Isso ocorre por que os alunos, diz Jane, não fazem a leitura de seus próprios textos dando a idéia de que leitura é uma coisa e texto outra, por isso que peço a eles que escrevam e leiam seus textos. Jane percebe que os alunos não relacionam leitura e escrita. Diz que o texto escrito é realizado para cumprir uma tarefa e a leitura está ligada à coação. Mário, apesar de em sua fala dizer que alunos de 5ª e 6ª séries não fazem uso de estratégias, acaba revelando que todos os alunos, independente da série ou ano, lançam mão de estratégias para chegar a um objetivo. Reis e Ronaldo também compartilham esse mesmo pensamento.

“. Ah! Muito difícil. É aos poucos que ele vai percebendo essa coisa, isso tem que acontecer, existe uma, é um elo que existe entre a leitura e a escrita. Por isso que nós, muitos

professores reclamam que os alunos escrevem de forma ruim e escrevem de forma fragmentada, é porque ele não faz a leitura do texto deles, é como se a leitura fosse uma coisa e o texto fosse outra. Ele não consegue fazer essa conexão, e às vezes eu falo: escreve, lê o que você escreveu. "Aí! precisa?" Ué! Precisa porque se você não fizer, você não vai perceber o que você escreveu. Então muitas vezes a gente percebe no aluno que ele não faz essa conexão. Parece que é um mundo a parte. O texto parece que é uma coisa pra ser escrita pra cumprir uma tarefa, e a leitura muitas vezes, ela tá ligada também em essa coisa da coação. "Eu vou ter que ler, eu tenho que ler..." Parece que é isso que acontece. Faz, mas não faz de forma consciente" (Jane).

Para Mário os alunos de 5^a e 6^a séries são ingênuos procuram localizar, buscar uma pergunta no texto, tentam pegar fragmentos. Mário admite que isso é uma estratégia, mas diz que esses alunos não negociam com o texto, porém, procuram localizar a informação no parágrafo para responder. Já os alunos da 7^a e 8^a séries usam estratégias; eles mapeiam, analisam o título, o autor, leem o texto, questionam o que é abordado no texto, procuram palavras-chaves, fazem questões, perguntam ao professor, buscam no dicionário, não se contentam enquanto não comparam a resposta ou informações solicitadas, lançam mão de resumos, sínteses. Finalmente, Mário chega a conclusão que todos usam estratégias de maneiras diferentes; diz que eles aprendem vários caminhos para se chegar ao objetivo.

"Não, mas de que aluno estamos falando? Do seu aluno. Ah! Sim, vamos dividir em dois grupos. Os primeiro e o segundo anos, as 5^a e 6^a séries, não. Eles não lançam, ele é ingênuo. Ele procura localizar, tudo bem é uma estratégia, é uma estratégia, ele procura buscar na pergunta, no texto, depois volta no texto e tenta pegar fragmentos. Ele não negocia muito com o texto, não! Eles não têm muita paciência. Já os terceiro e quarto anos, as 7^a e 8^a séries, sim, usam estratégias. Eles mapeiam o texto, analisam o título, leem o texto, procuram palavras chaves, fazem questões, perguntam ao professor, buscam no dicionário ou ao professor mesmo palavras que eles não entendem e não se contentam enquanto não comparam as respostas ou as informações que são requeridas, então, usam estratégias. O primeiro e segundo ano, 5^a e 6^a série, acho que são singelas, simples, simplórias, mas, são estratégias, fazem uso, então entendo, vamos dizer que não há uma amplitude nessa estratégia, mas eles fazem, eles procuram saber em que parágrafo poderiam responder aquela provocação. Já os outros anos não, lançam de outras mãos como resumo, sínteses, palavras chaves, questionamento sobre o que se fala do texto, quem é o autor. Todos usam. Porque? Para digerir melhor as informações, eles aprenderam que, não academicamente, não na escola, eles aprenderam que é possível utilizar-se de vários caminhos para se chegar a um objetivo, eles aprenderam vivendo em sociedade, naquele grupo que o que ele usou e deu certo, eu posso trazer para mim, então, é uma maneira de facilitar o entendimento" (Mário).

Reis e Ronaldo também compartilham esse mesmo pensamento. Reis inicialmente diz que 5^a e 6^a séries não têm a prática de estratégias de leitura; já os alunos de 7^a e 8^a séries têm uma vivência maior e conclui dizendo que os alunos de 5^a e 6^a, aos poucos estão sendo trabalhados para isso; ainda pontua que as estratégias facilitam a compreensão dos textos e estabelecem caminhos.

“Mais ou menos. Acho que a 5ª e 6ª série, eles ainda não têm muito essa prática de estratégia de leitura, assim, partindo deles mesmo. Acho que ainda é muito, não há prática, pelo menos aqui na nossa realidade. De 7ª e 8ª acho que eles já têm uma vivência maior, até porque a gente vai aos poucos, trabalhando isso, 5ª e 6ª, eles já vão tendo mais esse contato. (pesquisadora pergunta porque usam estratégia de leitura) Porque facilita a compreensão do texto. As estratégias que eles estabelecem, normalmente, caminhos que estabelecem” (Reis).

Para Ronaldo o professor tem que “armar” o aluno: pois a capacidade de leitura se desenvolve com a prática. A pessoa só elabora estratégias com a leitura. Diz que a princípio, os alunos leem sem estratégias, mas aos poucos vão adquirindo essa habilidade e para isso leem, imaginam o que o texto está dizendo, tentam relacionar com o cotidiano e dessa forma eles vão elaborando as estratégias.

“Acho que é fundamental o professor armar esse aluno, essas estratégias de leitura, elas têm que ser,,,, o professor tem que armar o aluno, por isso que a capacidade de leitura, ela não se dá de uma hora para outra, se dá com a prática. Você só vai elaborar estratégias de leitura com a leitura contínua, com a leitura; você só vai realizar com uma leitura contínua, elaborar estratégias pra chegar até aquilo que você quer. Então a princípio não, a princípio eles leem sem nenhuma estratégia, mas aos poucos eles vão adquirindo essa habilidade de elaborar estratégias pra essa leitura que é fundamental também, eu acho que é fundamental você elaborar estratégias. É porque você vai lendo, você vai imaginando aquilo que o texto está dizendo, vai tentando relacionar com o seu cotidiano, que eu acho que a maioria dos alunos tenta vincular com seu cotidiano essa leitura, vincular com a realidade sua noção de sociedade. Então, a leitura sempre se dá dessa forma, então ele vai aos poucos elaborando essas estratégias” (Ronaldo).

- **Eixo: O valor da leitura para o aluno, visto pelos professores.**

O eixo revelou-nos, sob o ponto de vista dos professores das áreas de conhecimento, as reações, os interesses e necessidades dos alunos diante da leitura; bem como suas leituras preferidas e atividades que não gostam.

Segundo Horácio, Reis e Taís os alunos, apesar de alguns serem tímidos, gostam de ler. Para Horácio, a rejeição é pequena, ainda que apresentem dificuldades na leitura; menciona que há um período em que leva os alunos à biblioteca e orienta os alunos a escolherem materiais da área de educação física; os alunos leem, fazem resumos. O professor revela que as experiências foram excelentes; relata que no início foi difícil, mas eles estão gostando.

“As reações deles. Inicialmente eles tinham muito problema, de esperar pra sair, ir pra quadra, tal. Agora, nós vamos também...?... vão se educando para vão entendendo que é importante, ele ter esse momento de leitura na sala de aula. Que pode ser na sala de aula, pode

ser noutra espaço, como nós fazemos, é. Atualmente, a rejeição é pouca. A gente começa a perceber também que os alunos, como eles têm muita dificuldade na leitura, é também um momento pra eles perceberem que é um momento pra estar melhorando, esse... ele entender os códigos. Um exemplo, é... não diariamente, mas tem um período que eu os levo na biblioteca da escola e lá como tem 10 mil livros, eles têm assim, eu oriento mais ou menos que não tá aberto pra pegar qualquer coisa, eu peço pra que naquele momento verifiquem alguma coisa ligada à área da educação física. E assim, as experiências que nós tivemos foram excelentes, os alunos em grupo, ele vai lá, pega o livro, pode mexer na biblioteca, devolver o livro no lugar porque não tem alguém pra orientar. Ele vai lá pega o livro e devolve no mesmo lugar e eles leem, fazem resumo dos livros, Eu acho interessante! E eu acho, acho não, nesse momento eles estão gostando mais de fazer isso, mas no início é muito difícil" (Horácio).

Reis diz que muitos gostam, uns são tímidos; mas eles se propõem a ler.

"Muitos gostam, eles gostam, uns são tímidos, mas geralmente eles se propõem a ler, a gente não tem tanto problema assim, eu não tenho problema que se neguem a ler, eles até gostam, as produções deles. Esta semana mesmo eu tava fazendo uma atividade, uma leitura, uma produção deles mesmo. Como é que eles imaginam como é que foi a chegada do europeu na América, e depois eles foram ler na frente, fazer leitura, foi interessante" (Reis).

Taís menciona que eles gostam e aqueles que têm dificuldades ficam inibidos.

"Muitas vezes eles gostam mas, aqueles que já têm dificuldades, eles ficam inibidos e não gostam muito, mas tem aqueles outros que acham interessante" (Taís).

Reis e Taís acreditam que a leitura ocupa um lugar de interesse e necessidade para os alunos; Reis diz que algumas leituras não despertam o interesse dos alunos, mas dependendo da estratégia usada, o professor mobiliza o aluno a perceber o texto e se interessar pela leitura.

"Ela ocupa, porque a leitura traz informação pro estudante. Há algumas leituras que não despertam muito interesse, enfim. Mas dependendo da estratégia que a gente está utilizando, a gente mobiliza o aluno para perceber melhor o texto pra ficar interessado na leitura também. Acho a questão da estratégia ela é importantíssima, de mobilizar mesmo" (Reis).

Taís diz que a leitura ocupa um lugar de interesse e necessidade para o aluno porque ela (leitura) faz parte do cotidiano deles e que vão precisar dela para arrumar emprego.

"Sim, claro! Porque, é, faz parte do dia-a-dia, eles precisam quando eles forem arrumar um serviço, faz parte do cotidiano deles" (Taís).

Em contrapartida, Jane e Laura apontam que os alunos não gostam de ler. Jane diz que as reações são diversas; uns se distanciam, se apavoram e não querem desenvolver atividades de leitura; outros já têm facilidade de se expor,

mas para ela a maioria tem resistência, têm medo. A impressão que Jane tem é que a leitura vai revelar algo da vida, do interior do aluno, isso os deixa apavorados; por isso ela acredita que a leitura para eles talvez seja uma punição.

“São diversas as reações, muitos se colocam meio que distante, eles se apavoram, não querem de jeito nenhum, outros já têm mais facilidade de se colocar, de se expor, mas, é... eu coloco sempre para eles que não é uma obrigação, tem que partir de um desejo, então, se alguém desejar ler, que leia, mas a maioria tem muita resistência, tem muito medo a princípio, eles têm a leitura como uma coisa, parece que é um descortinar, assim, sabe? Parece que vai revelar algo do interior deles que vai deixá-los apavorados, não sei o que aconteceu na vidinha deles até a 5ª série, mas a impressão que dá é que é assim: ler pra eles talvez seja uma punição” (Jane).

Laura pontua que os alunos não gostam, há aqueles que enrolam; que não querem ler; há aqueles que dizem que já sabem sobre o texto. Eles rejeitam, mas acabam aceitando a leitura.

“Eles não gostam. Eles falam: “Ah! Mas não é arte, isso não é arte, porque que eu vou ler?” E... tem gente que enrola, que não quer ler, Tem gente que fala que já sabe. Lê o texto lá, e fala – já sei, já sei o quê que é isso... Eu dei um pequeno texto, acho que foi sobre a arte e o artesanato... aí os alunos já sabiam, eles mesmos já tinham, assim, conceito de que eles já sabiam tudo. Uma das coisas também é letra de música. Sim, eu procuro trabalhar música que eles não conhecem: bossa nova, MPB, e aí eles não querem nem ler o desenvolvimento do texto, da letra da música, e já fala: ah! Eu já sei o que essa música fala. Então é assim, eles já tem, antes de ler, eles já fazem uma prévia daquilo. Aí, é até bom, porque a gente anota, às vezes eu até anoto com eles, o que eles acham que é, e quando terminam, eles ficam assim...achando uma outra coisa. Eu trabalhei um texto que não tem nada a ver com a minha matéria, que era um texto assim: “Eu sou rebelde” ... e aí todo mundo ficou pensando, Rebelde da televisão, que seria um filme ou uma novela. – Ah! eu também sou rebelde, vou usar roupa do rebelde... aí, quando eles leram o texto, tudo, eles viram que não era essa questão da roupa, só da imagem lá que aparecia. Entenderam que pode ser uma outra questão, a rebeldia pode ser diferente. Mas, no início eles rejeitam, mas depois acabam aceitando” (Laura).

Diferente de Reis e Taís, os professores Horácio, Jane, Laura, Mário e Ronaldo mencionam que leitura não ocupa um lugar de interesse e necessidade para os alunos; para Horácio a escola ainda não está voltada para a leitura e os resultados mostram a dificuldade da criança para ler e escrever. O professor diz que a escola ainda não é um espaço de leitura diferente, que incentiva as crianças a ler.

“Para falar nisso, eu teria que também é... citar um pouquinho hoje, o dia de hoje. A criança, eu vejo assim, que a criança, o estudante, ele é estimulado a fazer outras leituras, não é? Usar da informática ou através da própria TV, o que mostram os filmes, tal. Mas, a leitura escrita, não a escolar, mas a escrita, é... hoje ele é... ainda tem, a escola ainda não está totalmente voltada pra isso. E eu vejo se tivéssemos, os resultados táí, a criança tem dificuldade de ler, escrever, mas há uma discussão assim...entre os professores, nós estamos discutindo muito sobre isso. Na aula são espaços de leitura pro aluno. Totalmente a escola ainda não está, ela

ainda não é um espaço de leitura diferente, que vai incentivar a criança a ler, a leitura, ou ela quer saber mais, pegar livro na biblioteca, ou ler outras coisas, outros...ler outros é... livros, mas ler outros tipos de livros vai, pra ficar mais... (pausa)” (Horácio).

Jane atribui ao professor e não ao aluno a necessidade de leitura. Para ela a maioria dos alunos não tem interesse pela leitura e relata que para ela ler é prazer; porém, as crianças não fazem conexão do mundo maravilhoso com o universo da leitura.

