

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências - Campus Bauru
Licenciatura em Pedagogia

ANA SUELLEN MARTINS

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA:

Um olhar sobre as concepções de professores do 1º ciclo do ensino
fundamental de uma escola municipal de Bauru-SP.

BAURU
2010

ANA SUELLEN MARTINS

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA:

Um olhar sobre as concepções de professores do 1º ciclo do ensino fundamental
de uma escola municipal de Bauru-SP.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Departamento de Educação da Faculdade de
Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos
requisitos para obtenção do título de graduação
em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra.
Rosa Maria Manzoni.

**BAURU
2010**

Martins, Ana Suellen.

O ensino da leitura na escola: um olhar sobre as concepções de professores do 1º ciclo do ensino fundamental de uma escola municipal de Bauru-SP/ Ana Suellen Martins, 2010.

120 f. : il.

Orientador: Rosa Maria Manzoni

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Engenharia, Bauru, 2010.

1. Concepções de leitura. 2. Formação de leitores. 3. Práticas de leitura. 4. Linguagem. 5. Gêneros textuais. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

ANA SUELLEN MARTINS

O ENSINO DA LEITURA NA ESCOLA:

Um olhar sobre as concepções de professores do 1º ciclo do ensino fundamental
de uma escola municipal de Bauru-SP.

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Dra Rosa Maria Manzoni.

Banca Examinadora:

Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni
Faculdade de Ciências - UNESP (Bauru-SP)

Profa. Dra. Glória Georges Feres
Faculdade de Ciências – UNESP (Bauru-SP)

Profa. Dra. Lucilene dos Santos Gonzales
Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP (Bauru-SP)

Aprovação em 30 de Novembro de 2010.

**BAURU
2010**

Àquele que me permitiu a conclusão deste trabalho. É a ti, Senhor!

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Senhor, pela oportunidade de existir e dar a existência àqueles que fazem parte da minha vida e que eu aprendi a amar ao longo desses anos.

Aos meus pais, José e Gelma, por todo amor e carinho que sempre tiveram por seus filhos, mostrando que o respeito e a honestidade são as melhores heranças a serem deixadas.

Aos meus irmãos, Júnior e Bruno, por cada momento compartilhado. Aprendemos a crescer juntos e enfrentarmos os problemas um do lado do outro.

Aos meus amigos nessa caminhada de quatro anos, sobretudo, àqueles que mais que amigos, mostraram-se uma família: Bárbara, Camila, Elizabeth, Lílían, Luciana, Maria Carolina, Priscila, Regileni, Tânia e Viviane. Família, sou muito feliz e grata ao Senhor por suas vidas!

Às professoras Vera Capellini e Eliana Zanata, pela confiança que a mim depositaram um dia e o carinho que sempre demonstraram aos seus alunos, não colocando um abismo entre o título de doutor e o de graduando.

Ao professor Antonio Francisco Marques e a sua esposa, Ana, pelo respeito e carinho que sempre demonstraram, sendo como uma família mesmo. É bom saber que ainda existem pessoas como vocês!

Às minhas companheiras de casa, Ana Paula, Francisca e Lôyde, pelas experiências aqui vividas em terras forasteiras, por cada palavra de correção ou aprovação, mas que em cada uma, havia um aprendizado permeado de zelo e afeto.

Agradeço ao meu namorado André, que demonstrou muita paciência e compreensão, quando optei pela companhia de meu TCC à sua. Agora, acabou!

A minha mamãe loira, Suely Burneiko, que compartilhou momentos de sua vida comigo e me acolheu em seu coração. Su, você é especial!

Ao pessoal do Departamento de Educação, Elaine, Ana, Zinha e Edson, que sempre foram tão gentis, não só comigo, mas como com todos que precisaram, um dia, de sua ajuda.

Aos meus colegas de estágio, Carlos, Fabiano, Mariana, Túlio e ao meu chefe Samir, por compreender a importância da pesquisa em minha vida.

Aos meus alunos do Abrigo Paiva, que me permitiram compreender a educação para além dos seus moldes formais e me possibilitar o aprendizado por meio de suas histórias de vida. Três anos que deixarão saudades.

À professora Rosa Maria Manzoni pela atenção e profissionalismo e por permitir aprender sempre mais acerca da linguagem. Inclusive, pela dedicação com suas orientandas

para que pudessem concretizar mais uma etapa de suas vidas. Percalços tiveram, mas enfim, superados.

*A leitura é uma fonte inesgotável de prazer, mas por incrível que
pareça, a quase totalidade, não sente esta sede.
Carlos Drummond de Andrade*

RESUMO

Esta pesquisa situa a leitura, portanto, o processamento textual no pólo da compreensão, como uma prática efetiva de interlocução e, por isso, responsiva por meio da qual leitor, autor, texto e contexto interagem. Para tal, o leitor deve ativar seus sistemas de conhecimentos e relacioná-los com a materialidade lingüística. Sendo assim, teve por objetivo investigar se o ensino da leitura nos primeiros anos do ensino fundamental constrói capacidades letradas relacionadas a essa prática cultural e suas relações com as concepções de leitura dos professores polivalentes, bem como com as metodologias de ensino e aprendizagem praticadas em sala de aula. Portanto, esta pesquisa embasou-se no referencial teórico dos estudos lingüísticos de base enunciativa e sociointeracionista que redimensionaram, entre outras, as concepções de língua, gênero textual e texto. Quanto ao referencial metodológico, esta pesquisa seguiu a metodologia da pesquisa bibliográfica e de campo. A pesquisa de campo deu-se na perspectiva de observar a prática pedagógica do ensino da leitura, com vistas a investigar como são realizadas as ações educativas de leitura numa sala de terceiro ano do ensino fundamental, que integra o sistema municipal de educação de Bauru-SP. Foram utilizados como instrumentos de coleta de dados o questionário aplicado aos professores do ensino fundamental da escola pesquisada e a observação direta da prática docente de um desses profissionais. Os resultados da análise dos dados apontam que os professores pesquisados desconhecem conteúdos-chave para o ensino da leitura, bem como as renovações teórico-metodológicas dos estudos da leitura, tendo como consequência que as práticas de leitura realizadas em sala de aula limitam a atuação do aluno enquanto leitor e não garante a formação do leitor.

Palavras-chave: Concepções de leitura. Formação de leitores. Práticas de leitura. Linguagem. Gêneros textuais.

ABSTRACT

This research is being read, thus rendering text on the pole of understanding, as a practice effective dialogue and therefore responsive through which the reader, author, text and context interact. To this end, the reader must turn their knowledge systems and relate them to the linguistic materiality. Thus, aimed to investigate whether the teaching of reading in the early years of elementary school literacy builds skills related to this cultural practice and its relationship to the conceptions of classroom teachers of reading, as well as the teaching and learning methodologies practiced in class classroom. Therefore, I base this research on the theoretical basis of linguistic studies and expository sociointeractionist redefine that, among other things, the concepts of language, genre and text. As for the methodological framework, this study followed the methodology of literature research and fieldwork. The fieldwork took place from the perspective of observing the pedagogical practice of teaching reading, in order to investigate how the educational activities are conducted in a reading room for the third year of elementary school, part of the municipal education Bauru- SP. Were used as instruments of data collection the questionnaire given to school teachers and the school studied the direct observation of teaching practice of one of these professionals. The results of data analysis indicate that the teachers surveyed know key content for teaching reading, as well as renovations of the theoretical and methodological studies of reading, with the consequence that the practices of reading done in the classroom limit the role of student as a reader and does not guarantee the formation of the reader.

Keywords: Conceptions of reading. Formation of readers. Reading practices. Language.
Genre.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2.1 Formação de professores para o ensino fundamental, primeiro ciclo.....	15
2.2 Saberes da docência	19
2.3 A especificidade do trabalho pedagógico da leitura na Educação Fundamental, primeiro ciclo: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?	23
2.3.1 O trabalho com a leitura na escola, segundo os PCN's.....	27
3 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, PRIMEIRO CICLO.	30
3.1 A leitura e suas concepções: uma multiplicidade de olhares que se convergem em busca da interpretação	30
3.1.1 Notas sobre o ato de ler: o processamento da compreensão textual	36
3.2 O ensino da leitura: situação atual e o devir pedagógico necessário	42
3.2.1 As concepções de leitura dos professores e a prática pedagógica do ensino da leitura	48
3.2.2 Os gêneros textuais como objeto de ensino da leitura	51
4 A PESQUISA: METODOLOGIA E ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO.....	57
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	62
5.1 Descrição e análise dos dados coletados pelo questionário: as concepções dos professores.....	62
5.1.1 Linguagem	64
5.1.2 Leitura	66
5.1.3 Texto.....	68
5.1.4 Gêneros textuais.....	70
5.1.5 Necessidades formativas em relação ao ensino da leitura.....	72
5.1.6 Gêneros textuais: o que são?.....	74
5.1.7 Preferências dos professores acerca da leitura.....	77
5.1.8 Teóricos que fundamentam o trabalho com a leitura e escrita	78
5.1.9 Gêneros textuais utilizados nas aulas de língua portuguesa.....	79
5.2 Síntese da análise dos dados obtidos pelo questionário	83
5.4 A apresentação aos alunos da sala	85
5.5 Descrição da sala.....	86
5.6 As atividades de leitura realizadas na sala de aula do terceiro ano.....	87
5.6.1 Projeto: A orquestra	88
5.6.2 Atividade realizada pela estagiária de Artes.....	90
5.6.3 “Palavras importantes”	93
5.6.4 A construção de uma notícia.....	94
5.6.5 Leitura da História “O príncipe e o mendigo”	100
5.6.6 Lenda: Como surgiu a noite.....	101
5.7 Análise e discussão das atividades de leitura observadas	102
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICES	113

1 INTRODUÇÃO

O olho vê, a lembrança revê, e a imaginação transvê. É preciso transver o mundo.
Manoel de Barros

A leitura é uma das atividades que permite ao indivíduo conhecer, além de si mesmo, histórias e fatos a partir do olhar do outro. O sujeito que lê mergulha num universo mágico em que códigos se unem para transmitir informações de vários tipos e que, se bem interligados, prendem a sua atenção. Envolto nessa áurea, o leitor tem a possibilidade de desvendar esse mundo, inicialmente, desconhecido, e compreender a realidade a sua volta e a si mesmo. Em uma sociedade letrada, a prática de leitura se faz presente em todos os segmentos sociais, exigindo de seus membros uma compreensão das diversas formas de linguagem, sobretudo a verbal. Essa prática exige também dos leitores uma (des/re) construção dos sentidos e significados mostrados nos diversos registros verbais. Não basta estar imerso em palavras e códigos, é necessário atentar-se para o valor social e o significado que estes transmitem quando combinados nas mais variadas produções humanas, em que a linguagem é a mediadora entre os homens.