“Não, eu acho que é uma necessidade, uma preocupação mais do professor. Porque não é a forma como a gente, e voltando Paulo Freire, né, não é a gente que encanta eles pra leitura, a leitura acaba sendo uma punição, mesmo. Eles não veem muita, a maioria não vê interesse, mas vê uma coisa, assim, como um, um lazer. Ler antes de tudo, pra mim é lazer, e eles não veem dessa forma. Às vezes você lê e eles falam: “nossa que lindo”, quero compartilhar com alguém, nossa que maravilha, tal... mas, as nossas crianças não fazem conexão do mundo maravilhoso com o universo da leitura. Não vejo isso” (Jane).

Laura relata que não sabe se é o professor ou o aluno que está mais desmotivado e diz que se o professor ao preparar alguma atividade não estiver motivado, os alunos também não se interessam.

“Eu não sei! Ultimamente, eu não sei quem está mais desanimado, se é o professor ou o aluno... Então, a coisa, você cria uma estratégia de leitura em sala de aula, eu acho que também, se a gente não for com aquela motivação, o professor também, o aluno também não se motiva. Aí é muito relativo, porque é assim, eu pra mim, acho que é muito complicado e é de total interesse dos alunos. Mas, às vezes, você prepara alguma coisa, mas assim se você não vai com motivação, a gente percebe também que os alunos não têm, assim, muito interesse. Agora, eu percebo que também a leitura mesmo de palavras, do livro, ela está perdendo um pouco de espaço pela internet, pela mídia, porque os alunos, tudo é muito rápido, se eles querem ler alguma coisa, eles já vão lá, pesquisam alguma coisa, não têm assim uma visão de tá lendo um livro. Eu, ontem nós pegamos um texto, resumido da... A Viagem ao Centro da Terra. O texto é resumido, a pessoa que fez a tradução resumiu bastante, ficou assim bem bacana, bem legal pra gente lê. Mas, eu percebo que não aprofundou em algumas partes, que talvez o livro, mesmo original do Júlio Verne, ela tenha hoje em dia também têm muitas traduções, resumo, coisas pra facilitar um pouco a vida das pessoas, e a gente percebe que, talvez, ficou até uma lacuna, mas, eu acho que a leitura ainda é necessária” (Laura).

Para Mário a leitura não representa interesse e necessidade para o aluno, tornando-se chata, cansativa e pesarosa porque os processos de leitura não respeitam o momento do aluno; diz que o aluno não é centrado para ler; ele acaba de ler o texto e não há troca, continuidade.

“De forma global, não, é chato e cansativo, pesaroso. Deve ser trabalhado analisando o momento atual onde eu estou inserido agora nesse processo de aprendizagem ainda é algo chato de se fazer porque os processos de leitura não respeitam o momento do aluno. Ele não é centrado para ler. Tô, leia o texto! Então, ele lê e acabou de ler não há um meio de campo, não há uma troca, uma continuidade. No global, a leitura para a maioria dos alunos perde feio para as novas tecnologias” (Mário).

Ronaldo também fala que a leitura não é interesse dos alunos, pois estes acreditam que alguém vai ler e explicar para eles os textos. Exemplifica dizendo que quando trabalha com texto de interpretação da sociedade os alunos querem a explicação do professor. Ronaldo ainda fala que a educação (inferimos que ele está se referindo ao período escolar) é um período em que a leitura tem que ser maturada; é nesse momento que eles vão desenvolver interesse pela leitura, sendo uma parte fundamental do processo ensino/aprendizagem; sem a leitura a aula se torna chata, o professor coloca o seu conhecimento e o aluno não participa, Para o professor, aqueles alunos que buscam o conhecimento torna a aula mais agradável, são os que participam mais e são as pessoas que irão participar da sociedade, que vão contestar e se colocar como cidadão.

“Eu acredito que é fundamental, é uma necessidade fundamental, mas o interesse deles é como falei, não tem muito interesse, eles acham que alguém vai ler pra eles, alguém vai explicar; tanto quando você vai trabalhar geografia com textos de interpretação de sociedade, eles querem que você já explique o que está falando no texto, você fala é isso e acabou. Mas, quando você deixa primeiro eles lerem, você, é lógico, faz aquela intervenção inicial, depois você aborda o que está falando no texto exatamente, você faz aquela introdução sobre qual contexto que está o texto, depois você interpreta o texto, é melhor, porque assim, você vê que eles produzem mais. Esse contato é fundamental mas, eles não têm interesse, sinceramente, eles não mostram interesse, que é algo que... na realidade, o quê que é educação? É um período que a leitura tem que ser maturada, ela é sempre... é nesse momento que eles vão desenvolver seu interesse mesmo pra leitura; existe alguns alunos que desenvolvem esse interesse na escola, mas muitos passam esse período na escola e acabam não desenvolvendo. Então, é uma situação complicada porque é fundamental. Fundamental pras áreas de humanas, a leitura. A leitura é uma parte fundamental do processo de ensino/aprendizagem. Sem a leitura, fica muito aquele professor que só fala, fala, fala... e o aluno só recebe e não é... e se torna uma aula chata. Aquele professor palestrante, que só fala, fala, fala... coloca o seu conhecimento e o aluno não participa. Aqueles alunos que a gente percebe que leem mais, que buscam um conhecimento de outra forma, torna a aula mais agradável. Então, se todos os alunos lessem, com certeza, a aula renderia mais. Então, é por isso que é fundamental essa leitura. Esses alunos são os que participam mais, os que mostram mais conhecimento. São as pessoas que vão participar da sociedade. Que vão contestar, que vão se colocar como cidadão. Então, por isso, que é fundamental, a leitura” (Ronaldo).

Inferimos que Horácio, Laura, Mário e Ronaldo acreditam que os alunos não se interessam e não veem necessidade na leitura em função do descompasso existente entre os processos de aprendizagem do aluno e a escola, além disso esse descompasso, segundo Horácio, Laura e Mário é acentuado pela influência das tecnologias.

“O estudante, ele é estimulado a fazer outras leituras, não é? Usar da informática ou através da própria TV, o que mostram os filmes, tal. Mas, a leitura escrita, não a escolar, mas a escrita, é... hoje ele é... ainda tem, a escola ainda não está totalmente voltada pra isso” (Horácio).

“Agora, eu percebo que também a leitura mesmo de palavras, do livro, ela está perdendo um pouco de espaço pela internet, pela mídia, porque os alunos, tudo é muito rápido, se eles querem ler alguma coisa, eles já vão lá, pesquisam alguma coisa, não têm assim uma visão de tá lendo um livro” (Laura).

“No global, a leitura para a maioria dos alunos perde feio para as novas tecnologias” (Mário).

Mário e Ronaldo revelam que para o aluno se interessar pela leitura de um texto preparam, previamente, os alunos para a leitura. Mário diz que primeiro tem que haver um tempo de contato com os alunos para se conhecerem e isso é importante para provocar, instigar os alunos a lerem, como se tivesse oferecendo um presente. Diz que inicialmente, quando pedia para alguém ler, todos olhavam para baixo, continuavam escrevendo; hoje ele tem que fazer escalonamentos para a leitura. Relata que o tempo que possui é pouco; mas percebe que seus alunos estão começando a ler e gostar de ler, isso porque o texto que ele leva se identifica com o leitor.

“Eu estou entrando agora na sala de aula. Ninguém me conhece. Eu tenho um texto em minhas mãos, impresso numa folha de sulfite, sem figura, só o texto. Se eu, pra quem eu apontar, escolher pra ler o texto todos falarão, pensarão: coitado dele, está penalizando; e quem pegar o texto vai falar: “o que foi que eu fiz? Não, eu não quero ler”. Eu estaria expondo a figura daquela pessoa... mas, a gente não tem nenhuma afinidade? Agora, depois de 16 aulas, eu entro na sala, com certeza, eu vou ouvir: Hoje é leitura? Posso ler o texto? Então teve uma preparação prévia, eu não posso exigir que leia como se fosse uma penalização, eu tenho que provocar, instigar e oferecer, é como se eu estivesse dando um presente, então, hoje em uma das minhas turmas, o segundo6 ano B da 6ª série B quando entrei: - Copistas, isso aí, eu achava que isso era o máximo. E quando eu pedia para alguém ler, todos olhavam para baixo, continuavam escrevendo. Hoje, eu tenho um pequeno caderninho de texto com mensagens e tenho que fazer escalonamentos, - “hoje, quem lê é ela, porque você leu ontem”, e eu quero ampliar isso, a engrenagem do sistema educacional ainda me prende porque eu tenho 45 minutos ou 90 minutos. Não tenho uma tarde, não tenho tempo ampliado. Então, eu tenho que preparar aquele tempo. Bom! Hoje eu vejo que os meus alunos estão começando a ler e gostar de ler, porque o texto que eu trago identifica com o leitor” (Mário).

Ronaldo diz que ao serem solicitados para a leitura os alunos não se sentem à vontade. Diz que é difícil de encontrar na periferia um aluno que lê, escreve e interpreta, que é dedicado. Ressalta que seria hipócrita dizer que não existe esse tipo de aluno, mas, geralmente, eles não querem ler; por isso, toda vez que trabalha com texto, Ronaldo primeiramente conceitua o texto: qual finalidade, porque vai trabalhar aquele texto, em que sociedade foi produzido. Dessa forma os alunos se sentem mais à vontade para ler, caso contrário, ficam desinteressados.

“Alguns alunos eu posso dividir por categorias assim, é lógico que é complicado você dividir categorias, é como se você tivesse classificando os alunos, mas não é exatamente isso que eu espero, mas você pode... quando você pede pra ler um texto pra interpretar, eles não se sentem muito à vontade, não se sentem muito à vontade porque eu acho que aquele aluno ideal que lê e que escreve bem, isso na nossa realidade de periferia, é complicado, é muito difícil de você encontrar esse tipo de aluno, existe sim, acho que também eu seria hipócrita em falar que não existe aluno que é dedicado, que lê, interpreta, existe, mas os alunos, geralmente eles não querem muito ler e se você der uma atividade de leitura eles não se sentem confortáveis porque eles têm dificuldade na leitura, eles não conseguem interpretar o texto, a mensagem que o texto está falando. Então por isso sempre que eu vou passar um texto, eu primeiro procuro conceituar qual o intuito daquele texto, porque estou trabalhando aquele texto, em que sociedade foi criado aquele texto, qual o objetivo, aí eles se sentem um pouco mais à vontade, e aí vão pra leitura, mas, se você não fizer essa preparação pro texto, eles acabam se desinteressando. (Ronaldo).

Questionados sobre quais atividades de leitura os alunos preferem e quais seriam os possíveis motivos por isso, os professores Reis e Taís dizem que os alunos preferem atividades de leitura que envolvam o texto poético. Segundo Reis, seja pelo fato de os alunos terem mais acesso ao livro didático, que possui uma leitura pesada e até em função da própria realidade deles.

“Eles gostam mais. Poesia é uma coisa que eles gostam, de poesia. Eu acho que gostam bastante de poesia. Aqui, por exemplo, a gente vê na escola, toca mais. Talvez seja porque a poesia não é ... porque a gente tem uma leitura do livro didático. O contato que eles têm mais é o livro didático, a leitura deles, que até é a própria realidade. Então eu acho que o livro didático é pesada a leitura, que é o que tem mais acesso. A poesia não, a poesia é mais aberta. Acho que talvez a suavidade da poesia atraia. Nós também gostamos, de poesia” (Reis).

Taís acredita que os alunos preferem textos poéticos; porque a poesia transforma a realidade deles, ou seja, o que eles não têm, eles buscam na poesia.

“(pausa) As atividades preferidas de leitura? Ah! Eu acho que eles preferem mais poesias. É... eu acho que vem de uma sociedade muito carente, eu acho que a poesia transforma o contato da realidade deles aqui; assim, uma coisa fantasiosa. O que eles não têm eles buscam na poesia” (Taís).

Jane revela que atividades de leitura que os alunos preferem são aquelas provocadas para o prazer de ler e não gostam da obrigatória. A professora utiliza vários artifícios para essa provocação: leva para a sala de aula vários textos, questiona se há alguém para fazer a leitura; ou então distribui texto para todos; permite que os textos sejam levados para casa. Às vezes solicita voz masculina para determinada leitura, em outras, voz feminina. Jane diz que há um leque de possibilidades.

“Nossa! Essa é difícil, eih! Quais as atividades de leitura preferidas pelos alunos e porquê? Então... é... aquela que é obrigatória, eles não gostam muito, então, eu nunca faço, eu nunca

gosto de expor meu aluno, então aquela que é por obrigação eu ponho de ladinho, eu faço com que eles sentem do meu lado e leiam pra mim. Agora, aquela que é pra, que é assim, eu gosto pra provocá-los, pra provocar um prazer entre eles, aí eu sugiro, eu trago bastante texto, eu levo pra sala bastante texto e aí falo:” Quem quer ler, tem vários textos aqui, alguém quer ler?” Tal. E aí, ou então eu divido por texto, entrego pra todo mundo e falo: agora tem um monte de texto aí, vamos ler? Quem vai ler? Tal, aí se eles vão se identificando com o texto: “professora eu levo esse, eu gostei desse”, tal. Às vezes eu falo: “eu quero a voz de homem nesse texto, eu quero de menina, mulher nesse texto”, e aí depende muito. É um leque de possibilidades” (Jane).

Já os professores Horácio, Laura, Mário e Ronaldo apontam que os assuntos do cotidiano como esportes, saúde, alimentação, música, moda, beleza são os preferidos pelos alunos.

Horácio pontua que a alimentação em função de sua relação com o peso e a questão corporal é uma preocupação dos alunos; diz também que os alunos se preocupam mais com a questão da saúde do que com a estética corporal.

” Educação Física, é uma coisa que eles gostam muito, é a história dos esportes. Fascina, porque como surgiu, sempre teve uma pessoa que criou a atividade lá e essa, ela foi sendo adaptada, passou por vários processos, depois foram criadas regras e hoje, vamos supor, vira um esporte olímpico. Na nossa área, um tema também que nós discutimos muito com eles é com relação a questão da alimentação. É um tema também, que eu acho, que eu acho não, é um tema que eles gostam muito de ler. E mais uma coisa também, é sobre a questão corporal, que alimentação está ligada à questão do peso, não é?, os alunos estão muito preocupados com isso. Na estética é a questão da saúde; nossos alunos aqui se preocupam mais com a questão da saúde do que com a estética, ter um corpo assim, tal, tal” (Horácio).

“... quando falo coisas do cotidiano deles, eu acho que eles gostam mais” (Laura).

Mário afirma que atividade de leitura preferida entre os meninos são leituras de jornais, revistas e caderno de esportes; pois se informam do que aconteceu na televisão; entre as meninas o cuidado com a saúde, beleza e moda. Mário diz que no momento dessa leitura não há um compromisso com a aprendizagem. Leem sobre grupos musicais, sobre a vida, o dia a dia. Diz que a leitura dessa juventude é direcionada pelos programas de televisão; estes lançam modas e vendem e é com isso que os jovens se identificam. Para Mário isso é maldoso e desumano; é uma forma de leitura passageira, é um modismo barato e as crianças estão nesse meio, nessa mídia de consumismo; para ele a criança é alvo fácil de um mercado bem arquitetado, que usa fotos, imagens, textos.

“A atividade de leitura (pausa) preferida entre os meninos, jornais e revistas, o caderno dos esportes. Nessa atividade eles se mantêm informados do que aconteceu na televisão. Eles acrescentam argumentos em suas rodas de conversa, meu time tal, o jogador tal. Isso tem um valor nesse momento. Entre as meninas, mais o cuidado com a saúde e a beleza e principalmente a moda. O que dita a moda, mais gorda, mais magra, mais colorido, menos colorido e esse é o interesse da leitura. A leitura nesse momento, agora, é descomprometida com a aprendizagem, então assim, leem sobre grupos musicais, sobre a vida, o dia a dia deles, e a leitura dessa

juventude agora, 2008, é direcionada pelos programas da televisão. O que passa nos programas de televisão está próximo, estampado em jornais e revistas é o que lança moda e vende e que eles se identificam, é desumano, é maldoso, mas é uma forma de leitura que é uma leitura passageira, que não vai criar histórico. Ou seja, a música que é sucesso hoje, a letra de música que é sucesso hoje e esquecida depois de amanhã, por que vem outro no lugar. É um modismo barato, e as crianças estão nesse meio, nessa mídia de consumismo, e claro para essa criança que lê, ela não vê, mas pra quem produz fotos, imagens, texto, está muito bem arquitetado porque é um mercado fácil” (Mário).

Ronaldo também diz que os alunos gostam de textos que abordam o cotidiano, algo que tem a ver com a realidade deles, se for uma sociedade diferente, eles não conseguem compreender.

Para Ronaldo, essa geração pensa como se fosse o centro do universo, como se fosse a única sociedade que existiu, que pode tudo e que a sociedade que tem é a melhor e única; se o texto não tem a ver com isso, como o cotidiano deles não há interesse.

“Eles gostam muito de ler... (é como eu falei) você trabalha com diversas formas de textos, eles... geralmente textos que tem a ver mais com o cotidiano, eles gostam de textos pra ler do cotidiano, textos muito antigos, eles não gostam de ler é porque tem algumas palavras que eles não compreendem, eles têm preguiça de pesquisar essas palavras, eles não querem..., eles querem que já venha tudo facilitado, tudo, infelizmente acho que a leitura é exatamente esse momento de você descobrir novas palavras, infelizmente não tem esse interesse de ir atrás de novas palavras, de compreender novas palavras, de compreender, esse é o problema. Eles gostam mais de algo que tem a ver com a realidade deles, algo que tem a ver com a realidade, se foge um pouco da realidade, se for uma sociedade diferente da deles, eles já não conseguem compreender isso. Eu acho que é uma questão assim, não sei, eu dou aula a pouco tempo, então não posso te dizer assim, se foi sempre assim, se é dessa forma que funciona mesmo, mas essa geração que eu dou aula, eles pensam muito neles como centro do universo, como se fosse a única sociedade que existiu e que eles podem tudo e que eles não, que a sociedade que ele tem é a melhor é a única, então se o texto não tem a ver com isso, com a vida deles, com o cotidiano deles, então não interessa, não interessa porque é algo que não faz parte da vivência deles” (Ronaldo).

Nas palavras de Laura podemos inferir que faz uma crítica, pois a atividade de leitura preferida pelos alunos é a cópia de obras de arte, deixando a criatividade em segundo plano. Ela conta que os alunos gostam de copiar a obra de arte porque não têm criatividade, acredita que os alunos estão presos a conceitos preestabelecidos de cópia, por isso, Laura faz alguns trabalhos de copiar com ênfase na releitura deles e acredito que isso se deve a formação que os alunos tiveram: a de copiar tudo. Laura relata que nas atividades realizadas em sala de aula os alunos, por não conseguirem realizar o que desejam, copiam o modelo feito por ela. Laura diz que na leitura de modo geral - obra de arte ou texto escrito - os alunos esperam a interpretação dada por ela e eles concordam. A professora diz que gostaria que eles avançassem.

“Eles gostam muito só de copiar a obra de arte. Eles gostam de copiar porque, eu acho que eles não têm senso de criatividade, é uma coisa que venho batendo desde que entrei aqui, essa questão de criar alguma coisa deles. Eles estão ainda muito presos a conceitos já pré-estabelecidos de copiar as coisas. Por exemplo eles copiam tudo de outra disciplina, então eles querem também copiar em artes. Eu tenho sempre batido nessa estória, mas como eu percebo também é necessária a organização do espaço. Então, eu tenho feito alguns trabalhos de cópia e...mas sempre buscando uma releitura daquela obra, eles copiam, depois a gente faz uma releitura pra ver se eles... mas eles não saem muito daquela releitura, eles não sabem muito daquela mesma ideia que o artista passou, eles não têm, assim, uma ousadia pra tá refazendo uma releitura deles, mas, eu acredito que é devido à própria formação que eles tiveram. Já de tudo eles copiarem, copiarem, então, tem hora que eu falo... Ontem trabalhei com a sétima série, com argila, aí, eu fiz um tipo um porta jóias de forma de coração e todos copiaram de mim. Aí, eu falei: Não! pode desmanchar tudo que cada um vai fazer o seu”. Aí, eles não têm muita imaginação. Eles querem fazer, por exemplo, uma pizza, mas aí não sabem como estar fazendo essa pizza. Aí eles querem fazer um boneco de neve, aí, não tem ideia, então, assim, eles querem sempre copiar o que eu faço, como se fosse um modelo. Eu acho que na leitura, também de obra, leitura de texto, eles vão muito para o que está ali, espera muito também eu interpretar, aí, o que eu falar, eles também concordam, eu até falo, às vezes eu falo: gente, eu vou falar um monte de coisa errada que é pra ver se vocês discutem, lógico que eu nunca falei nada errado, Mas, às vezes eu falo, comento pra eles isso e eles, assim, acreditam muito na compreensão leitora que eu faço, de algum texto, ou de alguma obra. Eu gostaria que eles avançassem mais” (Laura).

Questionados sobre qual atividade de leitura os alunos menos gostam e quais seriam os motivos obtivemos as seguintes respostas:

Para Horácio e Taís o que os alunos menos gostam nas atividades de leitura é a análise e interpretação de texto.

“Acho que o que menos eles gostam é, vamos supor, as regras, fazer uma análise. É nós temos as regras dos esportes: goleiro não pode pegar a bola com a mão, aí nós pedimos pra que eles façam uma análise disso aí. Eles têm dificuldade, eles não gostam porque eles têm que parar um pouquinho, tem que pensar, tem... automaticamente ele tem que ter outras referências para fazer essas análises e eles não gostam. Acho que basicamente, é que eu lembro agora é isso que eles não gostam de fazer” (Horácio).

“Bom, são esses textos científicos, jornalísticos pela falta de compreensão mesmo, pela dificuldade de tá compreendendo” (Taís).

Laura diz que os alunos não gostam de textos longos; pois segundo eles é cansativa a leitura e não querem copiar. Em contrapartida diz Laura que se apresenta um texto escrito, eles querem fazer a cópia e se o texto for longo e demoram na cópia, a leitura fica para a aula seguinte e eles já não têm vontade de ler. Laura pontua que os alunos preferem textos curtos.

“Eles não gostam de textos muito longos, a aula passada nós usamos um texto de duas, três páginas sobre hip hop e aí eles falam que cansa de ler, já não querem copiar. Eu acho assim interessante os alunos, se dá algum texto, por exemplo escrito, primeira coisa que querem fazer, é copiar. Eles não querem um texto que é pra ler... uma leitura, o que o texto está falando, aí eles só querem copiar, copiar, copiar. Aí demora muito tempo copiando quando o texto é muito longo, aí,

quando você vai para outra aula, que você vai retomar, que é de cópia, aí eu sinto assim que eles não têm muita vontade de ler quando o texto é muito longo, mas quando o texto é mais curto...eles gostam mais” (Laura).

Ronaldo diz que os alunos não gostam de atividade de leitura onde está presente o texto de época, por apresentar palavras desconhecidas para os alunos:

“Eles não gostam de texto de época, texto de época por mais, como eu te falei, porque tem algumas palavras que eles não compreendem, demonstra uma sociedade diferente da deles, e isso não os agrada muito” (Ronaldo).

Para Jane, Reis e Mário as atividades de leitura que os alunos menos gostam são aquelas realizadas por obrigação; ou ainda quando sabem que serão avaliados, relata Jane.

“Menos gostam? Eu acho que é aquela que eles sentem que vai ser por obrigação, que vai ser assim para identificar, sei lá, vamos dizer, fazer uma interpretação às vezes, mas o que eu percebo sempre, o que eles menos gostam é quando eles sabem que eles vão ser avaliados. Aí eles mostram um certo receio. Dá até pra entender” (Jane).

“Fazem por obrigação a leitura de texto didático. Textos que aparecem nos livros didáticos. Se bem que os livros didáticos estão bem melhores. Textos mais agradáveis e tal, mas, lêem porque leem. Talvez seja por conta da carga mesmo do texto didático. O texto didático, o texto é muito objetivo. Não sei o que acontece, não é muito atrativo mesmo; como que é feito o livro, não é atrativo” (Reis).

Mário diz que a hora da leitura é a atividade que eles menos gostam porque é exatamente um momento pré-determinado. É o momento em que o aluno lê, mas não pode discutir, inferir. É leitura obrigatória *“eu tenho que ler”*. Parece que Mário está querendo dizer que se trata de momento de leitura sem objetivos. O professor também menciona que a sala de leitura deve ser organizada para que o aluno sente e leia; ou então, pegue o livro emprestado. Mário também parece criticar a organização curricular da escola quando diz *“que ele (aluno) não tenha a hora e sala de leitura, que não tenha o cantinho da leitura”*.

“A hora da leitura, porque é nessa hora que eu tenho que ler e não posso discutir, não posso é... inferir, eu tenho que ler e a leitura, nessa hora da leitura, ela é aberta, pegue o livro e leia, leia a enciclopédia, leia um livro de história, então, nessa hora, mais da metade do grupo não quer ler. A leitura não deve ser feita em grupo. A leitura deve ser individual. Eu escolho, eu tenho que ir coletar a leitura, é hora de matar a fome, na pré-escola temos a hora de dormir, a hora do soninho, hora da merenda, hora do banheiro, mas... daí pra frente, acabou. Não controlamos mais a fisiologia e nem o pensamento dos seres humanos, eu acho que a estratégia deve ser do livro. A sala de leitura, por exemplo, deve estar organizada para que o aluno passe lá, sente e leia, ou passe lá pegue o livro e leve. Que ele não tenha a hora e sala da leitura que não tenha o cantinho

da leitura no ensino fundamental II, porque não há possibilidade. Então acredito que o que menos gostam da leitura é a hora da leitura. E o que eles mais gostam? Começa quando o professor, o orientador ou um adulto fala sobre um tema. Esse tema, na sala de aula, no meio da aula e o professor faz um link uma ponte: que pode encontrar esse tema em tal livro, que está à disposição em tal ambiente. Quem tiver a possibilidade de chegar primeiro pega e lê e comenta, e fala na sala de aula, ele se sente possuidor do conhecimento, é a hora que eles mais gostam, eles se sentem importantes carregando um livro” (Mário).

- **Eixo: Formação do professor para o ensino da leitura.**

Esse eixo contribuiu para percebermos o trabalho realizado pela escola em relação à formação dos professores das diversas áreas de conhecimento tendo a leitura como foco desse trabalho; bem como a articulação dessa formação com o dia a dia da sala de aula.

Jane, Horácio, Mário, Reis e Ronaldo mencionaram que há horário reservado na escola, aos professores, para a formação específica sobre leitura. O responsável pela formação é o coordenador pedagógico. Horácio, Reis e Ronaldo afirmam que não fazem parte do horário coletivo destinado à formação. Com exceção de Horácio, os demais professores dizem que há uma vinculação dessa formação com a prática em sala de aula:

“Atualmente, no meu caso, não, mas na escola há (risos). Ela é dada na escola pelas Coordenadoras Pedagógicas no caso da prefeitura. Legal porque tem dois dias que os professores, fora do seu horário, eles se reúnem durante quatro horas, se não me falha a memória e essas quatro horas são dedicadas a questão da leitura, da escrita, dadas pelas Coordenadoras Pedagógicas. (entrevistadora: -Então você não faz?). Nesse momento não, eu, a minha jornada é diferente. Como eu estou com poucas aulas, eu fiz uma jornada diferente, porque na verdade eu não sou, posso dizer que não sou obrigado não. É opcional. Esse eu dou... a minha jornada é menor” (Horácio).

“Eu não entendi. Há alguma formação em serviço, mas que serviço? O meu? Você diz assim, o envolvimento meu com o trabalho pedagógico daqui? As JElS, os nossos encontros coletivos, lá, nós fazemos várias discussões, várias leituras, várias atividades voltadas para a leitura e a escrita, para a produção de texto e isso faz com que a gente tenha também um suporte pra sala de aula. No momento é a professora Elza, coordenadora da escola. (responsável pela formação). Pra mim há vinculação com a sala de aula porque nós temos uma formação semelhante, nós temos a nossa formação e temos umas posturas semelhantes e muitas coisas eu, eu puxo pra sala de aula. Sim, me auxilia sim, na sala de aula” (Jane).