A leitura tem este poder: inebriar os sentidos de quem se propõe a praticá-la e reconhecer nela um meio de aprender. O ato de ler, portanto, configura-se como um momento em que há a comunicação entre autor e leitor, falante e ouvinte, havendo uma atribuição e construção de sentidos por meio da interação social.

É na escola que essa prática cultural é organizada e sistematizada, iniciando-se desde a alfabetização, nos primeiros anos do ensino fundamental, estendendo-se ao longo da trajetória acadêmica do estudante. Sendo a leitura um dos fundamentos da escola e objeto de ensino e aprendizagem, demanda, para isso, a preparação de profissionais especializados.

Desse ponto de vista, os processos de ensinar e de aprender a leitura instauram novas formas de relação dos sujeitos entre si, com o outro, com a sociedade e com o mundo. No entanto, nesse contexto escolar, corre-se o risco de “escolarizar” inadequadamente a leitura, dando-lhe um caráter utilitarista e mecanicista. Geralmente, na escola, lê-se para algum fim: uma ficha a ser preenchida; um questionário a ser respondido; avaliação sobre o modo como se lê; resumo da história contada; prova de um livro lido; etc. Atividades escolares como estas, que limitam a leitura à mera decodificação do código verbal, acabam restringindo a participação do aluno durante a aprendizagem que o ato de ler proporciona, afastando-o de tal prática. Esse é um dos modos como a leitura é apresentada ao aluno durante a sua

escolarização básica.

O que hoje se denomina analfabetos funcionais, que lêem e não conseguem interpretar o que leram, se vem impondo como problema estratégico a demandar soluções urgentes e vem mobilizando secretarias de educação em nível municipal e estadual e a Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, bem como pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, educadores e professores. Uma das evidências que sustenta originariamente esse problema é a formação de professores, já que o ensino está diretamente relacionado à forma como os professores concebem a linguagem e a leitura. Muitas dessas concepções são reflexos de sua formação inicial. E isso instaura um círculo vicioso, pois a concepção de leitura que cada professor traz consigo, devido a sua formação ou experiência docente, configura na metodologia a ser adotada em sala de aula tal como o modo que a leitura será mostrada ao aluno.

Diante da situação supracitada, surgem certos questionamentos acerca da leitura e o seu ensino na escola: A proposta pedagógica dos principais documentos que norteiam o ensino da língua portuguesa enfatiza o uso dos gêneros textuais, por que os alunos não sabem ler de modo competente? Estar alfabetizado é o suficiente para se tornar um leitor competente? As concepções que o professor tem a respeito do ato de ler são pertinentes ou coerentes com o tipo de leitor que se espera formar ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, que supera a leitura literal e é capaz de construir a significação do texto? A dificuldade em formar leitores está na forma como a leitura é trabalhada com o aluno, sendo que o modo como o professor a concebe influencia substancialmente nesse aprendizado?

A partir desses questionamentos e por meio de levantamento bibliográfico acerca do tema e observação de algumas práticas docentes em estágios curriculares supervisionados e participação no Programa Bolsa Alfabetização¹, enquanto aluna pesquisadora, foi possível perceber que a leitura não tinha papel de destaque no planejamento dos professores e que a literatura indicava fatores importantes na formação do leitor que não foram/eram contemplados em sala de aula, surgindo, dessa forma, a necessidade de investigar se o ensino nos primeiros anos do Ensino Fundamental constrói capacidades letradas relacionadas a essa prática cultural e suas relações com as concepções de leitura dos professores polivalentes, bem como com as metodologias de ensino e aprendizagem praticadas em sala de aula. A capacidade de leitura, a qual se pretende explicitar neste estudo, procura distinguir entre

¹ Programa do Governo do Estado de São Paulo em parceria com universidades públicas e privadas, em que alunos universitários das licenciaturas de Letras e Pedagogia atuam como alunos-pesquisadores em salas de segundo ano no primeiro ciclo do ensino fundamental, juntamente com os professores regentes. Informações em: <http://escolapublica.fde.sp.gov.br/>.

aqueles que conhecem o texto além dos seus códigos e aqueles que se limitam ao código, simplesmente decodificando.

Para tanto, nesta pesquisa foram estabelecidos como objetivos específicos:

- Identificar e discutir a concepção de leitura que o professor polivalente² tem e relacioná-las ao modo como ele a ensina na sala de aula;
- Compreender e discutir o papel do professor enquanto mediador da leitura com vistas a formar o leitor crítico;
- Investigar como a leitura é ensinada na escola e se esse ensino forma leitores.

Para atender a esses objetivos, partiu-se da investigação de alguns pontos básicos como: formação docente; concepções dos professores acerca do ato de ler e necessidades formativas para o ensino da leitura. Neste estudo, foram analisadas as respostas de nove professores de uma escola municipal de Bauru-SP sobre as questões que permeiam o ensino da leitura em sala de aula e observada a prática docente de um desses profissionais.

Desse modo, este trabalho está estruturado em quatro seções, abordando inicialmente, a questão da formação docente tal como os saberes necessários à prática pedagógica e o ensino da leitura na escola segundo as sugestões presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino da Língua Portuguesa para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Na segunda seção é apresentado um estudo de autores que tem pesquisado a leitura, tanto na sua estrutura quanto na sua realização na realidade escolar. Ainda neste capítulo, há a apresentação dos gêneros textuais, enquanto construtos sociais que permitem a comunicação humana, que só se efetiva em práticas dialógicas, requerendo a interação entre os sujeitos do discurso. Para compreensão dos passos desta pesquisa, o terceiro capítulo contempla o delineamento do estudo, dando a conhecer ao leitor os instrumentos utilizados para a coleta de dados e os sujeitos pesquisados. No quarto capítulo, há a apresentação dos dados e a discussão destes à luz dos referenciais teóricos que subsidiam esta pesquisa.

A contribuição de tal estudo está em mostrar, aos profissionais da alfabetização, a relevância de se trabalhar com a leitura, por meio de ações significativas aos alunos, a fim de que se desenvolvam nestes não só o prazer pela leitura, mas, sobretudo, a consciência voltada para reconhecer a importância da leitura numa sociedade altamente letrada como a atual, para que se tornem, por meio dessa prática social, cidadãos críticos e autônomos.

² O termo professor polivalente refere-se aos profissionais que lecionam nas séries iniciais do ensino fundamental, em que são responsáveis pelo ensino das disciplinas de Ciências, História, Geografia, Matemática e Português.

2 FORMAÇÃO E SABERES DA DOCÊNCIA PARA O TRABALHO COM A LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL, PRIMEIRO CICLO.

Formar o professor não é apenas qualificá-lo em uma “área específica”, capacitá-lo teórica e metodologicamente para ensinar determinado conteúdo, mas é também formá-lo para enfrentar e construir a ação educativa em sua totalidade.

Magda Soares, 2001

2.1 Formação de professores para o ensino fundamental, primeiro ciclo.

Cada vez mais, a sociedade contemporânea tem exigido profissionais bem formados para atuarem nas diferentes áreas do conhecimento e, sobretudo, atentos às transformações pelas quais ela passa. A escola, enquanto instituição imersa num sistema educacional, inserida em uma dada sociedade em um tempo histórico determinado, requer profissionais capacitados para trabalharem nos vários níveis educacionais, formando sujeitos aptos a atuarem nessa nova sociedade altamente letrada e informatizada.

Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual - da sua riqueza e dos seus problemas - para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social. Por isso, a finalidade da educação escolar na sociedade tecnológica, multimídia e globalizada, é possibilitar que os alunos trabalhem os conhecimentos científicos e tecnológicos, desenvolvendo habilidades para operá-los, revê-los e reconstruí-los com sabedoria. O que implica analisá-los, confrontá-los, contextualizá-los (PIMENTA, 2002, p. 23).

A escola não pode estar à margem das transformações sociais que ocorrem no mundo e das implicações que estas afetam direta e/ou indiretamente os processos educativos no interior dessa instituição. Para que não haja uma discrepância entre o que se ensina na escola e o que se vivencia fora da sala de aula, são fundamentais profissionais com uma boa formação, capazes de articular a sua prática pedagógica com as demais ações que medeiam as relações humanas. A prática pedagógica pode ser assim definida como

[...] uma prática social envolvendo uma inter-relação adultos-aprendizes observada a fase de desenvolvimento psicológico e social destes últimos e que visa a modificações profundas nos sujeitos envolvidos a partir da aprendizagem de saberes existentes na cultura de tal forma a preencher necessidades e exigências de transformação da sociedade (LIBÂNEO, 1982, p.43 *apud* GATTI, 2000, p. 41).

Numa sociedade como a atual, o conhecimento a ser adquirido na escola precisa dar condições ao sujeito de compreender as relações ao seu redor e as implicações destas na sua

vida cotidiana. O aluno a ser formado precisa ser capaz de se informar e ampliar a informação recebida, de se situar no mundo e transitar por ele, além da capacidade de interação e criação de alternativas para as novas relações da produção social e cultural que a humanidade produz e renova a cada geração (GATTI, 2000).

Compreendendo a prática pedagógica como prática social e o tipo de aluno a ser formado nessa nova geração, deve-se pensar em profissionais da área da educação, sobretudo, os que atuarão na escola, com uma formação que permita essa nova concepção de homem.

Se, antes, para ensinar as primeiras letras, bastasse um conhecimento a mais do que o educando tinha, agora, é preciso um profissional com uma formação sólida que entenda o homem no seu aspecto global e as transformações sociais, que impliquem diretamente a construção desse sujeito. Inclusive, conhecer quem é esse aluno que chega à sala de aula e quais as suas expectativas e, principalmente, como ensinar a fim de atender a estas, torna-se fundamental na prática cotidiana escolar (TARDIF e LESSARD, 2002).

Com a expansão da educação básica para o ensino fundamental, houve um ingresso nas salas de aula de uma parcela da população, até então excluída dos processos escolares, geralmente pertencentes às classes populares, trazendo, ao universo escolar, um novo tipo de aluno. Agora, há um novo público a ser atendido e que não basta estar na sala de aula, é preciso integrá-lo nos processos educativos (TARDIF e LESSARD, 2002). Aumentou-se o contingente de estudantes nas escolas assim como o número de instituições de ensino, surgindo a necessidade de professores para atender a essa demanda, tanto em quantidade de profissionais como na qualidade na formação destes.

No caso da educação escolar, constatamos no mundo contemporâneo que ao crescimento quantitativo dos sistemas de ensino não tem correspondido um resultado formativo (qualitativo) adequado às exigências da população envolvida, nem as exigências das demandas sociais (PIMENTA, 2002, p.19).

Houve a proliferação de cursos de licenciatura curta para suprir a carência de profissionais, caindo a qualidade na formação de professores das diversas áreas, devido ao aligeiramento desses cursos para o fornecimento de demanda para as escolas (GATTI, 2000).