Mário ainda acrescenta que as jornadas coletivas na Secretaria Municipal de Educação nasceram da necessidade da consolidação do trabalho didático dos

professores orientado pela coordenação pedagógica. Diz que o professor de Ciências tem que saber sobre ciências apenas e não sobre gêneros textuais e que não tem que proporcionar momentos de leitura, sendo os textos instrumentos de orientação. Foi na formação que percebeu a importância de diagnosticar o momento de leitura da criança para poder atraí-la. Menciona que agora percebe que pode interpretar nas linhas, nas entrelinhas e por trás das linhas. Nunca tinha percebido isso e teve de rever e desconstruir sua aulas; pois antes começava a aula pelo tema; hoje, começa pela escolha do texto que para ele antes era um grupo de palavras juntas, amontoadas numa folha de sulfite. Relata que a formação, atualmente, enriquece, está sendo desenvolvida e deságua na sala de aula. Mário diz ainda que existem remanescências do passado, porém, aprendeu que: *“que ser tradicional não é ser velho ou ultrapassado. Ser tradicional é ter consciência do que é tradição para você e fazer aquilo que você tem a segurança e não lançar mão de coisas que você acredita que dá certo mas não as avalia”*.

“Sim, acontece – mas eu quero antes do sim, as formações que nós temos na Secretaria Municipal de Educação, que são as Jornadas, elas nasceram da necessidade de uma consolidação do trabalho didático, então está na mão do grupo orientado pela sua Coordenadora Pedagógica estabelece prioridades e nesse tempo, nesse pouco tempo que estou na Prefeitura, eu tive a felicidade de passar por várias orientadoras pedagógicas, e nos últimos momentos, nos últimos anos, estou mais feliz ainda, porque eu desvelei um mito interior. Um professor de ciências tem que saber sobre ciências e isso lhe basta, eu não tenho que saber gêneros textuais, eu não tenho que proporcionar momentos de leitura. Eu sou professor de ciências, eu disseco coisas, eu misturo outras e separo outras e... os textos não são para alegrar a alma, são apenas instrumentos de orientação. Nessa formação, sim, então eu tenho informação que são as nossas jornadas pedagógicas, acho que, duas vezes por semana, separadas em aulas de quatro horas, e foi nela que eu vi a importância de diagnosticar qual o momento da leitura que tá aquela criança para que eu a atraia para a leitura e não apenas um bom texto. Agora, percebi que existe riscos, eu posso interpretar nas linhas, entre as linhas, depois das linhas. Eu nunca tinha visto, percebido essa existência. Também nessa troca de experiência é... tive que rever e desconstruir as minhas aulas. Pois, nas minhas aulas, primeiro começava pelo tema, hoje não, começa pela escolha do texto. O texto pra mim, hoje, é o senhor das minhas aulas. E antes, para mim, era um grupo de palavras juntas, amontoadas numa folha de sulfite ou num estêncil. Então, a minha formação hoje, o ano passado, este ano me enriquece porque com as orientações seguras da Coordenadora Elza, todas as noites, heroicamente. Porque ela pega um grupo desfalecido, com no mínimo seis aulas, muitos com doze aulas, e ela consegue nos centrar na classificação, na importância, na manipulação de textos por quatro horas, noite a dentro, e isso era para nós um serviço árduo, já não é mais; agora para nós é algo que começou a ser desenvolvido, está desaguando na sala de aula. Claro! existem remanescências passadas, ainda nós nos agarramos no momento ao tradicional como se fosse: era assim que eu ensinava e hoje ensinei assim. Mas nós estamos vinculando isso e aprendi alguns termos - que ser tradicional não é ser velho ou ultrapassado. Ser tradicional é ter consciência do que é tradição para você e fazer aquilo que você tem a segurança e não lançar mão de coisas que você acredita que dá certo mas não as avalia” (Mário).

Reis ainda relata que aqueles que não participam do horário coletivo não têm a formação e acha que a escola precisa melhorar nesse aspecto.

“Você fala na escola? Aqui na escola? Acho que a JEI. A JEI a gente trabalha essas questões, a jornada que a gente tem do coletivo da escola, trabalho coletivo dos professores. A coordenação, a partir da Coordenadora Pedagógica, proposto, pela Coordenação Pedagógica dentro do projeto estabelecido pela escola. Há vinculação, contribui com a prática, sem dúvida nenhuma. Eu acredito que poderia ser mais próxima da realidade que a gente tá inserido. Quem tá fora do grupo coletivo, pouco tem essa formação. Então eu acho que não sei como isso pode ser feito dentro da dinâmica da escola, mas eu acho que poderia estar mais vinculado ao cotidiano mesmo da escola. Eu acho que falta a gente avançar nesse sentido” (Reis).

“Então, na escola, tem os momentos que os professores se reúnem e faz a leitura, eu não participo desse momento, porque eu digo aqui na escola, aqui na Prefeitura, Céu, onde eu trabalho, eu não participo desse momento. No Estado, tem os momentos de HTCP, também fazemos algumas leituras, mas são mais vinculadas à prática na sala de aula, mas não diretamente com o aluno, mas com professor mesmo, na prática mesmo, relacionamento com os outros professores, trabalho interdisciplinar, são leituras mais voltadas de autores voltados para a educação, à prática na sala de aula mesmo. Então é importante essa leitura, esses textos de vários autores que compreendem a educação de forma diferente. É importante, essa leitura. É importante que você compreenda como esses autores entendem a educação, mas também, não quer dizer que você vai aplicá-los da forma que eles tentam passar. É importante que você compreenda todas essas teorias da educação manifestadas aí, é fundamental” (Ronaldo).

Podemos observar ainda, na fala de Ronaldo, a importância que deve ser dada ao momento de formação dos professores e diz que a ausência nessa formação, pelo diversos motivos, compromete o ensino e a aprendizagem; além disso, da mesma forma que cobra para que o aluno leia, o professor também precisa exercitar o papel de leitor.

“Então, esse momento na escola, de você fazer uma leitura desses autores eu acho que é fundamental também, porque por mais que a gente cobre do aluno para ler, se você não lê, como é que você vai cobrar o aluno. Tem que ler porque é fundamental para sua formação – se você não lê? Eu acho que é fundamental sim que o professor realize essa leitura. O problema é muito, os professores acabam se acomodando porque acumulam cargos, têm compromissos, têm sua vida particular e acabam deixando de lado essa leitura, e isso é péssimo para educação, porque se a gente acha que o bom aluno é aquele que lê, aquele que interpreta a sociedade, se você não faz, então é complicado, será que é assim também? Então, acho que a gente, a todo momento, tem que estar se cobrando também. Tem que arrumar um tempo para ler, arrumar um tempo para isso” (Ronaldo).

Laura informa que participa da formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação; porém, segundo a professora, trata-se de uma formação teórica, sem vínculo com a sala de aula. Acrescenta que deveria haver investimentos, por parte dos órgãos públicos, na motivação do professor; uma vez que o professor desmotivado influencia o aluno também e lança alguns questionamentos: *“O que motivaria o aluno a ler? Qual o motivo que o aluno teria para ler?”*. Parece, segundo nosso entendimento, que Laura responde suas

próprias dúvidas quando diz que percebe que o aluno não lê porque não vê finalidade e o professor reluta com a questão da motivação da leitura em sala de aula; isso porque ele não está motivado. Diz que atualmente está fazendo um curso na área de ensino *on line* em que está a leitura. Os cursistas participam de fóruns, chats, escrevem e leem; é interessante porque as pessoas têm que ter poder de síntese porque no computador tudo é mais rápido e textos longos são cansativos. Finaliza dizendo que falta pesquisa na área de Artes sobre a questão da leitura; percebe que os alunos têm facilidade na aprendizagem de várias linguagens como música, teatro, cinema e por isso deveria, também, ter mais pesquisas sobre a questão da leitura motivadora e cita o exemplo de uma professora que trabalhou preposições a partir de uma música e as crianças aprenderam.

“É... tô fazendo um que é o Seminário de Orientação Curricular. É uma vez por mês, e agora teve férias, demorou 2 meses. Responsável: é a SME, nível de DOT, como é que chama? Diretoria de Orientação Técnica. (risos) Eu acho que sim, sim porque o que eles estão passando é como utilizar didaticamente leitura, no ensino de artes, mas é uma coisa bem teórica. Não existe assim uma vinculação, assim, naquilo que a gente tá conhecendo agora, que é hoje em dia é o maior defeito que os professores têm, é, eu acho que essa Prefeitura não investe: motivação do professor e motivação do aluno. Eu trabalhei em Poá, Prefeitura de Poá, o ano passado, o treinamento que nós tínhamos, era tudo com vídeo sobre motivação e era bem interessante. O quê que motiva eu ensinar o aluno hoje? Então, como a maioria dos professores desmotivando o aluno também. Eu sinto que a escola muito... Eu acho que a nível de SME e DOT deveriam por exemplo, o que motivaria o aluno a ler? Qual o motivo que o aluno teria para ele ler? Porque a gente percebe que o aluno não lê, porque não vê finalidade nenhuma e o professor também reluta muito com essa questão da motivação da leitura em sala de aula porque também num tá motivado pra isso. Atualmente? Eu estou fazendo uma pós, terminando, que é uma área também mais no ensino on line, que é bem engraçado, porque o ensino on line, ele é todo de leitura. Mesmo se é no computador, as pessoas participam lá de fórum, chat, tudo, mas, tudo você escreve e lê, então é interessante porque às vezes a gente... tinha pessoa que escreveu uma palavra e você entendeu outra, e às vezes a pessoa tem que explicar e é totalmente mais rápido. Então explicar tudo resumido, é um outro tipo de compreensão de leitura que é até interessante sabe? Uma pesquisa, acho que deveria até ter uma pesquisa nessa parte aí, por exemplo: você vai escrever um texto em fórum por exemplo ou chat, não pode ser um texto muito longo, cansa a pessoa que está doutro lado, tem que ter uma idéia de síntese muito boa. Eu acho que, na minha área, falta um pouco a pesquisa. Na área de artes sobre essa questão da leitura, acho que tem poucas pessoas, que tem teóricos, que fizeram uma pesquisa maior sobre isso. E tá fazendo essa leitura também de é... da minha área, que tipo de habilidades, o desenvolvimento da competência o aluno consegue desenvolver mais. A gente percebe que na parte da música, parte de teatro que é a parte oral, a gente percebe que os alunos têm mais facilidade de aprender. Você passa uma letra de uma música, eles aprendem mais rápido que você escrever por exemplo, alguma coisa na lousa, que é um texto. Então acho que teria que ter uma pesquisa também sobre essa questão de uma leitura mais motivadora, utilizando outras linguagens. Eu lembro de uma... no Estado, teve uma época que faziam uns seminários de pessoas que trabalhavam diferenciado em sala de aula. Quando fui coordenadora, tive oportunidade de participar. Aí, teve uma professora que ensinou um monte de preposição com música: no entanto, entanto, contudo, e ela disse que os alunos aprenderam, e ela foi lá, apresentou pros alunos e na época, eu achei até interessante, e na época eu achei bonitinho, formou a rima, formou a palavrinha tal e eu fui por à prova. Vamos ver se esse povo sabe usar as preposições mesmo, aí pedi para eles escreverem umas frases onde

aparecessem algumas preposições, tal... e eles escreveram direitinho. E acho que houve mesmo um aprendizado na questão da música, realmente ela trabalhou. Então, eu acho que trabalhando, hoje, com a música, teatro, cinema, acho que os alunos aprenderiam um pouco mais. Mas, a gente não tem, eu acho, essa formação na minha área, a gente não tem essa informação de alguém que passa essa formação” (Laura).

A professora Taís diz que desconhece se há alguma formação em serviço que envolva a questão da leitura:

“No meu trabalho? É, eu acho que é assim, tudo que se faz na vida envolve um, uma leitura. Tanto o ambiente que você tá, é... como que você vai agir, como até mesmo na sala do refeitório há uma participação de uma leitura, existe todo um contexto de leitura em todos os ambientes que você tá, até dentro da própria casa da gente existe um. (pesquisadora volta à pergunta); (risos) desconheço” (Taís).

É necessário reconhecer que não se faz educação ou mais especificamente não se pode realizar o ensino da leitura sem profissionais devidamente preparados e sem o rompimento de barreiras na divisão das áreas de conhecimento. Portanto, faz-se necessário oferecer ao conjunto e não a professores isolados, uma formação que ofereça elementos para que aprimorem a percepção crítica da sociedade, com vistas a um posicionamento manifestado na elaboração, desenvolvimento e avaliação de um projeto pedagógico comprometido com a inserção crítica dos alunos na sociedade. Nesse sentido cabe à escola, também, ter preocupação com a formação de seus professores, não só em relação à leitura como outros assuntos de interesse. Percebemos que o coordenador pedagógico é figura elementar para a realização dessa formação que pode ocorrer em momentos de horários coletivos ou reuniões pedagógicas. Paralelo a isso, entendemos, também, que cada professor precisa sentir-se responsável por seu processo de desenvolvimento profissional para direcionar seu trabalho.

5.3 O que as palavras podem revelar

Como queríamos nos aproximar ainda mais dos saberes dos professores das áreas de conhecimento sobre leitura e estratégias de leitura, solicitamos a cada um deles que relatasse oralmente uma aula desenvolvida com os alunos

cuja atividade tivesse envolvida a leitura e considerada pelo professor como significativa.

Esses relatos permitiram uma possível aproximação dos depoimentos dos professores ao longo da entrevista, formando assim, um panorama que nos possibilitou estabelecer relações com vistas a responder nossa indagação inicial: o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas do conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso das estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual. Apresentamos a seguir os relatos das aulas e nossa tentativa de aproximação entre o relato de aula e depoimentos colhidos.

Relato 1 - Professor Horácio: Educação Física

“Eu falei no início que a questão, os alunos ficam encantados com a história dos esportes, quem criou, tal... Uma estratégia que eu usei: eu trouxe, eu não trouxe textos, eu tinha um texto, eu rodei o texto e entreguei para os alunos, todos os alunos. Antes de entregar pra eles, nós fizemos um levantamento do que eles entendiam daquele esporte. Se alguém já tinha alguma informação, a gente anotava na lousa, algumas coisas que eram verdadeiras, algumas coisas. A partir daí, nós enxugamos, falamos pra eles fazerem uma leitura do que tava na lousa. Aí, foi passado os textos pra eles. Nós fizemos uma leitura, primeiro uma leitura silenciosa e depois os alunos foram lendo esse texto, fizemos isso”.

O professor Horácio relata uma aula de leitura sobre a história dos esportes. Inicia fazendo um levantamento sobre o que os alunos entendiam do assunto; as informações eram anotadas na lousa.

Essa aproximação inicial dos alunos com a temática possibilita a socialização dos saberes, servindo ao mesmo tempo como levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Ressaltamos também a importância do registro na lousa porque garante ao professor observar indícios do que os alunos precisam saber. Após essa etapa, professor e alunos discutiram as informações da lousa e Horácio solicitou aos alunos para fazerem a leitura dessas informações. O debate posterior à leitura sobre as informações são situações criadas para posicionamentos divergentes ou esclarecimentos para os alunos que possuem pouca ou nenhuma informação: além de favorecer a ampliação dos

saberes de outros alunos. Essas ações podem ser caracterizadas como estratégias antes da leitura.

Na sequência das atividades o professor distribuiu textos sobre a temática para os alunos lerem silenciosamente e na sequência fazerem a leitura em voz alta. Nota-se mais um passo em direção ao desenvolvimento da leitura dos alunos.

Inferimos a partir de nosso entendimento, que na atividade proposta pelo professor Horácio, podem ser observadas algumas estratégias antes da leitura mesmo que de maneira não aprofundada.

Relato 2 - Professora Jane: Português

“É... são várias. Por exemplo, carta é uma coisa muito bacana, porque eu faço com que..., eu leio várias cartas com eles. Depois a gente discute o que é o texto epistolar. Depois peço para que escrevam cartas; e essa carta como o ano passado aconteceu, eu pedi pra que eles escrevessem carta mas, a carta seria em forma de versos. E aí, foi um desafio grande pra eles. E aí, depois, eles fizeram leitura, mas a leitura de uma forma diferente. Nós fomos pra frente do computador, eles leram o texto. O projeto era..., tínhamos que escrever, a minha proposta era que todo mundo escrevesse carta. E essas cartas seriam baseadas em situações que alguns personagens sofreram no texto. Tinha uma da Marina Colassanti “para que ninguém a quisesse” tinha um outro que era, se não me engano era Elisa, Heloisa, o nome da personagem. E eles se colocavam no lugar do personagem pra escrever a história, a carta, e aí pra isso nós fizemos discussões sobre o que é um poema, quais diferenças entre poema e poesia, qual é a diferença entre o texto em prosa e o texto em verso. Aí, fizemos carta em prosa e pra isso nós fizemos várias leituras. Leituras de todos os textos possíveis para serem suportes para as nossas cartas, mas eles sabiam que a leitura não se,... o texto não ficaria só como objeto pra entrega, pra nota. Eles estavam sabendo, eles tinham ciência de que ia ser feita uma exposição, e de que forma nós iríamos fazer a exposição era fazendo a leitura dos textos, e aí muitos ficaram com muito medo, com muito receio, com muita vergonha; aí, eu falei: “não, vamos lá, nós todos, nós vamos fazer”. E a ideia foi escrever no Word, e depois no Power Point e depois fazer com que eles fossem pro Data Show e a partir do Data Show eles fizessem a leitura deles. E eles deram uma ensaiada antes. Tudo foi pra semana da Mostra Didática da escola. E aí os alunos foram lendo. Erraram, acertaram... brincaram... riram e foi assim um momento, pra mim, um momento muito mágico. Foi um momento assim, que me deu muito prazer e hoje até o texto deles acabou, os textos deles acabaram virando painéis na cidade, aqui na Zona Leste. Todos os poemas foram para os painéis de grafite, que tá terminando já, já foi até, como é que fala, até a Cultura quis fazer uma gravação, ver o poema deles, tudo. Foi muito bacana, porque, assim, eles sentiram que além de escrever, eles tinham um trabalho de ler, e ler de forma diferente, não era ler pra mim... era ler pra fora, ler pras pessoas que estavam lá e era um texto que muitas vezes nas exposições,... é ruim quando tem textos, a gente não lê textos em exposições. E aí, eles fizeram, deram vida ao texto e com isso houve participação, as pessoas assistiram tudo e,... bom, além do texto estar em exposição e a voz deles que deu vida ao texto. Isso pra mim foi muito bacana, foi mágica, essa parte”.

Jane relatou várias etapas de um projeto que tinha como objetivo a escrita de uma carta em forma de versos para ser lida na exposição da escola. As cartas eram baseadas em situações vividas por personagens de textos escolhidos. Os alunos tinham que escrever a história assumindo o lugar da personagem.

Deixar claro quais são os objetivos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Na sequência Jane fez a leitura de várias cartas com os alunos; discutiu sobre o texto epistolar e solicitou para que os alunos escrevessem a carta em verso. Antes, porém, realizou discussões sobre as diferenças entre poema e poesia e entre texto em prosa e texto em verso. A leitura de vários textos serviu de suporte para a escrita.

Nessa sequência percebemos a importância atribuída à seleção de textos a serem lidos para que os alunos construam um repertório textual e observem o funcionamento da linguagem escrita; além disso, a leitura dos textos com os alunos parece revelar um comportamento leitor por parte do professor e a função social da leitura (ler para si mesmo e para o outro).

As discussões do tipo de textos promovem o diálogo para que os alunos troquem informações a respeito do texto ou relatem experiências pessoais vinculadas ao tema.

Logo após a produção da carta escrita os alunos transcreveram no *Word* e *Power Point* (programas de computador) para apresentações em *Data Show* (equipamento multimídia) para ser efetuada a leitura pelos alunos.

Segundo Jane a voz do aluno deu vida ao texto; eles não só leram, leram para outras pessoas também.

O resultado desse trabalho de Jane culminou com a pintura de painéis em grafite, em vários muros na Zona Leste da cidade a partir da leitura dos textos dos alunos; além de gravação realizada pela TV Cultura.

Percebemos que mesmo sem detalhar as atividades de leitura e considerando esse último relato, bem como seu depoimento ao longo do presente texto, podemos dizer que Jane faz uso e considera as estratégias leitoras (antes, durante e depois da leitura) em seu trabalho. Destacamos algumas:

- Antes da leitura: definição dos objetivos da leitura; levantamento de conhecimento prévio, expectativa em função da formatação do gênero textual; repertoriar os alunos sobre os gêneros textuais.

- Durante a leitura: confirmação ou retificação das antecipações ou expectativas criadas antes ou durante a leitura; construção do tema principal; identificação do leitor-virtual;

- Depois da leitura: troca de impressões sobre os textos lidos; utilizações em função da finalidade da leitura, do registro escrito para melhor compreensão.

Relato 3 - Professora Laura: Artes

“Eu vou usar então uma leitura de um vídeo, porque texto de um vídeo, nós trabalhamos um filme que chamava “O Corvo” dentro de um filme chamado Sonhos de Akira Kurosawa. Então, antes eu já tinha falado com os alunos sobre o artista, o Van Gog, que era o que o filme abordava. Um filme de 20 minutos, muito simples, muito curto e já tinha comentado com os alunos sobre o artista, o período que ele nasceu, eu já tinha passado pra eles toda a história. Eles já tinham feito a pesquisa também na internet sobre a vida do artista. Então, quando eu cheguei na sala eu já tinha comentado que ia passar o filme. Eu, primeiro fiz um levantamento antes do quê que eles achavam que o filme tratava...é lógico, como já sabiam que era do Van Gog a maioria já falava: tá falando de Van Gog, olha, vai falar do artista, teve gente que falou: vai mostrar como ele cortou a orelha; tinha aluno que já sabia mais ou menos que fazia, mas assim, 50% da sala. E os alunos: não, acho que vai passar filme pornográfico, nem sei o quê... tinham uns falando brincadeiras de aluno mesmo, de adolescente de 8ª série, mas a grande maioria já tinha feito uma ideia do que vinha a ser o filme. Quando o filme foi passado, eu passei uma vez, pedi para os alunos comentarem, pedi também para eles irem anotando o quê que eles acharam de importante no filme e principalmente o personagem que aparecia no filme, e algumas obras que eles já tinham visto e se eles conseguiam identificar no filme. Eles tinham que fazer um levantamento também da obra, e aí quando, isso foi numa aula, acabou a aula, quando nós voltamos pra outra aula eu pedi pra eles também fazer um, escrever o filme, escrever o que eles viram no filme; a maioria escreveu – eu achei bacana o que eles colocaram, eles fizeram uma descrição do que o filme passou. Aí, só que quando eu pedi então, o entendimento, essa foi a segunda parte. A descrição eles fizeram bem certinho, escreveram que o rapaz foi lá, era um sonho que ele estava tendo, que ele era estudante de arte, tava vendo um quadro no museu do Van Gog, quando chegou lá, ele entrou dentro dos quadros e conheceu até o artista, até teve alunos que falaram assim, ele deveria ser uma pessoa que admirava muito o artista, ele gostava muito dos quadros do artista. E na hora, que eu pedi então para eles fazerem um entendimento por quê que nós estávamos passando aquele filme pra eles, eu não tinha entendido algumas respostas: é porque a Senhora quer mostrar quer que a gente também entre na vida do artista, conheça um pouco das obras, entre no quadro dele. Dois ou três alunos, mas, a grande maioria não teve esse entendimento. Mas, os alunos colocaram até qual foi a intenção de fazer essa leitura do filme. Eu achei assim bacana, foram poucos, mas tenho até escrito. Significativo sim porque os alunos responderam até uma mensagem, porque quando o professor seleciona acho que qualquer tipo de texto, de imagem, de vídeo, tudo... ele quer que o aluno responda aquilo que ele... o objetivo daquela aula. Aquilo que eu falo sempre, acho que o que é uma leitura ideal? que o aluno ou alguém que respondeu aquilo que você quis ouvir ou tenha proposto, que era o seu objetivo”.

O relato de aula de leitura de Laura tratou-se de um filme que falava de Van Gogh. A professora informa que antes do filme havia comentado com os alunos a história do artista. Os alunos já tinham realizado também, na internet, pesquisa sobre a vida de Van Gogh.

Laura comentou com seus alunos que iria passar o filme e no dia da apresentação, primeiramente, fez um levantamento prévio sobre o que se tratava o filme e os alunos foram criando hipóteses sobre quais assuntos seriam abordados sobre a vida do artista, na fita. Os alunos assistiram ao filme e em

seguida fizeram comentários. Laura solicitou para que também anotassem os aspectos que achavam importante no filme e se identificavam as obras que já tinham visto

Na aula seguinte, dando sequência à atividade, a professora pediu para que os alunos fizessem uma descrição do filme. Os alunos alcançaram o propósito dessa atividade; mas, ao serem solicitados a escrever sobre o porquê da apresentação do filme, somente alguns alunos conseguiram responder, apesar de que a maioria se posicionou sobre a intenção de realizar a leitura do filme. Para Laura isso também foi significativo porque os alunos responderam.

Por meio do relato de Laura identificamos vários procedimentos: antes, durante e depois da leitura, no caso, o filme. Antes da leitura: levantamento do conhecimento prévio dos alunos, levantamento de hipóteses sobre o filme e expectativas em função do suporte. Durante a leitura: confirmação ou retificação das hipóteses levantadas. Depois da leitura: troca de impressões a respeito do filme, registro escrito para melhor compreensão. Esses procedimentos são fundamentais para a construção de estratégias por parte do leitor, logo, podemos dizer que Laura considera as estratégias leitoras na elaboração de atividades de leitura.

Relato 4 - Professor Mário: Ciências

“Ah! O som da minha voz que vocês estão ouvindo, na verdade vive para organizar.” Bom! Perguntar para um professor de ciências, empoeirado de giz, o que é uma aula de leitura é tirar-lhe 23 anos e meio de experiência, só sobra meio ano, porque estou jovem nessa parte de leitura, eu sempre li, sempre escrevi na lousa, sempre passei texto no mimeógrafo, mas não é o meu... Então, agora, eu me sinto muito jovem nessa formatação de texto e muito inseguro no que é bom e o que não é. E em educação a gente não pode ter essa liberdade de experimentar, errei começar de novo, às vezes há conserto fácil. Mas, há dois anos e meio ou três, eu já estou nesse mundo de textos e trazer o texto para a sala de aula; e aprendi que o texto pode ser escrito, ou não. Então eu vou falar assim de peito aberto, sem medo de errar. Se errar eu acho que eu tenho uma concessão poética. A aula que me marcou este ano, foi no segundo ano B, 6ª série B, Essa sala, rapidamente, é desgrenhada, cabelos soltos, os tênis desamarrados, eles andam sem orientação, quase sem coordenação motora, o cuidado com o uniforme é pouco, o cuidado com o que vai à boca, menos ainda e o som que os intensifica o batimento cardíaco é o som de troca de aula ou de merenda, e quando eu peguei essa sala, ela tinha um histórico pouco feliz, eu tive pré conceito deles, passados em outros momentos que eram alunos desobedientes, desinteressados, violentos, mal educados. Quando eu comecei essa sala, me senti mal? Me senti mais um robocop do que um professor. Deixei que eles vissem minhas aulas, e foi assim três meses, mas eu vi que as aulas não eram muito necessárias para serem usadas. Aí, um dia me lancei a esse desafio, sem armas, sentado no chão com eles, e eu combinei, vamos sair da sala? Eles saíram...aí eu corri atrás e falei: - Peraí! Nós vamos lá perto da horta! Nós fomos, sentamos... e começamos a ler a grama, as nuvens, o céu, porque eu li num lugar que também se faz leitura, sem palavras, e aí começamos a ver o trânsito, o rio, o esgoto, e... na 2ª aula voltamos para a sala. Deixei várias