A formação dos docentes para atuarem nas séries iniciais do ensino fundamental e pré-escola manteve-se nos cursos normais em nível médio, antigo Magistério até a promulgação da nova LDB. A partir de 1996, quando é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) e institui-se a década da Educação (ano de 2007), passa a ser exigido aos profissionais que lecionavam nas quatro primeiras séries e na educação infantil o curso em nível superior. Conforme o artigo 62 (1996) dessa lei,

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Com a LDB de 96, a formação dos professores das séries iniciais do ensino fundamental e educação infantil passa a ser em nível superior, em universidades e em institutos superiores de educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Os cursos normais ou magistério passam a ser admitidos como formação mínima.

Ao exigir formação em nível superior para lecionar nas etapas da educação básica referidas acima, há uma melhora em relação ao modo como se concebe ensino nos primeiros anos do ensino fundamental e a necessidade de profissionais qualificados. Assim, “esse profissional deve ser formado nas universidades, que é o lócus da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social” (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 89).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica trazem os aspectos que devem ser contemplados na formação dos futuros profissionais do magistério. Percebem-se uma atenção para a dimensão da prática educativa e da necessidade da formação docente consoante o mundo contemporâneo e as suas exigências. Em seu artigo segundo, o preparo do docente deve visar à aprendizagem do aluno, à abordagem da diversidade cultural, à promoção de práticas investigativas e à elaboração e execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares, ao trabalho em equipe e ao uso de tecnologias da informação e da comunicação. Este é o perfil que se espera do profissional que possui nível superior e que atuará na educação básica.

Nesse mesmo documento, outros conhecimentos que devem fazer parte da formação docente são apontados, entre eles destacam-se a pesquisa e o conhecimento enquanto construção: “a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento” (Artigo 3 - inciso III).

Se quisermos, pois, que o professor trabalhe numa abordagem socioconstrutivista, e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, numa palavra, faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características. Parece claro que às inovações introduzidas no ensino das crianças e jovens correspondam mudanças na formação inicial e continuada de professores (LIBÂNEO, 1999, p. 42).

Busca-se um profissional que esteja sempre refletindo sobre a sua prática e entenda a aprendizagem enquanto um processo de construção pelo aluno e a importância da mediação docente durante a aquisição do conhecimento.

O ensino deve ser entendido ... como uma ajuda ao processo de aprendizagem. Ajuda necessária, porque sem ela é muito pouco provável que os alunos cheguem a aprender, e a aprender da maneira mais significativa possível, os conhecimentos necessários para seu desenvolvimento pessoal e para sua capacidade de compreensão da realidade e de atuação nela. Entretanto, só ajuda, porque o ensino não substitui a atividade mental construtiva do aluno, nem ocupa seu lugar (ONRUBIA, 1994, apud LIBÂNEO, 1999, p.30).

Outro ponto que tem gerado discussão acerca da formação docente relaciona-se à formação do professor especialista e do polivalente. Este, geralmente, é formado nos cursos de Pedagogia, Normal Superior ou antigo Magistério. Mesmo que não possua Pedagogia, tem como formação o curso normal, complementada por outra graduação, na maioria, Letras, para quem atua nas séries iniciais do ensino fundamental.

Essa formação acadêmica traz as marcas do ensino que os professores tiveram enquanto nível superior, sendo que é um profissional polivalente, que tem a docência como base comum. Como a maioria dos profissionais que atuam nessa etapa da educação básica tem a o curso de Pedagogia ou Normal Superior como formação inicial, muito se tem discutido acerca dessa formação.

Essa discussão é permeada pela dicotomia entre teoria e prática, entre o professor polivalente e o especialista. As licenciaturas, sejam de quaisquer áreas, sobretudo daquelas cuja formação é de uma disciplina específica, trazem uma visão muito conteudista em detrimento da parte pedagógica. Verifica-se o caminho inverso, nos cursos de formação de professores polivalentes dos anos iniciais, pois há ênfase nas práticas de ensino, enquanto os saberes a serem ensinados, ficam em segundo plano.

No entanto, o professor formado precisa entender a sua prática nos processos mais amplos de educação, como afirmam Candau e Lélis (2002, p.60)

A ação do educador deverá, ao contrário, se revelar como respostas às diferentes necessidades colocadas pela realidade educacional e social.
Para tanto, a sua formação deverá ter como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade.

No caso de um professor polivalente, esse profissional tem que ter domínio do conhecimento de cada área em que vai atuar: português, matemática, ciências, história e

geografia. Como estabelecido nos Parâmetros Curriculares Nacionais, há a necessidade de trabalhar de forma interdisciplinar com os conteúdos de Artes e Educação Física, perpassando o ensino pelos temas transversais.

Acreditando que a formação de qualquer profissional não se encerra na universidade, sobretudo a do professor, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica depara-se com questões relacionadas à atuação desse novo profissional que adentrará a sala de aula. No artigo 3, item III, a pesquisa tem papel de destaque, sendo por meio dela que o futuro profissional subsidiará a sua prática no cotidiano escolar. No artigo 7, inciso IV, é levantada a questão de articulação entre a unidade formadora dos futuros professores e as instituições de educação básica: “as instituições de formação trabalharão em interação sistemática com as escolas de educação básica, desenvolvendo projetos de formação compartilhados.” Há a preocupação com a formação que leve em consideração o objeto de ensino e a natureza deste na formação acadêmica do profissional da educação básica. Embora se refira ao ensino superior de modo geral, a formação preconizada na lei de Diretrizes e Bases para o Ensino Nacional mostra a necessidade de busca e aperfeiçoamento do profissional a ser formado em qualquer área do conhecimento. Aponta as bases para a formação que prime pela qualidade e preocupação social da realidade na qual esse profissional está inserido e pela capacidade de transformação necessária para a realização dessa mudança.

2.2 Saberes da docência

Devido ao acesso à informação se dar de forma rápida e, aparentemente, fácil, questionou-se acerca da importância da escola e, inclusive, da participação do professor para a obtenção do que é transmitido na sociedade pelas diferentes mídias. Tanto Pimenta (2002) quanto Libâneo (1999) afirmam que o papel do professor na mediação entre o conhecimento e a sua construção pelo aluno é de extrema relevância, sobretudo, para que o sujeito seja capaz de partir das informações às quais tem acesso e chegar ao conhecimento, enquanto produção histórica e social. Pelo menos é o que se espera dos professores da educação básica, como afirmado por André (2001, p.58),

Que eles [professores] assumam de forma competente e responsável a sua tarefa de ensinar, a fim de que a grande maioria de seus alunos desenvolva uma atividade intelectual significativa, apropriando-se de conhecimentos fundamentais para uma inserção comprometida e ativa na sociedade.

Sobre isso, muito se tem discutido a respeito da formação docente, sobretudo, acerca de quais são as competências necessárias para a atuação do professor em sala de aula. Embora a sua figura esteja desprestigiada entre os demais profissionais e até pela própria sociedade, o professor ainda é o principal condutor da prática educativa em âmbito escolar e na mediação entre o conhecimento e o aluno.

Para que esse profissional possa atuar de modo efetivo em sala de aula, compreendendo o ensino e a aprendizagem enquanto processo sistemático e intencional, são fundamentais conhecimentos sobre sua prática pedagógica nos contextos sociais e institucionais nos quais esta ocorre (PIMENTA, 1997). Assim, a formação docente perpassa por várias instâncias, tanto acadêmica como prática, em que deve estar aliada teoria e prática, a fim de que o ato pedagógico se torne uma práxis. Compreendendo o universo de atuação do professor, há o envolvimento de vários saberes que permeiam a construção do futuro profissional. Embora a educação se dê em diversas instituições e locais como é mostrada por Brandão (2008), a escola é um dos locais onde se privilegia o ensino do conhecimento produzido pela humanidade ao longo dos anos, além de ser uma das responsabilidades dessa instituição, formar cidadãos para atuar na sociedade na qual estes estão inseridos

A formação do professor insere-se em contextos mais amplos que não se limitam aos bancos universitários. O conhecimento produzido pela cultura acadêmica traz subsídios para se compreender a prática pedagógica enquanto processo que ocorre em diversos ambientes de ensino, que só adquire sentido quando há a construção de novos saberes por meio da prática docente cotidiana.

Outros saberes, como aponta Pimenta (2002), estão envolvidos na formação do futuro professor como os da experiência; o conhecimento e os saberes pedagógicos.

Os conhecimentos relacionados à experiência docente são aqueles em que os futuros professores, no papel de alunos nos cursos de formação, já trazem a respeito do que é ser professor, devido às suas lembranças enquanto aluno na educação básica ou de trabalho em sala de aula, quando já atuam na área.

Experiência que lhes possibilita dizer quais foram os bons professores, quais eram bons em didática, isto é, sabiam ensinar. Quais professores foram significativos em suas vidas, isto, é contribuíram para a sua formação humana. Também sabem sobre o ser professor por meio da experiência socialmente acumulada, mudanças históricas da profissão, o exercício profissional em diferentes escolas, a não valorização social e financeira dos professores, as dificuldades de estar diante de turmas de crianças e jovens turbulentos, em escolas precárias; sabem um pouco sobre as representações e estereótipos que a sociedade tem dos professores através dos meios de comunicação. Outros professores já têm atividade docente. (PIMENTA, 2002, p.20).

Além desses saberes, que esses futuros profissionais trazem quando eram alunos na educação básica, Pimenta (2002) também ressalta que os saberes da experiência também englobam aqueles em que o professor elabora e tem acerca do seu próprio fazer docente. O professor, no seu dia-a-dia, reflete sobre sua prática, podendo ter auxílio de estudos teóricos ou exemplos de outros profissionais.

Tardif e Lessard (2002) também se referem a esse tipo de saber do professor como sendo “as manhas da profissão”, desenvolvidas ao longo de sua prática docente. Em outro estudo, Tardif e colaboradores (2002, p.54) esclarecessem que os saberes da experiência

[...] surgem como núcleo vital do saber docente, núcleo a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática. Neste sentido, os saberes experienciais não são saberes como os demais; são, ao contrário, formados de todos os demais, mas retraduzidos, “polidos” e submetidos às certezas construídas na prática e na experiência.

De acordo com Pimenta (2002), outro saber está relacionado ao conhecimento, como o professor o concebe nos dias de hoje. A autora traz questionamentos a respeito de que tipo de conhecimento ensinar aos alunos, de como obtê-lo a partir da informação. Nas áreas do conhecimento encontram-se os saberes relativos ao referencial teórico, científico, técnico, tecnológico e cultural para garantir que os alunos se apropriem também desse instrumental no seu processo de desenvolvimento humano. Ter esse tipo de saber docente é fundamental, identificando a importância do professor na formação das novas gerações, sobretudo, na construção do conhecimento por estas, a fim de que transcendam ao senso comum, ao que é divulgado pelas mídias de massa (SILVA, 2002).

O terceiro e último saber docente, que será o tripé na construção e formação da identidade do professor, é relacionado ao conhecimento pedagógico. Esse tipo de saber só se efetiva na ação e na reflexão da ação.