revistas, acho que algumas das quais “Ciências Hoje” e eu tive a felicidade de selecionar vinte textos sobre o mesmo tema, que é o meio ambiente. E não estava escrito academicamente lá. Sabe qual é o ambiente a onde eu moro, e eu comecei a ler um pequeno texto de um menino de uma outra escola, que o meio ambiente dele é: escuro de vez em quando fedorento em outros empoeirado, mas é muito legal, é o meio ambiente em que ele vive. Aí parei de ler e pedi para alguém ler. Uma menina, a Juliana, ficou em pé e leu o começo. Eu perguntei para ela: Juliana, o que você entendeu? Aí, o Érique falou: - “ela não entendeu nada, porque ela nem olhou pro rio”. Aí o Edson falou: “não, não é o que estávamos vendo lá fora, é que ela esta lendo na revista”. Aí, todos quiseram falar ao mesmo tempo. Eu reorganizei e... falei: “Peraí, gente, vamos combinar, de que texto estamos falando, também não sei”. Aí todos olharam para mim. “Ué! Nós vimos lá fora”, aí o Edson falou: “é claro! Professor, o senhor pediu pra gente ler. Eu li o rio sujo, eu li o esgoto e a Juliana tá lendo na revista uma coisa parecida”. E eu pensei e agora meu Deus, onde é que eu vou parar, eles me tiraram o chão, eu estou sem embasamento, isso é leitura? Deu vontade de correr, buscar a coordenadora pedagógica e falar: continua a aula. E eu comecei a escrever na lousa, mas, sem eira, nem beira, mas eu sentei de novo com eles, e pedi para que eles olhassem as figuras nessas revistas “Ciências Hoje” para crianças e tentar se identificar essas figuras com o que eles tinham visto lá fora. “Professor, é para copiar o texto?” “Não, não, ainda não, Felipe, espera um pouco”. “Ah! Nós não vamos copiar o texto?” Aí nós sentamos em círculo e começamos a falar nessa roda de conversa, o que era igual o texto, e o que era igual lá fora. O que era igual nas fotos e o que era igual o que eu via pela janela da escola. E aí, quase terminando, assim, já ia tocar o sinal, eu pedi pra Lidiane que é uma menina assim, bem acabrunhada, para ler o finalzinho do texto, todo mundo ficou calado, pois sabiam que ela não ia ler. E ela foi lendo, aos solavancos, e depois ela disse –“ái que vergonha professor...” e fechou a revista. Eu vi que nesse dia foi minha apresentação ao mundo da leitura, eu posso ler e posso provocar sensações de “n” jeitos, sons, caras e rostos, mas, não tinha planejado isso. Mas, na 4ª aula, eu coloquei isto, leitura. “Qual vai ser a leitura professor?” “Vamos ler a posição do Sol com relação à escola, e depois vamos entrar na sala e desenhar um texto”. Desenhemos um texto? Sim... esse texto fala. Depois nós vamos escrever algumas palavras em baixo. E por fim, a Lidiane leu novamente o que ela escreveu. Eu comecei a perceber que a leitura é um grande universo e que não são corrimões, não são lugares para você se encostar, é uma grande rampa que você tem que se jogar. Tem que ter uma segurança teórica, tem que saber onde você vai chegar, não exatamente, que você vai chegar, mas ter uma idéia. Então, essa aula de observação que eu batizei de observação da natureza e síntese escrita, foi a melhor aula de leitura que eu tive nos últimos anos e os alunos estão mais seguros com essa leitura, por ser a aula significativa. Não sei quais são os impedimentos teóricos que deixei, que eu construí, quais foram as bizarrices pedagógicas que eu acabei criando, mas foi muito bom, porque? Aqueles alunos que vieram pré rotulados para mim, sumiram!... e eles disseram olhando um para o outro: - somos capazes de produzir textos, nem pequenos, nem grandes, nem bonitos, nem feios, nem de ciências, nem de português. Textos aonde eu sou autor do texto e eu sou autor do texto e isso me deu coragem para me embrenhar nessa mata que é fechada, é difícil. E eu tenho medo!!!”.

Mário iniciou seu relato dizendo que é jovem na parte de leitura, sempre leu, escreveu na lousa e passou o texto no mimeógrafo; agora se sente jovem e inseguro nessa formatação de texto. Diz que em educação não se pode ter a liberdade de experimentar, errar e começar de novo. Menciona que há dois anos e meio ou três está no mundo do texto e de levá-lo à sala de aula; aprendeu que texto pode ser escrito ou não. A aula que o marcou foi com os alunos da 6ª série B. Era uma sala desgrenhada, cabelos soltos, tênis desamarrados, andavam (os alunos) sem orientação, quase sem coordenação motora, pouco cuidado com o uniforme, e com o que ia à boca; o som que aumentava o batimento cardíaco deles era o som da merenda. Era uma sala de histórico pouco feliz e Mário diz

que fez pré-conceito a respeito dos alunos; pois eram todos desobedientes, desinteressados, violentos e mal educados. No início das aulas com essa turma, Mário sentia-se mal e parecia mais um *robocop* que um professor e assim foi durante três meses. Um certo dia lançou-se num desafio, sentado no chão com os alunos combinou que iriam sair da sala de aula. Todos saíram correndo e Mário correu atrás e disse que iriam até a horta. Foram, sentaram e leram a grama, as nuvens, o céu; viram o trânsito, o rio, o esgoto e na segunda aula voltaram para a sala.

Mário havia deixado várias revistas na sala, das quais selecionou algumas com o tema sobre o meio ambiente. O professor começou a ler um pequeno texto, parou e pediu para alguém ler. Uma menina ficou de pé e leu uma parte. Mário perguntou se ela havia entendido. Um aluno respondeu que ela não havia entendido nada porque ela não olhou para o rio, e outro aluno argumentou que não se tratava do rio que tinham observado lá fora e sim o da revista. Nesse momento todos queriam falar ao mesmo tempo. O professor reorganizou a sala e disse que também não sabia de qual rio estavam falando. Todos olharam para ele. Um aluno disse que fora da sala leram o rio sujo, o esgoto e a aluna estava lendo, na revista, algo parecido. Nesse momento Mário diz que se questionou se aquilo era leitura ou não; então começou a escrever na lousa, mas, “sem eira nem beira”. Sentou-se novamente com eles e solicitou que olhassem as figuras da revista e procurassem identificá-las com o que haviam visto fora da sala. Um aluno perguntou se era para copiar o texto e Mário disse que ainda não. Sentaram em círculo e começaram uma roda de conversa comparando o que era igual no texto, nas fotos, e fora da sala o que viam pela janela da escola.

Na sequência Mário solicitou para que uma aluna lesse o final do texto. Todos ficaram calados porque sabiam que ela não iria ler; mas aos solavancos ela fez a leitura. Mário diz que esse dia foi sua apresentação ao mundo da leitura; pois pode provocar sensações, sons, caras, rostos e jeitos. A quarta aula foi leitura. Mário deu a comanda para que lessem a posição do Sol em relação à escola e na sequência voltariam para a sala, desenhariam um texto e escreveriam algumas palavras. No final a mesma garota que havia lido o texto anterior aos solavancos, leu o que havia escrito. Mário diz que começou a perceber a importância da leitura; porém tem que ter segurança teórica; saber onde chegar.

Também disse que essa foi a melhor aula nos últimos anos e que os alunos estão mais seguros e aqueles alunos que chegaram rotulados para ele sumiram e que os próprios alunos perceberam que são capazes de produzir textos e isso encorajou Mário a enfrentar o desafio.

Observamos no relato do professor Mário várias situações didáticas de leitura. A primeira inicia com a observação do ambiente externo à sala de aula a partir da comanda do professor; seleção de material (textos); leitura inicial em voz alta pelo professor; leitura em voz alta pelo aluno; discussão dos textos pelos alunos; registro na lousa; relacionar o texto escrito com as observações do meio ambiente fora da sala de aula; roda de conversa para discussão das observações e da leitura do texto.

A segunda atividade de leitura que corresponde à quarta aula, Mário deu a comanda com o objetivo proposto: observação, desenho, escrita de texto e leitura em voz alta pelos alunos.

Elencamos acima alguns indicadores no relato de Mário que revelam que considera as estratégias de leitura em suas aulas. Isso também é confirmado pela fala do professor ao longo de seu depoimento no texto.

Relato 5 - Professor Reis: História

“De leitura? Ah! Recentemente eu trabalhei um texto do Millor, com o pessoal da EJA. Millor Fernandes que é descrição física e política, esse é o título de texto. É que a leitura desse texto proporcionou uma percepção interessante de quê que é um texto significativo, porque uma leitura tem significado. É que às vezes, o texto, ele tem um amontoado de palavras, mas às vezes não é, não significa nada, ele pode ser muito bem escrito ortograficamente falando, mas ele não... e os alunos perceberam isso, então foi muito significativo pra eles. Quando eles escrevem, eles tomam cuidado com que estão dizendo, preocupados com a pessoa que vai ler, se realmente a pessoa vai compreender aquilo que eles estão querendo dizer. Lembrando, pensando sempre no leitor. E com alunos de 5ª a 8ª fragmentos de o... livro que a gente tem da escola que é um recurso bastante interessante, ele tem vários documentos, são fragmentos de documentos históricos, imagens às vezes, e dentro dessa história da América Latina, foi muito interessante porque a gente pegou o mapa, a gente criou uma tabela, a gente classificou os países que estavam participando, foi muito significativo; depois a gente fez uma consulta a respeito dos dados sócio-econômicos dos países, e aí a gente fez uma leitura para ver qual o país que... eles foram descobrindo qual o país que era medalha de ouro em qualidade de vida; por exemplo, usando essa metáfora aí da Olimpíada. E foi muito interessante porque eles descobriram – “olha! Tal país, esse país aqui é o melhor, morre menos criança, tem mais gente alfabetizada, enfim, tal, e dentro desses conjuntos de países da América Latina, eles conseguiram perceber que nós no Brasil precisamos avançar muito pra atingir determinados níveis, e é muito legal, eles se envolveram. Foi bastante significativo a partir dos mapas que estão no livro didático. Então, o livro didático é um recurso interessante pra isso. (pesquisadora pergunta a série). 6ª série. Foi muito legal, acho que, eles fizeram, por exemplo, eles recolheram. O procedimento foi assim, primeiro a gente mapear, a gente pegava quais os países da América Latina que estão participando dos jogos. Aliás quem são os países da América Latina. Fomos lá no mapinha,

pegamos, tal, pegamos o Atlas, fomos lá, fizemos uma tabela com o nome do país, a respectiva capital, depois pegamos, desses países da América Latina, porque a América Latina? Fui lá buscar num livro, tal a informação tal. Porque a América Latina, desses países, esse conjunto de países da América Latina, quais estavam participando dos jogos olímpicos. Aí, a partir disso daí a gente construiu essa tabela pra gente depois dar medalhas para os países, qual o melhor país, qual o 2º, qual o 3º em qualidade de vida em indicadores sociais. E eles chegaram a essa conclusão; a partir daí, a gente fez uma... eu fiz uma provinha com eles, pra ver como eles é... entenderam isso. Foi bem positivo... de colorir o mapa, colorir a tabela, usar as cores, o amarelo, sei lá, entendeu? pra visualizar. Não só a leitura, a leitura do texto, enfim, mas a leitura visual, olhando depois a tabela pronta, dá pra eles ...percebem isso. O olhar, que é uma leitura também”.

Reis relata que trabalhou com alunos de 6ª série a história da América Latina com fragmentos de documentos históricos que estavam no livro e aproveitando o momento dos Jogos Olímpicos. O professor explicou aos alunos o motivo de focar a América Latina. Em seguida os alunos localizaram no mapa quais países formam a América Latina e quais estavam participando dos jogos; posteriormente pegaram o Atlas e fizeram uma tabela com o nome de países e respectivas capitais, para depois classificar e dar medalhas aos países em qualidade de vida a partir de indicadores sociais. Os alunos perceberam, fazendo a leitura da tabela, que o Brasil precisa avançar para atingir determinados níveis. Para finalizar, Reis aplicou uma prova para verificar se os alunos entenderam o assunto.

Analisando o relato de Reis percebemos que procurou esclarecer aos alunos o objetivo do trabalho que a nosso ver tratou-se de uma sequência de atividades sobre um tema específico. Antes da construção da tabela, o professor subsidiou os alunos com informações sobre o tema utilizando textos históricos; porém, não esclareceu de que maneira direcionou os estudos desses textos. Os alunos pesquisaram em mapas e Atlas; mas, Reis não especificou como os alunos realizaram a tarefa.

Parece-nos, também, que não ficou claro se os alunos chegaram a uma determinada conclusão sozinhos ou se foi a partir das intervenções do professor.

Inferimos pelo relato do professor que há indícios, tentativas em utilizar estratégias de leitura no direcionamento das atividades; porém, de modo superficial. Não podemos deixar de considerar os depoimentos de Reis ao longo do texto; pois, sua fala revela que considera as estratégias leitoras na elaboração e organização de situações de aprendizagem dos alunos.

Relato 6 - Professor Ronaldo: Geografia

“Bem, com os alunos do ensino fundamental, trabalhei textos jornalísticos pra que eles..., foram alunos da 5ª série, eu tava trabalhando a questão, foi inicial, logo no início do ano, eu trabalhei a questão pra que serve..., foi mais relacionado à História, pra quê que serve a história? Quais as motivações da história? Quem são os sujeitos da história. Então eu passei pra eles dois textos, uma na realidade, era letra de música e o outro era um texto sobre os sujeitos da história. Os alunos se envolveram muito porque perceberam como são os sujeitos da história, demonstraram... um era a letra Construção, a letra da música Construção do Chico Buarque, o outro era o texto do... (esqueci o nome), foi o texto do... esqueci o nome do historiador... mas, era um texto que tentava mostrar que o sujeito da história, realmente, somos nós. Então, eles mostram as grandes construções humanas, mas quem construiu essas grandes construções? Na realidade foi o povo, mas se fala no governo de... igual eu tava vendo a entrevista do Maluf: - “no meu governo eu construí isso, construí aquilo... Quem construiu? Não foi ele que construiu, foram as pessoas que construíram, são os trabalhadores que fizeram aquilo. Então a questão é: nós somos o sujeito da história. Quando o aluno percebe, ele se coloca dentro do texto, ele consegue compreender qual o objetivo que o professor está trabalhando aquilo. Como e qual a função dele também na sociedade que é uma função de transformar, que não é uma função de assistir a sociedade, que ele é o sujeito da história, que é o sujeito da sociedade e que ele tem que agir mesmo, tem que transformar, ele consegue entrar dentro do texto, consegue fazer uma leitura com qualidade daquele texto que tem a ver com o cotidiano dele, tem a ver com a realidade dele, isso é muito importante. Então, a princípio eu entreguei cópias, tanto da música quanto desse texto. Nós fizemos uma leitura na sala de aula, depois nós ouvimos a música, acompanhamos a leitura e depois eu dei um questionário direcionado para eles sobre comparação entre as duas letras. O que os autores tentavam passar naquela letra, o que tinha a ver com o conteúdo que nós trabalhamos antes. Nós trabalhamos, eu tentei explicar para eles o que era a história, quais os objetivos da história, quem eram os sujeitos, então, tentei relacionar esses textos àquilo que eu trabalhei; então, algo foi trabalhado antes, que tem a ver com os textos. Eu acho que é fundamental que você deixe claro isso pra eles: qual o intuito de você estar trabalhando esse texto, se não fica um pouco jogado, assim pra eles. Então, nós lemos os textos, os alunos se manifestaram se eles entenderam o texto, qual o significado do texto, por que o autor colocou aquelas frases daquela forma, o que o autor quis dizer em cada frase, qual a comparação entre os dois textos, o que os dois autores tinham em comum, o que tinham de diferença; então, foi uma aula bem legal. Os alunos participaram bem; deixei os alunos participarem, é lógico, você tem, não tem como você achar que o aluno não vai falar algo, não vai se manifestar, é lógico, que a aula, você tem que ter aquele papel, lógico, de orientador, você tem que manter a sala. Muitas vezes cobram isso, a direção; mas se os alunos não se manifestarem, não é uma aula. É fundamental que os alunos se manifestem, que eles se coloquem, isso é uma aula. Então, foi dessa forma que foi encaminhado. Os alunos se manifestaram, se colocaram, colocaram sua opinião para interpretação do texto, colocaram a idéia que eles tinham; eu fui falando o que eu achava do texto, e eles colocando mais o que eles achavam, se posicionando, eu acho que foi dessa forma que foi encaminhado. Eu achei muito produtivo”.

Ronaldo relatou uma atividade de leitura desenvolvida com alunos de 5ª série, partindo de alguns questionamentos. Para que serve a história? Quais as motivações da história? Quem são os sujeitos da história? Ronaldo entregou para os alunos dois textos escritos: a letra da música Construção de Chico Buarque e outro texto sobre os sujeitos da história. Fizeram a leitura na sala de aula, depois ouviram a música acompanhando o texto: Na sequência Ronaldo deu um questionário direcionado para comparação entre os dois textos: o que os autores tentavam passar no texto, a relação com o conteúdo trabalhado anteriormente. Antes da atividade com os dois textos, o professor já havia trabalhado o conceito

de história, seus objetivos e sujeitos. A proposta de Ronaldo era tentar relacionar o conteúdo já trabalhado com os dois textos e isso foi explicado aos alunos.

Após o questionário, os alunos discutiram sobre o entendimento dos textos – quais os significados; por que o autor usou aquelas frases e o que significavam; compararam os dois textos em relação às semelhanças e diferenças. Os alunos manifestaram suas opiniões e interpretações; o professor exerceu o papel de orientador, posicionando-se também em relação aos textos.

Percebemos, na sequência da atividade que Ronaldo, a importância de vincular os conteúdos e explicar os objetivos das atividades considerando as experiências prévias dos alunos leitores; bem como a introdução de gêneros diferentes (textos históricos e poéticos) que permitiram estabelecer paralelos entre os conteúdos de acordo com o objetivo. Ronaldo não deixa claro como direcionou a atividade com o questionário; porém, percebemos nessa atividade a importância do registro e finalmente as trocas de impressões pelos alunos a respeito dos textos lidos. Esses são alguns indicadores que revelam o uso de estratégias leitoras por Ronaldo ao elaborar a atividade leitora; porém inferimos que essas estratégias são utilizadas de modo superficial.

Relato 7 - Professora Taís: Matemática

“Bom, assim, uma aula assim, que eu faço, que eu acho que é muito significativa é quando eu envolvo a minha área junto com a realidade, com os acontecimentos, dados estatísticos, é... problemas de violência, como que tá esse índice, quando a gente mexe com índice, gráfico, índice de violência no Estado. Primeiro eu passo os dados da violência em vários locais da comunidade de São Paulo. Depois, eles montam um gráfico e ajudo eles a tá interpretando este gráfico, o que significa e por fim faço uma avaliação com eles pra ver o que eles entenderam do gráfico”.

Ao ser solicitada para relatar uma aula de leitura significativa, Taís, mencionou o envolvimento de sua área com a realidade, problemas da violência e a utilização de índices gráficos. Primeiramente passou os dados da violência em vários locais de São Paulo; em seguida os alunos montam um gráfico e ela auxilia-os na interpretação do gráfico e por fim fez uma avaliação para ver o que entenderam.

Percebemos pelo relato que Taís apesar de vincular sua área com acontecimentos da sociedade não considerou o uso de estratégias leitoras no desenvolvimento da atividade de leitura.

Considerações finais

Sinto-me leve ao terminar esse trabalho porque ele mostra o percurso traçado por alguém que, apesar de enfrentar muitos obstáculos, tentou superá-los e buscar forças para dialogar um pouco mais sobre algo tão relevante na vida de professores e alunos: a leitura.

O diálogo iniciou a partir da proposição: o que pensam os professores do ensino fundamental, das diversas áreas do conhecimento, acerca da leitura, da importância do uso de estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores, têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

Essa ideia direcionou a elaboração do trabalho e para nos aproximar de possíveis respostas analisamos os saberes dos professores sobre a leitura e algumas de suas possíveis relações, dentre elas o conceito de leitura, as estratégias de compreensão leitora e as exigências da atual sociedade em relação à leitura. Decidimos, então, descrever e analisar esses saberes a partir do desencadeamento de alguns eixos:

- Sociedade da informação e os saberes atribuídos pelos professores.
- Texto e os saberes atribuídos pelos professores.
- Leitura e os saberes atribuídos pelos professores.
- Estratégias de leitura e os saberes atribuídos pelos professores.
- O valor da leitura para o aluno, visto pelos professores.
- Formação do professor para o ensino de leitura.

Embora consideramos que nosso campo de atuação, no presente trabalho, não seja suficiente para uma conclusão representativa dos saberes relacionados à leitura e às estratégias leitoras na diversas áreas do conhecimento, não podemos descartar os depoimentos dos professores participantes da pesquisa, aliado, sem dúvida, à nossa experiência no magistério na rede pública de ensino.

Em relação ao eixo sociedade da informação e os saberes atribuídos pelos professores podemos ressaltar como dado observado, em função do que

relataram os professores que estes reconhecem os diversos espaços trafegados pela informação e pelo conhecimento, bem como os avanços das tecnologias da informação que geram novos modos de aprendizagem. Os professores revelaram que procuram acompanhar e aproveitar a riqueza de informações dentro de suas limitações; porém, de antemão sabem que é muito difícil a escola acompanhar o ritmo acelerado das informações veiculadas na sociedade.

Quanto às tecnologias da informação e da comunicação, os professores reconhecem a sua importância, são sabedores da presença cada vez mais ampla dessas tecnologias no cotidiano das pessoas; assim, concluímos que há uma precariedade no uso dos recursos tecnológicos, dando a sensação de que a escola ainda está a reboque das inovações tecnológicas.

Em relação ao eixo texto e os saberes atribuídos pelos professores parecem-nos que os professores, de modo geral, revelam um conceito superficial sobre texto. Dois dos professores entendem o texto como ferramenta pedagógica voltada à aprendizagem; outros dois vinculam ao texto a capacidade do indivíduo compreender e interpretar; um entende o texto como transmissor de mensagem e dois professores não conceituaram texto.

Consideramos que a noção de texto pelos professores é um dado importante para o trabalho com a leitura que nada mais é do que uma forma de interlocução entre o leitor e o autor mediada pela materialidade do texto e segundo Kleiman (2002:16) concepções erradas sobre a natureza do texto e da leitura e, conseqüentemente, da linguagem produzem práticas desmotivadoras, as quais são sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar a partir de textos. Essa idéia é acentuada quando um dos professores menciona que o texto pode ser também, uma ferramenta de coação em relação ao aluno. Assusta-nos a possibilidade do uso do texto, pela escola, para uma atitude tão perversa e nefasta que funciona, sem dúvida nenhuma, como mecanismo poderoso para a exclusão do aluno.

O eixo leitura e os saberes atribuídos pelos professores permitiram-nos perceber que os docentes conceituam a leitura de modo generalizado e superficial, o que não significa dizer que os professores não têm ideia do que seja leitura.

Apenas um professor não conceituou leitura, e os demais, a nosso ver, possuem saberes sobre leitura, porém não explicitaram de modo aprofundado esses saberes. Dois professores entendem a leitura como interpretação da sociedade, do mundo e do próprio indivíduo; outros dois atribuem à leitura um caráter subjetivo; outro entende que a leitura está associada à ideia de totalidade, resultado da leitura de mundo e da interpretação; outro professor entende a leitura como estratégia didática direcionada por objetivos.

Apesar de vários conceitos atribuídos à leitura, os professores das diversas áreas de conhecimento acreditam que a leitura possibilita o trabalho interdisciplinar. Ressaltamos, porém, que não há possibilidades, considerando as limitações de nosso trabalho, de uma conclusão decisiva a esse respeito. Seria necessária a observação da prática docente; no entanto, entendemos que uma visão simplista e redutora de interdisciplinaridade pode levar a um trabalho escolar fragmentado. O simples fato de agrupar diferentes saberes não significa ampliar a visão interdisciplinar de um objeto de estudo; é preciso romper com a ideia de que trabalho interdisciplinar é a soma entre saberes de diferentes áreas de conhecimento e o desafio colocado para o trabalho interdisciplinar, em relação à leitura, solicita uma abordagem integrada de conteúdos e de estratégias de aprendizagem criadas pelos professores.

No eixo estratégias de leitura e os saberes atribuídos pelos professores pudemos analisar o entendimento que os professores das áreas de conhecimentos têm em relação às estratégias leitoras e parece-nos que alguns professores não têm clareza conceitual sobre as estratégias de leitura. Há nos depoimentos de alguns indícios que se aproximam da definição de estratégias leitoras; porém não no grau de profundidade necessário para proposições de situações de aprendizagens de leitura significativa para os alunos. Em contrapartida, todos os professores dizem que consideram as estratégias de leitura ao elaborarem as atividades. Entretanto, ao analisarmos os relatos de uma aula de leitura considerada pelo professor como significativa, concluímos que há um descompasso entre a afirmação de alguns professores quando dizem que consideram as estratégias leitoras na elaboração das atividades e relato da aula propriamente dita.

Há um consenso entre professores das áreas quanto ao ensino de estratégias de leitura aos alunos; pois, afirmam que esta é responsabilidade de todos os docentes. Verificamos, porém, que três professores atribuem essa responsabilidade também à família e outros funcionários da escola. Isso trata-se de um equívoco, uma vez que não se pode descaracterizar as atribuições dos diversos segmentos responsáveis pela formação do educando. Os professores não podem se eximir de suas funções no que diz respeito ao ensino e aprendizagem dos alunos.

Por meio do eixo valor da leitura para o aluno, visto pelos professores pudemos verificar que mesmo alguns tendo dificuldades e outros timidez, os alunos se propõem a ler.

Dois professores acreditam que a leitura ocupa lugar de interesse e necessidade para os alunos e outros cinco docentes mencionaram o contrário: a leitura não é alvo de interesse para os alunos. Essa falta de interesse, segundo quatro professores é ocasionada em função do descompasso existente entre os processos de aprendizagem dos alunos e a escola. Para três professores a ausência de interesse dos alunos pela leitura ocorre em função da influência das tecnologias. Isso demonstra que a escola e conseqüentemente os professores não têm incorporado em sua prática pedagógica os recursos midiáticos nem tão pouco os avanços tecnológicos em benefício da aprendizagem dos alunos, os quais pelas mais diferentes formas são influenciados pela mídia e tecnologia que estão presentes cada vez mais no cotidiano das pessoas.

Ainda foi possível verificar que textos poéticos ou textos que abordam assuntos do cotidiano e do universo infanto-juvenil são os que os alunos gostam de ler. Textos longos; textos que exigem análise e interpretação ou ainda textos cuja leitura é obrigatória, os alunos não gostam.

O fato de um aluno leitor argumentar que o texto é difícil ou até mesmo chato de se ler significa que o aluno, mesmo não tendo consciência disso, atribui um sentido ao texto levando-o a recusá-lo.

Essas considerações nos autorizam dizer que a escola necessita dialogar e ampliar o uso das tecnologias disponíveis na sociedade; pois o uso da mídia e tecnologia é hoje um aspecto obrigatório na formação básica das novas gerações, além de serem ferramentas importantes no processo de ensino e aprendizagem

em função das demandas sociais. Além disso, estimulam a imaginação dos alunos, a leitura prazerosa, a escrita criativa; promovem a cooperação e o diálogo nos atos de ensinar e aprender.

O eixo formação do professor para o ensino da leitura permitiu observar o trabalho de formação dos professores oferecido pela escola em relação ao ensino da leitura. Cinco professores apontaram que há na escola um horário específico para essa formação, cujo responsável é o coordenador pedagógico.

É interessante ressaltar que dos cinco docentes, três não fazem parte dessa formação e com exceção de um, os demais (quatro) dizem que há uma vinculação entre formação e prática em sala de aula.

Um professor relata que por meio da formação percebeu a importância do trabalho com a leitura e o quanto pode atrair seu aluno para a leitura, a qual abarca várias dimensões: ler nas linhas (cujo enfoque trata-se da localização de informações no texto); ler nas entrelinhas (interpretar e compreender as informações) e ler por trás das linhas (diz respeito à reflexão sobre as informações). Diz ainda, o professor, que essa formação é enriquecedora e voltada para sua prática em sala de aula.

Um professor afirma que não tem conhecimento se há formação em serviço sobre a leitura e outro professor participa de formação oferecida pela Secretaria Municipal de Educação, não mencionando se há formação na escola. Este professor ainda relata que a formação da qual faz parte é apenas teórica, sem vínculo com a sala de aula. Outro professor pontua que a não participação do docente na formação compromete o ensino e aprendizagem da leitura; outro revela que há professores que não participam do horário coletivo e conseqüentemente não têm a formação em serviço; logo a escola precisa melhorar esse aspecto.

Um professor finaliza dizendo que os órgãos públicos deveriam investir na motivação do professor para que houvesse um melhor trabalho desse profissional.

Sem dúvida nenhuma os profissionais da educação, independente da área de atuação, enfrentam um grande desafio quanto ao ensino da leitura. Este exige, dos professores, além de conhecimentos, motivação para melhor desempenho num quadro tão conflituoso como a educação. Sabemos que há um sistema

educacional que pouco valoriza a atualização de sua prática pedagógica, tanto quanto sua motivação.

Entretanto, observamos ao longo da pesquisa que mesmo sabendo das dificuldades enfrentadas quanto à formação, os professores sabem que são os únicos que podem, mesmo de forma gradativa, mudar sua prática em sala de aula em relação, não só ao ensino da leitura, como de outros conteúdos relevantes à formação do aluno. Logo, é possível salientarmos aspectos positivos em relação à leitura:

- Os depoimentos dos professores sugerem que há uma necessidade de mudanças e uma ampliação de seus conhecimentos em relação ao ensino da leitura.
- A constatação da importância de um aprofundamento em relação às estratégias de leitura que sugerem um entendimento mais completo, distanciando-se do senso comum.
- A formação em serviço tem contribuído para o aprimoramento profissional dos professores; pois percebemos que os professores que participam dessa formação, na escola, revelaram conhecimentos diferenciados quanto ao tratamento dado à leitura, se comparados com aqueles que não participam da formação.