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação. (PIMENTA, 2002, p.26)

Essa constituição do que é ser professor se dá pela interação com o universo em que se leciona. Pimenta (2002), ao mostrar que o trabalho docente exige saberes que não se limitam à mera participação em um curso de formação, às experiências docentes ou às técnicas de

ensino, corrobora com a visão de Alarcão (1998, p.104)

O conhecimento do professor não é meramente acadêmico, racional, feito de factos, noções e teorias, como também não é um conhecimento feito só de experiência. É um saber que consiste em gerir a informação disponível e adequá-la estrategicamente ao contexto da situação formativa, em que, em cada instante, se situa sem perder de vista os objetivos traçados. É um saber agir em situação. Mas não se fique com uma idéia pragmático-funcionalista do papel do professor na sociedade, porque o professor tem que ser um homem ou uma mulher, ser pensante e crítico, com responsabilidades sociais no nível da construção e do desenvolvimento da sociedade.

Assim, é possível transpor a teoria em prol das práticas educativas que exigem dos profissionais da educação um olhar que se estende além do senso comum ou de uma teoria desvinculada da realidade escolar. Pesquisas mostram a importância de se articular teoria e prática na formação de qualquer profissional, sobretudo, na do futuro docente, pois,

[...] apesar da formação oferecida em sala de aula ser fundamental, só ela não é suficiente para formar e preparar os alunos para o pleno exercício de sua profissão. Faz-se necessária à inserção na realidade do cotidiano escolar para aprender com a prática dos profissionais da docência. (FELICIO E OLIVEIRA, 2008).

Em quaisquer áreas do conhecimento, é fundamental conhecer o universo em que tal profissional estará inserido para que possa transcender ao que presencia. A área educacional não se limita ao universo escolar, embora grande parte de sua repercussão se dê sobremaneira nessa instituição. É fundamental compreender o ato educativo numa esfera mais ampla, compreendendo a complexidade da educação como prática social não permitindo tratá-la como fenômeno universal e abstrato, mas como fato histórico Assim como a educação, a ação docente configura-se como uma prática social, pois é um modo de intervenção na realidade social por meio da educação em ambientes tanto formais como informais de ensino (PIMENTA e LIMA, 2004). Segundo essas mesmas autoras (2004, p.41),

De acordo com o conceito de ação docente, a profissão de educador é uma prática social. Como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso por meio da educação, que ocorre não só, mas essencialmente, nas instituições de ensino. Isso porque a atividade docente é ao mesmo tempo prática e ação.

O profissional que atuará nesses ambientes educativos terá inúmeros fatores que interferiram em sua prática tais como parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, além das possibilidades reais suas, enquanto formação acadêmica como as condições físicas existentes no ambiente (ZABALA, 1998). A atuação do professor não se limita às quatro paredes de sua sala de aula, a sua prática deve estar relacionada ao cotidiano

escolar e com os membros de sua comunidade a fim de que se atinjam os objetivos de qualquer ensino: a aprendizagem dos alunos. Esse profissional não se limita ao ensino dos conteúdos básicos, antes é o,

[...] profissional do humano que ajuda o desenvolvimento pessoal e intersubjetivo do aluno, sendo um facilitador de seu acesso ao conhecimento; é um ser de cultura que domina sua área de especialidade científica e pedagógico-educacional e seus aportes para compreender o mundo; um analista crítico da sociedade, que nela intervém com sua atividade profissional; um membro de uma comunidade científica que produz conhecimento sobre sua área e sobre a sociedade. (PIMENTA e LIMA, 2004, p. 88)

A formação do professor é muito complexa, pois envolve o desenvolvimento de vários conhecimentos necessários à sua atuação na sala de aula. Essa construção do profissional que lecionará na escola não se inicia nem se encerra na universidade. As situações do cotidiano escolar dão subsídios para se refletir sobre a prática e, assim, a identidade do professor é construída pelos três saberes docentes. Nas palavras de Fávero (1981, p.19),

A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada. Realidade esta que não pode ser tomada como alguma coisa pronta, acabada ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado.

A ação educativa, neste estudo, a que é realizada na escola, requer, portanto, profissionais bem formados capazes de compreender a dimensão pedagógica que o seu ato encerra e todos os atores envolvidos no processo escolar. Essa compreensão perpassa pela formação inicial do professor e deve perdurar por toda a sua prática de modo que, por meio desta, aprimore suas capacidades e contribua tanto para a sua formação continuada como para a melhoria do ensino.

2.3 A especificidade do trabalho pedagógico da leitura na Educação Fundamental, primeiro ciclo: o que dizem os Parâmetros Curriculares Nacionais?

Segundo a LDB (1996), no artigo 32, a formação do cidadão dar-se-á mediante “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. Segundo a lei, o ensino da leitura é um dos conteúdos que vai

proporcionar ao sujeito condições para exercer a sua cidadania. Por meio dessa prática, ele consegue decodificar o mundo a sua volta e compreender os processos que este encerra. As competências a serem adquiridas perpassam as várias áreas do conhecimento, mas a compreensão destas, passa, inicialmente, com o entendimento da leitura.

Como parte integrante da formação integral do sujeito, a atividade de leitura se faz imprescindível em sua vida social. A escola torna-se, portanto, a principal instituição responsável por permitir que os estudantes tenham acesso ao universo literário e aos outros tipos de textos que circulam em outras esferas da comunicação humana e adquiram o hábito de ler para obtenção de diversos fins: leitura de entretenimento, aquisição de conhecimentos, busca de informação, etc.

Ciente de que as habilidades de leitura e escrita são fundamentais na formação do sujeito e, principalmente, desenvolvimento de sua cidadania, o Ministério da Educação, por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, doravante PCN's, para o Ensino de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental, estabelece diretrizes e orientações didáticas para o ensino da linguagem verbal e suas especificidades na instituição escolar.

Na carta dirigida aos professores, no início desse documento, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, aponta que tal documento é flexível e aberto, podendo ser adaptado à realidade de cada região. Assim, o professor tem esse documento como um instrumento para nortear a sua ação pedagógica e expandir os seus conhecimentos por meio de sua prática. Os PCN's, assim, surgem como sugestões para haver uma parte comum entre as federações em relação ao ensino da língua materna, no caso do Brasil, a língua portuguesa. Dentre as especificidades de cada região, cabe ao professor adequar os conteúdos gerais aos singulares de sua realidade, visando sempre à formação integral do sujeito. Tal documento, portanto, não deve configurar-se como um manual didático e curricular em que o professor retire dele, conteúdos a serem ensinados em sala de aula. Assim, os PCN's, quando elaborados, surgem como sugestão ao trabalho do professor e mostrando as bases comuns para o ensino dos conteúdos no território nacional. Como material de apoio, tal documento não deve ser uma "cartilha", ou manual ao professor, pois os seus conhecimentos permitem (ou deveriam) dar subsídios à sua prática pedagógica e refletir sobre esta.

Diante desse contexto, o ensino da língua portuguesa, orientado no documento supracitado, aborda elementos básicos para as práticas escolares acerca da linguagem verbal, na sua modalidade oral e escrita, sendo por meio desta que o sujeito consegue comunicar-se e exercer o seu direito de cidadania. Assim, o ensino da linguagem verbal deve ser de acesso de todos de modo que a escola se torne um ambiente democrático em que o uso da linguagem

ocorra em situações interativas, cuja construção da fala se dê a partir do outro e por meio dele.

Os PCN's, como documento norteador de abrangência nacional no sistema brasileiro de educação, mostram a importância da leitura na compreensão das outras disciplinas. Para se ler um texto de história ou ciências, há conhecimentos mínimos que devem ser aprendidos como a estrutura do gênero e os objetivos a serem alcançados. Aprender a ler não se restringe ao ensino de língua portuguesa nem aos textos privilegiados nessa disciplina. A compreensão da linguagem verbal, oral ou escrita, se dá em todos os conteúdos escolares. Esses parâmetros trazem uma concepção de linguagem articulada com o cotidiano do aluno e com a linguagem enquanto processo dialógico consoante a perspectiva bahktiana. Diante dessa proposta, as sugestões de trabalho são permeadas por essa concepção de linguagem e pela interação com os demais membros do discurso. Tal documento pauta o ensino da língua tanto oral quanto escrita por meio dos gêneros textuais, apontando o texto como a menor unidade de sentido, no entanto, não traz uma definição do que seja esse evento social tal como a sua construção.

Para uma melhor sistematização e compreensão do trabalho com a língua portuguesa, os PCN's abordam o ensino dessa disciplina ao longo do ensino fundamental por meio de eixos. Esse documento justifica

O estabelecimento de eixos organizadores dos conteúdos de Língua Portuguesa no ensino fundamental parte do pressuposto que a língua se realiza no uso, nas práticas sociais; que os indivíduos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles; que é importante que o indivíduo possa expandir sua capacidade de uso da língua e adquirir outras que não possui em situações linguisticamente significativas, situações de uso de fato. (BRASIL, 2000, p.43).

Como apontam esses documentos, quatro são as habilidades básicas a serem desenvolvidas durante o ensino fundamental: falar, escutar, ler e escrever. As atividades a serem desenvolvidas devem girar em torno dessas habilidades. Assim, dentre os eixos, dividiram-se em dois básicos: uso da língua oral e escrita e análise e reflexão sobre a língua. O primeiro eixo subdivide-se em Prática de Leitura e Prática de Produção de Texto (este ainda se divide em Aspectos discursivos e Notacionais).

Nesses eixos, permeia-se o ensino da língua no uso-reflexão-uso. Assim, “pressupões um tratamento cíclico pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização” (BRASIL, 2000, p. 44).

Tal documento, embora afirme que seja de responsabilidade de cada escola organizar os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, define alguns critérios para que seja

possível a língua ser abordada na perspectiva do uso-reflexão-uso (BRASIL, 2000, p.45):

- Considerar os conhecimentos anteriores dos alunos em relação ao que se pretende ensinar, identificando até que ponto os conteúdos ensinados foram realmente aprendidos;
- Considerar o nível de complexidade dos diferentes conteúdos como definidor do grau de autonomia possível aos alunos, na realização das atividades, nos diferentes ciclos;
- Considerar o nível de aprofundamento possível de cada conteúdo, em função das possibilidades de compreensão dos alunos nos diferentes momentos do seu processo de aprendizagem.

Assim, o ensino da leitura deve atentar-se para eixos que serão abordados ao longo da escolarização. A leitura e produção de textos mostram-se atividades básicas que devem ser aprendidas no ensino fundamental, tanto para o sujeito desenvolver competências discursivas para realizar suas interações sociais imediatas como para o desenvolvimento de habilidades posteriores. Como os próprios documentos abordam, a aquisição de competências relacionadas à leitura e escrita se faz necessária para a vida em sociedade, sendo imprescindíveis para participação do sujeito nas práticas cotidianas.

Um dos pontos elencados nos PCN'S é a figura do professor como principal incentivador do ensino da leitura, pois tal documento já prevê que nem todos os alunos que estão na escola, participem de situações de leitura no ambiente familiar, no qual tenha a oportunidade de vivenciar essa prática com membros mais experientes de sua cultura. Ao não presenciar situações concretas de leitura em casa, o aluno pode apresentar certa dificuldade para esse aprendizado durante a sua escolarização, caso não tenha contato com a leitura nem na escola. Desse modo, o ensino da leitura deve ser mediado pelos professores, que devem ser bons leitores, sendo modelos aos seus alunos. Como é bem definido no seguinte trecho desse documento (2000, p. 46)

Em se tratando da área de Língua Portuguesa, o professor também terá outro papel fundamental: o de modelo. Além de ser aquele que ensina os conteúdos, é alguém que pode ensinar o valor que a língua tem, demonstrando o valor que tem para si. Se é um usuário da escrita de fato, se tem boa e prazerosa relação com a leitura, se gosta verdadeiramente de escrever, funcionará como um excelente modelo para seus alunos. Isso é especialmente importante quando eles provêm de comunidades pouco letradas, onde não participam de atos de leitura e escrita junto com adultos experientes. Nesse caso, muito provavelmente, o professor será a única referência.

Desse modo, os PCN's abordam o ensino da língua portuguesa numa perspectiva que permite compreender a língua em seus usos sociais dentro de situações concretas de comunicação, destacando a importância da mediação docente nesse processo. Não apenas limitando ao processo de transmissão de um determinado conhecimento, mas sendo um exemplo de leitura e escrita dentro da sala de aula.

2.3.1 O trabalho com a leitura na escola, segundo os PCN's

Na perspectiva dos parâmetros, a leitura e a escrita se completam, sendo práticas indissociáveis para o ensino de língua portuguesa. As práticas de leituras, portanto, segundo os PCN's tem a finalidade de formar leitores e, conseqüentemente, a formação de escritores,

[...] pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever. (BRASIL, 2000, p.53)

A leitura não é apenas fonte de prazer ou possibilidade de compreender os textos escritos, ela permite que o sujeito que a pratique tenha um cabedal de conhecimentos para a escrita de diversos tipos de textos. Ao ler os diferentes gêneros textuais, aprende os mecanismos da língua e torna-se capaz de produzir os textos que lhe forem necessários e mais, compreendê-los. Os PCN's demonstram que um bom leitor tem mais facilidade de produzir bons textos, pois seu repertório de leituras possibilita que haja a escrita de bons textos com os aspectos que configuram a textualidade ao material escrito: coerência e coesão.

Entre as características elencadas desse bom leitor, está a de ler nas entrelinhas, ser capaz de transcender à materialidade textual. Outra habilidade que caracteriza esse bom leitor é o de saber selecionar as informações necessárias ao que precisa. Por exemplo, ao ler uma notícia, previamente, já sabe o que encontrar nela, informações básicas, que respondem as perguntas do tipo “o que”, “onde”, que caracterizam esse gênero.

Diante disso, os PCN's (2000, p. 55) mostram que

Se o objetivo é formar cidadãos capazes de compreender os diferentes textos com os quais se defrontam, é preciso organizar o trabalho educativo para que experimentem e aprendam isso na escola. Principalmente quando os alunos não têm contato sistemático com bons materiais de leitura e com adultos leitores, quando não participam de práticas onde ler é indispensável, a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes.

Outro ponto que tem gerado certo desconforto é acerca de se ensinar a ler, muitas vezes, confundida com a capacidade de decodificar. No entanto, ter essa capacidade não é o suficiente para dizer que o aluno é um leitor competente, ainda mais quando não é capaz de atribuir significado ao que lê. Esse aprendizado se dá muito pelos exemplos de leitores que os alunos possuem. Quando as situações de leitura estão presentes nas práticas cotidianas familiares, o aluno fica mais habituado com tais atividades e consegue incorporar a leitura como fonte de obtenção de prazer, ou de informação ou de conhecimentos. Mas, e quando não há esse ambiente de leitura? Cabe à escola proporcionar, pois,

Essa pode ser a única oportunidade de esses alunos interagirem significativamente com textos cuja finalidade não seja apenas a resolução de pequenos problemas do cotidiano. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades na sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (BRASIL, 2000, p.56)

Vários mitos permeiam o ensino da leitura e da sua prática cotidiana. Um deles é mito da interpretação única (p.63), que consiste na ideia de a significação do texto estar centrada no seu conteúdo apenas, quando, na verdade, o seu sentido é uma construção ativa do leitor. Toda a dimensão de significação é dada pela construção de quem lê, pautada nos indícios dados pelo escritor.

Outro ponto destacado por esse documento é a questão da finalidade da leitura. Lê-se de diferentes modos para se atender a objetivos variados. A leitura não se limita ao que é ensinado no ambiente escolar.

A abordagem didática dada pelo professor na escola deve mostrar ao aluno que o uso da leitura não se restringe aos muros da escola, sendo uma prática muito importante tanto na sala de aula quanto fora dela. Os PCN's trazem algumas sugestões didáticas de trabalho com a leitura em sala de aula sendo elas: aprendizado inicial da leitura; leitura diária; leitura colaborativa; projetos de leitura; atividades de leitura seqüenciadas; atividade permanente de leitura e leitura feita pelo professor. Agora segue maior detalhamento de cada uma:

- **Aprendizado inicial da leitura:** primeiramente, o ensino da leitura deve ir além de atividades centradas na decodificação. Para isso a concepção de leitura que se busca efetivar na escola é aquela em que a apresentação de diferentes tipos de textos aos alunos, permitindo que haja vários tipos de leituras pelos alunos, a partir dos seus conhecimentos prévios e informações fornecidas pelo texto;

- Leitura diária: o trabalho com a leitura deve ser feito todos os dias, em atividades realizadas de modo silencioso pelos alunos, em voz alta individualmente ou em grupo, pela escuta de alguém que lê. Algumas ressalvas são feitas: as leituras em voz alta devem ter um objetivo explicitado aos alunos e estes poderem lerem antes, de modo silencioso, para contato com o material escrito; mediação do professor diante das variedades de leituras durante o estudo de um texto e mostrar aos alunos as diferentes formas de ler, de acordo com o objetivo do leitor;
- Leitura colaborativa: é uma atividade de leitura realizada pelo professor para a classe em que intervém com perguntas acerca do texto para possibilitar a atribuição de determinados sentidos que, apenas, a leitura não permitiria sem a intervenção docente. Por meio de pistas lingüísticas, procura levar os alunos ao significado mais fidedigno à intenção do autor;
- Projetos de leitura: esse modo de trabalhar a leitura permite que se integrem a linguagem oral e escrita, além da produção de textos, de modo contextualizada e significativas aos alunos;
- Atividades de leitura seqüenciadas: esse tipo de leitura permite que os alunos tenham atitudes de um leitor assíduo, ao estabelecer alguns critérios como gosto pessoal, gênero textual pré-estabelecido;
- Atividades permanentes de leitura: são atividades de leitura realizadas com regularidades pela sala, com intuito de atitudes favoráveis à prática da leitura;
- Leitura feita pelo professor: o modelo desempenhado pelo professor enquanto leitor é muito importante na orientação acerca da leitura, mostrando competências de um leitor já maduro, principalmente textos mais longos que exigem uma atenção maior dos alunos.

Os PCN's trazem orientações didáticas acerca de como trabalhar a linguagem verbal, neste item abordada a questão da leitura, articulando a prática de leitura com a formação do escritor e sua participação nas práticas que exigem tal competência lingüística.

3 O DESENVOLVIMENTO DA LEITURA NA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL, PRIMEIRO CICLO.

Se fosse ensinar a uma criança a arte da leitura não começaria com as letras e as sílabas. Simplesmente leria as histórias mais fascinantes que a fariam entrar no mundo encantado da fantasia. Aí então, com inveja dos meus poderes mágicos, ela quereria que eu lhe ensinasse o segredo que transforma letras e sílabas em histórias. É assim. É muito simples.

Rubem Alves, 2009

3.1 A leitura e suas concepções: uma multiplicidade de olhares que se convergem em busca da interpretação

Brandão (2008), ao se referir à Educação, diz peremptoriamente, que não há apenas um tipo de educação, mas vários. Parafraseando esse autor, assim também, caso pergunte sobre a existência de um único tipo de leitura, responder-se-ia: Leitura? Não, leituras!

Assim como há várias formas de educação, a leitura também ocorre de maneiras diversas. Geralmente, tal prática é associada somente à compreensão da linguagem verbal, sobretudo, da modalidade escrita. No entanto, como bem aborda Martins (1994), ao defini-la como “um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem” (p.30), mostra que é possível ler as manifestações de outras linguagens. Assim, a leitura é considerada uma dinâmica que “envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos” (MARTINS, 1994, p.31). Smith (1999) também estende o ato de ler a outras linguagens, ao considerar a leitura, no geral, como o ato de fazer e responder perguntas, afirmando que “mesmo, metaforicamente, expressões como ‘leitura do rosto’ podem ser descritas como um ato de fazer perguntas e encontrar respostas” (p. 107).

Esses dois autores permitem visualizar que há várias formas de leitura e que tal prática não se limita apenas ao código escrito. Diante da existência da compreensão das diversas linguagens, este trabalho aborda apenas a da linguagem verbal, sobretudo, a escrita e que, dentro dessa modalidade da língua, também existem várias leituras possíveis de serem realizadas. Essa escolha também se justifica por ser a leitura de textos escritos valorizada na escola e ser uma das responsabilidades dessa instituição o ensino de tal prática.

O processo de compreensão e atribuição de significado do código verbal seja escrito ou oral, que se intitula leitura, não se limita a um único tipo ou se dê de uma forma apenas. Existem tantas leituras, na mesma proporção de leitores: cada sujeito lê sob um olhar diferente. Nesse sentido, a leitura não é analisada sob o ponto de vista de uma única forma de abordar o texto ou de apenas uma interpretação existente. Nas palavras de Kleiman (2008), a leitura não é vista numa concepção autoritária, que desconsidera a multiplicidade de olhares que um texto possibilita por meio de seus leitores. Para essa mesma autora, “a leitura é um ato individual de construção, de significado, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos e objetivos do momento” (1999, p.49). Assim, para Kleiman (1995), a leitura é definida como uma interação, à distancia, entre autor e leitor, via texto. O significado do texto, portanto, é construído a partir das experiências e conhecimento prévio do leitor, mostrando que a interação supracitada difere da de um diálogo desenvolvido entre dois interlocutores, em que ocorre a conversação ao mesmo tempo, sendo possível desfazer os equívocos durante a comunicação.