Não somos contrários às ações coordenadas pelos órgãos centrais responsáveis pela formação dos profissionais de educação; mas defendemos que a formação constante do professor em serviço deve ser responsabilidade dos órgãos oficiais e não apenas da escola, que se vê muitas vezes solitária em múltiplas responsabilidades.

Em relação às áreas de conhecimento somos sabedores que cada área tem sua especificidade de investigação, porém, não se pode limitar a ela. Nesse contexto a leitura apresenta-se como conteúdo extremamente relevante em todas as áreas.

Assim, voltamos à questão inicial:

O que pensam os professores do ensino fundamental das diversas áreas de conhecimento, acerca da leitura; da importância do uso de estratégias de leitura pelos alunos e se essas estratégias, do ponto de vista dos professores,

têm contribuído para o desenvolvimento de uma leitura autônoma dos alunos, considerando as exigências estabelecidas na sociedade atual.

As observações feitas ao longo do trabalho nos levam a dizer que ainda que nos últimos anos tenha se buscado práticas inovadoras na perspectiva de uma formação crítica e de uma aprendizagem de leitura significativa, a prática revelada é a da transmissão de um conjunto de informações abordadas de forma fragmentada, permanecendo desvinculadas da realidade de crianças e jovens.

Corroboram nesse sentido, Ferreira e Dias (2002:48) que enfatizam que apesar da ampla produção de conhecimento sobre os processos de aprendizagem de leitura e escrita, o professor não tem tido acesso a este conhecimento ou o acesso ao mesmo tem ocorrido de forma distorcida ou incompleta por meio de capacitações que tendem a uma informação em massa, nas quais ele exerce o papel de ouvinte passivo e de sujeito sem história.

Em consequência, a leitura e as estratégias de leitura ainda não se constituem em instrumentos para a inserção participativa dos alunos no mundo contemporâneo, colocando-se como desafio a ser enfrentado.

Ensejamos que este não seja um trabalho que termina, mas um percurso que continua, talvez, com outros protagonistas e com algumas indagações que estimulem outros estudos: Como garantir, de fato, o acesso à leitura, não de forma fragmentada e desconexa; mas em ambientes com qualidade de informação e organizados conforme o público e suas necessidades? Há realmente uma formação para os professores, sob a responsabilidade dos órgãos públicos oficiais, em relação ao ensino de leitura e estratégias leitoras? Como as escolas podem suprir as carências dos professores em relação ao ensino de leitura? Considerando o percurso histórico da leitura do papiro à tela do computador e a partir da materialidade dos textos, as condições de suas produções/reproduções, bem como o seu acesso, como são produzidas formas de apropriação e compreensão por parte dos alunos/leitores?

A “certeza”, no presente trabalho, da maioria dos professores de que a leitura não ocupa um lugar de interesse e necessidade para os alunos merece ser também analisada para que a escola não incorra em equívocos.

Dessa forma, quanto mais reflexão sobre as formas de conceber a leitura, mais esforços precisam ser empreendidos para não se reduzir o ato de ler a uma prática pouco transformadora.

Finalizamos nossas reflexões com um pensamento de Mário, professor participante de nossa pesquisa:

“A leitura é um grande universo. Não é corrimão; não é lugar para você se encostar. É uma grande rampa que você tem que se jogar”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, L. R. (2007). A dimensão relacional no processo de formação docente: uma abordagem possível. In E. B. G. Bruno, L. R. Almeida, & L. H. S. Christov (Orgs.), **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 8ª ed., (pp. 77-87). São Paulo: Edições Loyola.

Assmann, H. (maio/ago.2000). A metamorfose do aprender na sociedade da informação. **Ci. Inf.** V. 29, n. 2, p.7-15, Brasília.

Barreto, E. S. S., Pinto, R. P., Martins, A. M. & Duran, M. C. G. (2001, nov.). Avaliação na Educação Básica nos anos 90 segundo os periódicos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, p. 49-88.

Boruchovitch, E. (2001, jun.). Algumas estratégias de compreensão em leitura de alunos do ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**. V.5, n.1, Campinas.

Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. (M. J. Alvarez, S. B. dos Santos, T. M. Baptista, Trad.). Porto: Porto Editora.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, **ENEM-Exame Nacional do Ensino Médio**. Disponível em: http://www.enem.inep.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=58&Itemid=88 > Acesso em 16 junho 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, **PISA–Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2006-Resultados_internacionais_resumo.pdf> Acesso em 16 março 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006, **PISA–Programa Internacional de Avaliação de Alunos**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/PISA2000.pdf>> Acesso em 16 junho 2007.

BRASIL. Instituto Paulo Montenegro <<http://www.ipm.org.br/>> Acesso em 16 junho 2007.

BRASIL. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (1ª a 4ª séries): língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): matemática. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): ciências. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): história. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): geografia. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): artes. Brasília: MEC/SEF.

BRASIL. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries): educação física. Brasília: MEC/SEF.

Charlot, B. (2006). Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In S. G. Pimenta, & E. Ghendin (Orgs.), **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4^a ed. São Paulo: Cortez.

Chizzotti, A. (2006). **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes.

Cintra, A. M. M & Nicoletti, K. C. T. (2006, jan/jun.). Um experimento sobre leitura no Ensino Fundamental. **Caderno Seminal Digital**, Ano 12, nº 5, v. 5.

Ferreira, S. P. A. & Dias, M. G. B. B. (2002, jan/jun.). A escola e o ensino da leitura. ***Psicologia em Estudo***, v.7, n.1, p.39-40, Maringá.

Foucambert, J. (1994). ***A leitura em questão***. (B. C. Magne, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (2001). ***Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa***. 17ª ed, São Paulo: Paz e Terra.

Guedes, P. C. & outros (1999). ***Ler e escrever: compromisso de todas as áreas***. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS.

Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF.
<http://arquivo.portaldovoluntario.org.br/press/uploadArquivos/22088926283.pdf> >
 Acesso em 22 março 2007.

Kato, M. A. (2007). ***O Aprendizado da Leitura***. 6ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, A. (2002). ***Oficina de Leitura: teoria e prática***. Campinas: Pontes.

Kleiman, A. e Moraes, S. E. (1999). ***Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola***. Campinas: Mercado de Letras.

Koch, I. G. V., Bentes, A. C. & Cavalcante, M. M. (2007). ***Intertextualidade: diálogos possíveis***. São Paulo: Cortez.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2006). ***Ler e compreender: os sentidos do texto***. São Paulo: Contexto.

Kopke Filho, H. (2002, jun.). Repertório de estratégias de compreensão da leitura e conhecimentos metacognitivo de professores de Língua Portuguesa. ***Psicologia Escolar e Educacional***. v.6, n.1, Campinas.

Leite, D. M. (1981). Educação e relações interpessoais. In Patto M. H. S. (Org.). ***Introdução à Psicologia Escolar***. São Paulo: T.A. Queiroz.

Libâneo, J. C. (2006). Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?. In S. G. Pimenta, & E. Ghedin (Orgs.), ***Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito***. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Lima, M. S. L. e Gomes, M. O. (2006). Redimensionando o papel dos profissionais em educação: algumas considerações. In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). ***Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito***. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

Millán, J. A. (2000). La lectura y la sociedad del conocimiento. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/1270052531458716254323/p000...> > Acesso em 08 julho 2008.

Orsolon, L. A. N. (2005). O coordenador/formador como um dos agentes de transformação da/na escola. In L. R. Almeida, & V. M. N. S. Placco (Orgs.), **O coordenador pedagógico e o espaço da mudança**. 5ª ed., São Paulo: Edições Loyola.

Padilha, P. R. e Silva, R. (2004). **Educação com qualidade social: a experiência dos CEUS de São Paulo**. São Paulo: Instituto Paulo Freire.

Pimenta, S. G. (2006). Professor reflexivo: construindo uma crítica. In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 4ª ed., São Paulo: Cortez.

Perrenoud, P. (1998). **Avaliação da excelência à regulação da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed.

Pozo, J. I. (2002). **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. (E. Rosa, trad.). Porto Alegre: Artmed.

Pullin, E. M. M. P. (2007, dez.) Leitura de estudo: estratégias reconhecidas como utilizadas por alunos universitários. *Ciência & Cognição*. Vol. 12: 51-61 <http://www.cienciasecognicao.org>> Acesso em 17 junho 2008.

Ronca, V. de F. C. (2007). **Docência e Ad-miração: (da imitação à autonomia)**. São Paulo: Edesplan.

Sacristán, J. G. (2007). **A educação que ainda é possível: ensaios sobre uma cultura para a educação**. (V. Campos, trad.), Porto Alegre: Artmed.

São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. **Ensino Médio em Rede** http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigscFront/default.aspx?SITE_ID=8&SECAO_ID=67 > Acesso em 25 fevereiro 2008.

São Paulo. Secretaria de Estado da Educação. **São Paulo faz escola:** [http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/apres_propcurricular_final_2\[1\].pdf](http://www.rededosaber.sp.gov.br/contents/SIGSCURSO/sigsc/upload/br/site_25/File/apres_propcurricular_final_2[1].pdf) > Acesso em 25 fevereiro 2008.

São Paulo. Secretaria Municipal de Educação do Estado de São Paulo. **Portaria Nº 6.3828 de 26 de setembro de 2005**. Programa "Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal". Diário Oficial da Cidade de 27 de setembro de 2005, p. 20.

Silva, E. T. (2005). **O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura**. 10ª ed., São Paulo: Cortez.

Silva, E. T. (2003). *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2ª ed., São Paulo: Ática.

Silva, E. T. & Zilberman, R. (1991). Pedagogia da leitura: movimento e história. In E. T. Silva, & R. Zilberman (Orgs.), *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 2ª ed., São Paulo: Ática.

Solé, I. (1998). *Estratégias de Leitura*. (C. Schilling, trad.), 6ª ed., Porto Alegre: Artmed.

Smith, F. (1999). *Leitura Significativa*. (B. A. Neves, trad.), 3ª ed., Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda.

Szymanski, H. (2002). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano Editora.

Vieira, M. C. T. (2007). Ler para aprender: uma concepção de leitura. In Xavier, M. E. S. P (Org.), *Questões de educação escolar: história, políticas e práticas*. Campinas: Alínea.

Vigotski, L. S. (2001). *A Construção do Pensamento*. (P. Bezerra, trad.), São Paulo: Martins Fontes.

Vigotski, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (J. C. Neto, L. S. M. Barreto, S. C. Afeche, trad.), 7ª ed., São Paulo: Martins Fontes.

ANEXO

Anexo 1 – Roteiro para entrevista.

Apresentação e contato inicial do pesquisador:

Sou Elza Kissilevitc e estou fazendo esta pesquisa, que é parte do meu curso de mestrado, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Gostaria de saber como os professores da escola conceituam a leitura, se conhecem e consideram as estratégias leitoras durante a elaboração das atividades de leitura para os alunos. Seu depoimento é muito importante para nós; pois você deve ter um conhecimento acumulado pela experiência em sala de aula. Para obtermos essas informações será necessário conversarmos e gostaria de saber se você dispõe de um tempo sem comprometer seu trabalho. Em função da relevância de nossa conversa, peço permissão para gravá-la. Antecipo que somente eu e minha orientadora teremos acesso às informações ditas. No final do meu trabalho não haverá identificação dos participantes e apenas trechos de nossa conversa. Você terá acesso à fita para ouvir a conversa; bem como, a transcrição. Poderá, também, retirar o que achar necessário e terá acesso ao trabalho final.

A.Dados informativos sobre o sujeito.

1. Qual habilitação concluída no 2º grau?
2. Qual é a formação superior? Curso(s) e Ano de Conclusão.
3. Realiza ou participa de algum curso de formação continuada ou em serviço?
4. Quando foi realizado o último curso?
5. Quais cursos de formação são mais interessantes? Da área específica e/ou tem interesse por outras áreas?
6. Tempo de atuação no magistério.
7. Tempo de atuação na atual escola.

8. Área de atuação na atual escola.
9. Quantas horas semanais de trabalho docente exerce. Na escola pesquisada quantas horas?

B. Dados sobre processo de leitura.

1. A escola possui espaços de leitura? Quais? Você utilizá-os? Quando e Como?
2. Como você conceitua a leitura?
3. Como você conceitua o texto?
4. Com que objetivo(s) devem ser propostas atividades de leitura na fase escolar em que você ministra aula?
5. Há vantagens da leitura como processo interdisciplinar? Sim? Não? Quais?
6. Ao planejar a atividade de leitura você considera estratégias de compreensão leitora? Sim? Não? Por quê?
7. Qual seu entendimento sobre estratégias de leitura?
8. Quais são as reações dos alunos ao serem solicitados a desenvolver atividades de leitura?
9. Você acredita que a leitura ocupa um lugar de interesse e necessidade para os alunos? Sim? Não? Por quê?
10. Comente os tipos de leitura que você propõe aos alunos.
 - a) em classe:
 - b) extra classe:
11. De que maneira você avalia a leitura desenvolvida pelos alunos?
12. Quais as atividades de leitura preferidas pelos alunos? Por quê?
13. Quais as atividades de leitura que os alunos menos gostam? Por quê?
14. Você acredita que o desenvolvimento da competência leitora auxilia o aluno a produzir textos escritos? Sim? Não? Por quê?
15. Como você utiliza fragmentos de textos (texto mimeografado, cópia, capítulo de livro) para produção textual do aluno?
16. Como você utiliza o livro didático para atividades de leitura?
17. O que é um leitor proficiente?

18. Há alguma formação em serviço que envolva a questão da leitura? Como ela acontece? Quem é o responsável? Há vinculação com prática em sala de aula?
19. Na atualidade, a sociedade é caracterizada como sociedade da informação. Qual o seu entendimento dessa caracterização?
20. Como você articula os conhecimentos específicos de sua área com as informações diárias que são veiculadas na sociedade?
21. Para compreender e interpretar as informações de um texto escrito, você acredita que o aluno faz usos de estratégias de leitura? Por quê?
22. As estratégias de leitura devem ser ensinadas aos alunos?
23. Para você, a quem caberia a responsabilidade pelo ensino de estratégias de leitura aos alunos?
24. Descreva uma aula de leitura que você considera significativa?
25. Outras considerações sobre a leitura no âmbito de sua área de atuação.

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](#)