Na interação face a face, elementos do contexto ajudam a compreensão: gestos, os objetos ao redor, bem como o conhecimento mútuo dos interlocutores são todos elementos nos quais se apóia a compreensão. Por outro lado, a interação via texto é descontextualizada [...], mas não há o confronto que permita esclarecimento, nem a simultaneidade dos processos de compreensão e produção que permita reajustes constantes do autor, como o falante faz em relação a seu ouvinte, para ajudar a compreensão do leitor (KLEIMAN, 1995, p.66).

Smith (1999) resume a leitura como o ato de fazer perguntas ao texto escrito. Para ele, diante do material escrito, há sempre perguntas a serem respondidas de acordo com uma necessidade, a um objetivo pré-estabelecido pelo leitor. Como explicita no trecho a seguir,

A única qualificação específica para acrescentar a leitura é que a informação que responde às perguntas é encontrada em um texto escrito ou impresso. Você é capaz de ler uma lista telefônica quando pode encontrar a resposta para a sua pergunta sobre o número da pessoa para quem você quer telefonar. Você pode ler um cardápio quando procura encontrar uma informação sobre a especialidade da casa. Você pode ler um romance ou um texto quando é capaz de obter a informação suficiente do mesmo para saber que nenhuma das suas perguntas ficou sem resposta, que não se sente confuso nem perplexo. Quando você olha para uma placa na rua, você está perguntando “Em que rua estou?” ou, até mais especificadamente, “Estou na rua que procuro” (SMITH, 1999, p. 107).

Esse mesmo autor elenca várias formas convencionadas de leitura que, no entanto, apresentam lacunas quando usadas em tipos de textos diferentes, servindo apenas para um

determinado gênero. Entre essas formas elencadas por Smith (1999), tem-se que a leitura é:

- Interpretação;
- Decodificação de palavras escritas;
- Extração de informações do texto;
- Entendimento dos pensamentos do autor.

Essas formas de conceber a leitura são muito limitadas, segundo esse autor, pois não é possível estender a todos os tipos de texto a compreensão do material escrito.

Foucambert (1994) define a leitura como atribuição voluntária de um significado à escrita, sendo o leitor, durante tal prática, questionado pelo mundo e por si mesmo, em que as respostas são encontradas no código escrito. Assim como Smith (1999), Foucambert também corrobora com a concepção de que a leitura permite ao sujeito encontrar respostas nos textos escritos por meio dessa prática social e que essa atividade corresponde a 20% de informações visuais, provenientes do texto e 80%, do leitor. Para esse mesmo autor, essa prática social não é a mera oralização do código verbal, mas a compreensão da linguagem.

Uma ressalva se faz necessária acerca destes dois autores, uma vez que se a leitura se limitar aos conhecimentos do leitor e ao código apenas, corre-se o risco de atribuir apenas ao leitor o papel de definidor do sentido presente no texto. É necessário que entre os conhecimentos prévios do leitor estejam aqueles relacionados ao autor do texto para que seja possível um diálogo entre o leitor e outro por meio do texto, que não contém todas as informações dadas pelo seu escritor, sendo importante o leitor ver a mensagem nas entrelinhas. Trevizan (2000) é bem elucidativa nessa questão ao transcender a leitura para o preenchimento dos espaços deixados pelo autor durante a escrita de um texto.

Para essa autora, a leitura refere-se à atividade em que se é possível superar a materialidade textual, preenchendo os vazios constitutivos do texto. Ao fazer relações com os signos lingüísticos, infere significados que expandem a superficialidade textual.

[...] a **leitura ideal** corresponde à leitura mais completa possível, manifestada no diálogo do leitor com os **signos** entrelaçados no texto (nós) e no relacionamento simultâneo destes com as **malhas** do tecido textual, potencializados das **condições extra-textuais** do discurso (TREVIZAN, 2000, p. 50, grifos do autor).

Autores como Zilberman (1982) e Silva (2002a) consideram a leitura como sendo a base de constituição do sujeito e o meio pelo qual este consegue compreender-se no mundo em que está inserido. Esses mesmos autores compreendem-na “enquanto processo historicamente determinado, que mostra os anseios da sociedade” (ZILBERMAN e SILVA,

2001).

Silva (2002a) caracteriza a leitura enquanto uma produção eminentemente humana, vista como um instrumento necessário à compreensão do material escrito e fonte possível de conhecimento. Esse autor se vale da leitura enquanto forma de obtenção de conhecimento por atribuir a ela a possibilidade de compreensão de toda produção humana registrada em material escrito. A democratização à cultura produzida ao longo da humanidade e registrada em língua escrita só ocorrerá se as pessoas tiverem condição de ter acesso a ela e compreendê-la. Isso somente é possível por meio da leitura.

A leitura (ou a resultante do ato de se atribuir um significado ao discurso escrito) passa a ser, então, uma via de acesso a participação do homem nas sociedades letradas na medida em que permite a entrada e a participação no mundo da escrita; a experiência dos produtos culturais que fazem parte desse mundo só é possível pela existência de leitores (SILVA, 2002a, p. 64).

Freire (2005) estende esse conceito e diz que a leitura de mundo precede a da palavra, compreendendo o texto e o seu contexto. Antes de iniciar a escolarização, segundo este autor, por meio de seu próprio exemplo, em que rememora a sua infância nas terras de Recife, mostra que a criança já lê o mundo que a circunda e compreende, a seu modo, as relações que o permeiam. Ao chegar na sala de aula, já traz uma bagagem de suas vivências e o aluno espera que a escola dê continuidade ao processo de leitura iniciado fora dos muros escolares.

[...] uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (FREIRE, 2005, p.11).

Martins (1994) também compartilha das idéias de Freire, ao compreender a leitura além do código verbal, atribuindo ao contexto em que o sujeito vive aspectos importantíssimos para a compreensão da leitura. Para tal autora, a leitura não deve ser encarada como decodificação mecânica de signos lingüísticos, mas compreensão realizada pelo leitor.

Ao estender o conceito de leitura a outras linguagens, Martins (1994) compreende que a leitura apresenta três níveis básicos: sensorial, emocional e racional. Assim,

Cada um desses três níveis corresponde a um modo de aproximação ao objeto lido. Como a leitura é dinâmica e circunstanciada, esses três níveis são inter-relacionados, senão simultâneos, mesmo sendo um ou outro privilegiado, segundo experiência, expectativas, necessidades e interesses do leitor e das condições do contexto geral em que se insere (MARTINS, 1994, p.37).

Na leitura sensorial, envolvem-se todos os cinco sentidos, apontados como os “referenciais mais elementares do ato de ler” (MARTINS, 1994, p. 40). Ela se inicia muito cedo e nos acompanha por toda a vida, orientando-nos a ler um livro ou não, pois “a leitura sensorial vai, portanto, dando a conhecer ao leitor o que ele gosta ou não, mesmo inconscientemente, sem necessidade de racionalizações, justificativas, apenas porque impressiona a vista, o ouvido, o tato, o olfato ou o paladar” (MARTINS, 1994, p. 42). Esse tipo de leitura é o que realmente importa para as crianças não-alfabetizadas, pois esse é o primeiro contato que ela tem com o livro, que, antes de ser um texto escrito, é um objeto como qualquer outro. Este contato inicial de manusear o livro, vendo suas ilustrações, cores, texturas permite que a criança aprimore a sua linguagem e desenvolva a sua capacidade de comunicação com o mundo. Além de propiciar a descoberta do livro como objeto especial, diferente dos outros brinquedos, proporciona a criança entendê-lo, sobretudo, como fonte de prazer. Desse modo, motivam-na para sozinha “saciar a curiosidade pelo desconhecido e para renovar emoções vividas” (MARTINS, 1994, p. 43). Embora não valorizada por aqueles que a consideram subjetiva, a leitura emocional permite que a criança tenha esse contato inicial com o material escrito e sinta prazer nas atividades de leitura.

De acordo com a mesma autora, quando uma leitura desperta sentimentos, sejam alegres ou deprimentes, evoca lembranças ou fantasias, pode afirmar-se que o leitor deixa de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível: o da leitura emocional.

Embora não tão valorizada por estar relacionada aos sentimentos e emoções do leitor, é esse tipo de leitura mais presente em quem diz que gosta de ler, por ser a que dê mais prazer. Justificativa, também, para aqueles que, por algum motivo, sentiram-se desmotivados diante de algum texto e passam a ter um sentimento de repulsa por ele. O modo como é trabalhado o texto escrito pode ser de prazer ou de repulsa em quem o recebe.

Muitas vezes descobrimos, gravadas em nossa memória, cenas e situações encontradas durante a leitura de um romance, de um filme, de uma canção. E sentimos que elas, com o passar do tempo, se tornaram referências em nossas vidas, cheio de sonhos e inspirações.

Ocorrem também lembranças mais prosaicas e desagradáveis. Imaginem um texto lido as pressas para a realização de uma prova. Tudo nele aborrece ou preocupa por ter que dar conta de seu conteúdo, provavelmente devendo-se ainda encontrar-lhe qualidades (MARTINS, 1994, p. 50).

As sensações despertadas durante a leitura farão que a criança se familiarize com tal atividade de modo que o ato de ler seja um momento de fruição. Trabalhar os sentimentos que surgem durante a leitura de um texto permite que se dê espaço para as crianças comunicarem suas dúvidas, anseios e expectativas diante do material lido. A prática de leitura envolve as emoções e preferências do aluno, pois este, diante de um livro de ficção ou poesia, entra em sintonia com sentidos múltiplos na intimidade de cada indivíduo (Zilberman, 1982). Estimular essas sensações despertadas durante as práticas de leitura possibilita a exploração do texto e a manifestação infantil diante de dados da história que, muitas vezes, ilustram situações cotidianas e impressões pessoais.

O terceiro e último nível distinguido por Martins (1994) é a leitura racional. Segundo a autora, esta é a mais valorizada pelo mundo letrado ao enfatizar o intelectualismo, doutrina que afirma a preeminência e anterioridade dos fenômenos intelectuais sobre os sentimentos e a vontade. No entanto, faz-se uma distinção entre racional e intelectual, procurando evitar a conotação negativa que o último termo possui.

Essas considerações são básicas para se perceber a diferença entre a leitura intelectual e a racional ... A leitura racional é certamente intelectual, enquanto elaborada por nosso intelecto; mas se a anuncio assim, é para tornar mais evidentes os aspectos positivos contra os negativos do que em regra se considera leitura intelectual. Importa, pois, na leitura racional, salientar seu caráter eminentemente reflexivo, dialético. Ao mesmo tempo em que o leitor sai de si, em busca da realidade do texto lido, sua percepção implica uma volta a sua experiência pessoal e uma visão da própria história do texto, estabelecendo-se, então, um diálogo entre este e o leitor com o contexto no qual a leitura se realiza. Isso significa que o processo de leitura racional é permanentemente atualizado e referenciado (MARTINS, 1994, p. 65).

A leitura racional acrescenta-se à sensorial e à emocional estabelecendo uma ponte entre o conhecimento, a reflexão e o leitor, possibilitando durante a leitura, dar sentido ao texto e questionar tanto a individualidade como o universo das relações sociais.

Martins (1994, p.66) afirma que a “[...] leitura racional não é por importante por ser racional, mas por aquilo que o seu processo permite, largando os horizontes de expectativa do leitor e ampliando as possibilidades de leituras do texto e da própria realidade social”.

Assim, considerada por muitos estudiosos como uma prática social indispensável à vida em sociedade, a leitura permite que o indivíduo aprimore seus conhecimentos e adquira habilidades básicas como escrever e compreender os mais diversos tipos de textos. Está muito vinculada ao ensino escolar, pois se julga que a partir do contato com o conhecimento sistematizado, o ato de ler, de fato, se inicia. No item a seguir, discute-se que tal prática não é exclusividade do ensino escolar e que o ato de ler está presente na vida humana, muito antes,

de o homem aprender a convenção da língua verbal.

3.1.1 Notas sobre o ato de ler: o processamento da compreensão textual

Nas palavras de Smith (1999, p.13),

Não são exigidas atividades de aprendizagem especiais, exóticas ou particularmente difíceis. Aprender a ler não envolve nenhuma atividade que as crianças já não tenham exercitado para entender a linguagem falada em casa ou para encontrar sentido no mundo visual que as cerca. Na verdade, aprender a ler deveria ser algo muito mais simples, dada a complexidade das aquisições visual e da linguagem anteriores.

A aprendizagem do ato de ler é um processo simples para a criança, segundo esse autor, quando comparado com a aquisição da fala ou outras atividades da vida humana. Muitas vezes, os adultos subestimam as conquistas intelectuais das crianças, por julgarem que a capacidade de aprendizagem delas só se efetive quando ensinadas por alguém mais experiente (SMITH, 1999).

As crianças são capazes de compreender a leitura enquanto um processo e que este não exige habilidades desconhecidas para esse leitor iniciante. Desde pequena, a criança já constrói significado do material que lhe é mostrado, estando, constantemente, diante de textos escritos por meio de rótulos de produtos, dos *outdoors*, no seu programa de TV preferido, etc. Mesmo que não tenha conhecimento do funcionamento da língua escrita, a criança está envolta pelos mais diferentes tipos de texto e é capaz de compreender as mensagens veiculadas pela linguagem escrita e realizar as suas leituras. Segundo Smith (1999), para que a criança comece a aprender a ler, há a exigência de dois *insights* fundamentais: que a linguagem escrita faz sentido e que esta é diferente da fala. São esses os dois pontos elencados por esse autor que não são levados em consideração nos estudos sobre o ensino da leitura.

Embora não saibam a convenção da língua escrita, as crianças compreendem que os sinais gráficos que vêm transmitem uma mensagem. Desse modo, a criança já possui o primeiro *insight*, pois “cada leitor precisa do *insight* de que as palavras escritas em um livro têm um significado - elas são *linguagem* - e podem ser interpretadas como uma história ou informação útil” (SMITH, 1999, p.115).

De acordo com sua concepção acerca do ato de ler, além dos *insights*, Smith (1999)

afirma que há dois requisitos básicos para o aprendizado da leitura: disponibilidade de material interessante que faça sentido para a criança e orientação de um leitor mais experiente e compreensivo como guia. Para esse autor, tal prática social não pode ser ensinada ao aluno, mas é de responsabilidade do professor, tornar tal aprendizagem possível. As habilidades desenvolvidas pelos leitores são adquiridas pela sua experiência com a leitura e não ensinadas (SMITH, 1999).

Embora Smith (1999) reconheça a importância da identificação do material escrito, diz “que uma habilidade essencial para a leitura que não é ensinada a nenhum leitor é depender o menos possível dos olhos” (p. 19). Assim, traz os tipos de informações necessárias para que aconteça a leitura: a visual e não-visual. A informação visual refere-se à imagem colhida pelos olhos, à informação impressa que atinge o cérebro, nesse caso, ao código escrito. No entanto, para que haja a leitura não basta ter apenas acesso visual ao código escrito, outras informações como o conhecimento acerca do código (é necessário ser compreensível ao leitor, por exemplo, o sujeito identifica graficamente um texto escrito em outra língua, mas se não compreender essa língua, não conseguirá ler); além do conhecimento do assunto e certa habilidade geral em relação à leitura. Essas informações, para Smith (1999) são denominadas de não-visuais.

Esse mesmo autor faz uma distinção bem fácil entre esses dois tipos de informação: “A informação visual desaparece quando as luzes se apagam; a informação não-visual já está em sua mente, atrás dos olhos” (1999, p.20). A junção dessas duas informações permite que o ato de ler se efetive, no entanto, uma não é obtida primeira para que a segunda se manifeste. As informações são “intercambiadas”, sendo que quanto mais o leitor dispor de informações não-visuais como conhecimento prévio do assunto ou organização do material escrito, menos dependerá dos recursos visuais, e, assim, melhor compreenderá o material escrito.

Essa dependência em relação ao visual será mostrada por Smith quando distinguir entre as informações visuais e as não-visuais, em que abordará quando maior o conhecimento do sujeito em relação a aspectos da língua, menos será a necessidade de se prender aos sinais gráficos do texto.

A leitura inicia-se pela percepção visual realizada pelo cérebro: este que seleciona o que será visto e determinará a natureza do que é visto. O processamento da informação visual pelo cérebro leva certo tempo, estando relacionada à quantidade de alternativas envolvidas.

A rapidez com que podemos reconhecer nosso próprio carro em estacionamento depende de quantos outros carros estiverem lá. Mesmo se o nosso carro estiver bem adiante de nossos olhos, nós o reconheceremos menos rapidamente se ele estiver cercado por outros carros. Em outras palavras, a rapidez com que nós reconhecemos algo não depende somente das condições de nossos olhos ou da natureza do objeto para o qual estamos olhando ou tentando ver. A rapidez de reconhecimento é afetada pelo número de alternativas (SMITH, 1999, p. 24).

À medida que o sujeito reconhece a informação visual, ele ativa seu conhecimento acerca da língua e consegue compreender um maior número de informações. Assim, durante a leitura, haverá previsões acerca das palavras que são identificadas. Essas previsões serão coerentes, pois o leitor dispõe de saberes que permitem elaborar hipóteses pertinentes ao texto lido.

Acerca da identificação do material escrito, para início da leitura, tanto Kleiman (2008) como Smith (1999), afirmam que há o reconhecimento, pelo leitor, do material escrito por meio de um processo cognitivo, usando os olhos para a visualização desse objeto. O leitor infere acerca do que está lendo, sendo a sua leitura mais rápida e melhor de acordo com o conhecimento prévio que possui, tanto acerca do material impresso quanto do assunto tratado. A leitura é considerada como um processamento de informações gráficas, neste caso, a linguagem verbal. Inicia-se com a apreensão pelos olhos do objeto a ser lido, havendo a necessidade de esse objeto ser conhecido pelo sujeito, no caso, o código escrito ou ter certa familiaridade com ele. O leitor verá o objeto e elaborará, em sua memória de trabalho, o fatiamento das informações. A memória de trabalho, nas palavras de Kleiman (2008, p. 34),

[...] a capacidade do leitor para estocar o material que está entrando mediante a percepção e para agrupá-lo em unidades significativas com base no seu conhecimento da língua

Para tal agrupamento o leitor proficiente usa suficientemente o conhecimento de gramática que ele tem internalizado, fazendo previsões constantes sobre as ocorrências possíveis. Ao identificar uma unidade, ele fechará essa unidade e voltará sua atenção para a sequência seguinte, sendo que o processamento de uma determinada unidade vem a ser ajudado tanto pela natureza do material que continua entrando como pelo material que já foi processado.

O fatiamento é denominado por Kleiman (2008) como a divisão em partes significativas do texto. O leitor proficiente não lê letra por letra, sílaba por sílaba, mas unidades significativas maiores, que permitem armazenar na memória de trabalho um número maior de informações necessárias à compreensão do material lido. Essa facilidade de leitura descrita acima difere do leitor iniciante. No caso das crianças em período de alfabetização, a leitura estará mais pautada na decodificação, logo, na identificação das letras, o que acarreta um maior armazenamento na memória de trabalho e, portanto, maior dificuldade durante a

leitura. Isso quer dizer que a criança em processo de alfabetização, geralmente, lerá letra por letra para assim tentar descobrir o que está escrito, identificando palavra por palavra posteriormente, até conseguir atribuir sentido ao texto como um todo. A memória de trabalho tem uma quantidade de armazenamento, que se esvazia à medida que novas informações são inseridas. A rapidez do processamento das informações varia conforme a capacidade leitora do sujeito, quanto mais proficiente em sua leitura, maior o processamento dessas informações, ou seja, as unidades significativas durante o fatiamento não serão as letras, identificadas uma a uma, mas palavras, orações e períodos mais longos.

Segundo Kleiman (2008), isso não ocorre com o leitor proficiente uma vez que este, já tendo conhecimento de como se estrutura a língua, não identificará apenas letras, mas unidades maiores de significado como orações e períodos inteiros. Desse modo, não haverá sobrecarga da memória de trabalho e a compreensão do texto fluirá mais rapidamente.

Assim, a leitura realmente se efetiva quando o leitor, após análise do material escrito, consegue atribuir um significado por meio da ativação de conhecimentos prévios que permitirão uma maior compreensão do que está lendo. “Em outras palavras, ao lermos um texto, qualquer texto, colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que fomos criados” (KLEIMAN, 2008, p.10.).

Numa abordagem construtivista do processo do ato de ler, Solé (1998) afirma que, durante a leitura, o sujeito deve ser levado a se auto-interrogar sobre o que lê, a estabelecer relações com o que já sabe, a rever novos termos, a efetuar recapitulações e sínteses frequentes. A formação do leitor se dá pela presença da leitura em seu cotidiano, seja em casa ou na escola, pois uma primeira condição para que os alunos possam aprender a ler é que vejam e entendam como o adulto age diante da leitura de um texto. Pois “[...] os alunos têm de assistir a um processo / modelo de leitura, que lhes permita ver as ‘estratégias em ação’ em uma situação significativa e funcional” (SOLÉ, 1998, p.116). Para essa autora, compreender um texto é reconstruí-lo, atribuir novos significados a partir dos conhecimentos prévios do leitor. Durante a leitura, o leitor deve estabelecer objetivos para a sua leitura a fim de que saiba escolher o tipo de texto a ser usado para obtenção de informações, que só encontram num tipo de texto específico.

Silva (2002a) aborda o ato de ler numa perspectiva fenomenológica. Adota para seu estudo acerca dessa prática a hermenêutica, segundo a visão de Ricoeur em que este a define como “a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação de textos” (*apud* SILVA, 2002a, p.67). Na sua visão, durante a leitura, o sujeito experimenta o “material escrito”, executando um ato de compreender o mundo. Essa compreensão leva o sujeito a

transformação de si por meio do ato de ler. Não há apenas a atribuição de significado durante a leitura, mas de mudança de comportamento e de modo de olhar o mundo. Esse mesmo autor mostra que o ato de ler não é apenas decodificar as representações indicadas por sinais e signos; o leitor (que assume o modo de compreensão) porta-se diante do texto, transformando-o e transformando-se.

Ler é, em uma última instância, não só uma ponte para a tomada de consciência, mas também um modo de existir no qual o indivíduo compreende e interpreta a expressão registrada pela escrita e passa a compreender-se no mundo. (SILVA, 2002, p.45)

Para Trevizan (2000, p.50), “ler é fazer relação dos signos entre si e dos signos com os conteúdos designados pelo dicionário da língua, para uma apreensão da mensagem literal do texto; e dos signos com os sujeitos interlocutores, para reconhecimento das marcas da situação social da qual emerge o texto e identificação dos mecanismos estratégicos de construção da mensagem, por meio da compreensão do contexto de produção do texto”. O ato de ler situa-se na tríade autor-texto-leitor (TREVIZAN, 2000), em que o último dialoga com o autor por meio da mensagem deste. Trevizan (2000) reconhece a relação do leitor na construção de sentido de um texto lido, mas enfatiza que a leitura deve estar pautada em pistas fornecidas pelo texto, que permita coerência entre a compreensão de quem lê e a intenção do leitor. O leitor deve compreender a mensagem literal do texto, no entanto, para que sua leitura seja completa, deve estabelecer conexões entre o momento de produção e as ideologias contidas na mensagem.

[...] o leitor não pode atribuir-se o papel de definidor ou controlador exclusivo do sentido do texto; se isto ocorrer, impede-se a atualização de uma leitura completa, pois fica menosprezada a contribuição significativa dos outros elementos determinantes da leitura: o **autor** (e suas circunstâncias históricas) e o próprio **texto** (material produzido por ele) (TREVIZAN, 2000, p. 52, grifos do autor)

Um dos fatores importantes para que a criança aprenda a ler é o contato com diferentes tipos de textos. Diariamente, adultos e crianças estão em contato direto com uma gama de textos: propagandas, legendas, notícias de jornal, receitas, bulas de remédio, placas de trânsito, etc. Cada um desses textos requer uma leitura diferente, envolvendo conhecimentos acerca do assunto e da estrutura da produção. Esse aprendizado, portanto, precisa ser mediado. Caso não fosse necessário, a simples exposição ao material escrito já configuraria ao sujeito o papel de leitor, ou apenas o fato de saber o código.

Para aprender ler, enfim, é preciso estar envolvido pelos escritos os mais variados, encontrá-los, ser testemunha de e associar-se à utilização que os outros fazem deles – quer se trate dos textos da escola, do ambiente, da imprensa, dos documentários, das obras de ficção. Ou seja, é impossível tornar-se leitor sem essa contínua interação com um lugar onde as razões para ler são intensamente vividas [...] (FOUCAMBERT, 1994, p.31).

Os autores acima citados reconhecem a questão da decodificação como necessária, no entanto, não reduzem o ato de ler apenas à capacidade de alguém em conhecer o código escrito. Inclusive, afirmam que, quando maior os conhecimentos acerca da linguagem verbal, menos dependerão da decodificação. Além do reconhecimento visual, é necessário atribuir significado ao que é lido de forma coerente com as possíveis intenções de quem escreveu num tempo nem sempre contemporâneo ao do leitor.

A leitura, portanto, é praticada sempre quando há a necessidade de obter uma informação, a responder perguntas que só são possíveis por meio de um material escrito. A prática da leitura, muitas vezes, é relacionada apenas a textos da esfera literária, como bem aponta Smith (1999), ao dizer que, na educação, esses textos são privilegiados. Diariamente, o sujeito se depara com diversos tipos de textos dentro e fora da escola e que, como qualquer texto, exige um olhar diferenciado de acordo com os objetivos estabelecidos pelo leitor. Desse modo, é necessário que o leitor tenha contato com diferentes tipos de textos e que, para cada um, o professor promova atividades de compreensão que permitam aos estudantes usarem os conhecimentos construídos na escola em situações fora das quatro paredes da sala de aula.

A prática da leitura nos diversos meios em que ela pode ocorrer, não se limitando apenas à escola, e, principalmente, a sua aprendizagem, estão condicionadas a diversos fatores: motivação pessoal, exemplo de leitores em situações concretas de leitura, acesso a diferentes portadores de texto, atividades significativas de leitura em sala de aula, etc, sendo a escola uma das principais instituições responsáveis por tal ensino (FOUCAMBERT, 1994; SILVA, 1998; ZILBERMAN, 1982).

Embora seja importante às crianças presenciarem situações em que a leitura é praticada, faz-se importante que compreendam tal ato. Como mostra Smith (1999), quando afirma que tal prática não é uma infecção em que, tendo apenas o contato, já transmita o “vírus” da leitura. A criança precisa vivenciar a leitura e ver como os leitores se valem do material escrito para atender determinados objetivos exequíveis somente por meio da leitura e de como os leitores mais experientes se portam diante do texto. Apesar de o ambiente familiar ser o primeiro espaço no qual a criança deva iniciar seu contato com o livro para, a partir daí,

formar o hábito da leitura, é na escola que tal prática é (ou deveria ser) ensinada de maneira sistematizada, iniciando-se desde a alfabetização nos anos iniciais do ensino fundamental e estendendo-se ao longo da trajetória acadêmica do estudante. Essa é, portanto, uma das instituições, cujo ensino da leitura é privilegiado por conceber o livro, didático ou não, como um instrumento básico ou complemento primeiro às funções pedagógicas exercidas pelo professor. Desse modo, é mais precisamente para o professor que se dirigem as expectativas da formação do hábito da leitura.

3.2 O ensino da leitura: situação atual e o devir pedagógico necessário

Ao compreender a leitura como um processo que transcende a oralização ou decodificação de fonemas, é possível pensá-la em seu significado mais amplo. A leitura tal como é vista na escola, geralmente, não é leitura. A leitura é uma prática em que o leitor deve sentir a necessidade de buscar por meio dela, respostas a certos questionamentos e não uma atividade cujos fins sejam pretexto para o trabalho com o texto.

Cabe notar que a leitura que não surge de uma necessidade para chegar a um propósito não é propriamente leitura; quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente, na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco tem a ver com significado e sentido (KLEIMAN, 1995, p.35).

As práticas de leitura desenvolvidas em sala de aula revelam as concepções que o professor tem da leitura. Muitas vezes, há certa lacuna na formação docente acerca do ensino da língua materna que, por sua vez, reflete no modo como o professor apresenta a leitura ao aluno, acabando, por assim dizer, por deixar de cumprir seu papel na formação de leitores. Se não há a formação do leitor, pela escola, o que esperar de uma geração que não lê e que tampouco é estimulada a tal prática?

Constantemente, o sujeito se depara com uma sociedade cada vez mais letrada em que, ao seu redor, há os mais diversos textos escritos que precisam ser compreendidos. Não basta ser alfabetizado para que o processo de aprendizagem da leitura se encerre, como se houvesse uma lei de causalidade: “se alfabetizado, o aluno vai ser capaz de ler todos os tipos de mensagens escritas” (SILVA, 2002a, p. 34).

Além dos materiais escritos tradicionais, como livros e jornais, com a era da

informática, novas mídias surgem e são exigidos leitores capazes de compreender a linguagem nesses novos meios. No entanto, depara-se com uma crise da leitura que se estende a algumas décadas, mostrando que tal situação no cenário educacional não é exclusividade desta geração.

A preocupação pela formação de leitores e o ensino da leitura na escola não é recente. Estudos como os de Silva (2002b) trazem algumas características que ainda estão presentes nas escolas de hoje, quase 40 anos depois de escritos. Nesta mesma obra, já se apontava a necessidade de compreender os diferentes códigos presentes na sociedade e a importância da leitura na atribuição de significado destes pelo sujeito. No livro organizado por Zilberman (1982), no início da década de 80, já é mostrado que o ensino da leitura nas escolas apresentava-se defasado e necessitando de um outro olhar sobre tal prática. Kleiman (2008) já aponta a necessidade da formação docente para que a leitura seja compreendida com uma abordagem global, significativa, pautada no uso da língua. Desde essa época, tem-se uma preocupação com o ensino da leitura, enquanto prática privilegiada nas instituições escolares, por serem estas que concebem o livro como um instrumento pedagógico para o trabalho do professor.

Na era da informática, tornou-se mais fácil adquirir as informações diretas das mídias televisivas, no entanto, nem sempre a qualidade das notícias permitem que sejam vinculadas opiniões de peso nas discussões, sejam familiares ou com os amigos do trabalho. Massificaram-se as idéias, não há nada a acrescentar. Nova essa realidade? Não. Na década de 70, Silva (2002) já questionava os seus alunos universitários a pensarem a questão da leitura na sociedade e do seu papel na formação dos cidadãos, sobretudo, a questão da mídia na formação de opinião e na qualidade do que é veiculado.

Quem nunca se deparou com uma situação como a descrita abaixo?

Muitas vezes o vício pela imagem nos impede de efetuar diálogos mais frequentes e mais autênticos: o nivelamento de experiência imposto pelos meios de comunicação de massa leva a uma situação na qual o “Não tenho nada a dizer ou acrescentar” torna-se a tônica dominante (SILVA, 2002b, p. 62).

Na escola, a situação não é diferente: os alunos nem sempre são levados a questionarem os fatos, as notícias, as suas leituras, sendo os diálogos como monólogos entre o professor e si mesmo. Os alunos quando questionados, muitas vezes, não são capazes de expressar uma opinião crítica, reproduzindo o que é veiculado na mídia. Desconsidera-se que a leitura, além de alargar os horizontes de quem a pratica, seja por prazer ou necessidade,

possibilita que muitas coisas sejam aprendidas, como nas palavras de Smith (1999, p. 124):

Há muitas coisas que são aprendidas com a leitura. A extensão e profundidade da compreensão aumenta, tanto para a linguagem falada como para a linguagem escrita. Provavelmente, os leitores aprendem a pensar melhor – certamente eles encontram mais assunto sobre os quais pensar. Há grandes e consistentes aumentos no vocabulário – uma descoberta e bem pesquisada. A habilidade para escrever melhora com a leitura, assim como a ortografia.

Para que o ensino da leitura se efetive e cumpra seu papel na formação de leitores e permita que esses sujeitos transcendam ao senso comum, é necessário que o professor conceba a leitura como um ato interlocutivo e que essa concepção, configure na metodologia a ser adotada em sala de aula. O ensino da leitura de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa envolve o conhecimento acerca dos gêneros textuais, nos quais se materializa toda a produção verbal humana (oral e escrita); do ato de ler e da linguagem. Tal ensino deve pautar-se na apresentação de diferentes textos aos alunos, pois tal documento concebe o texto como a menor unidade significativa, partindo deste o trabalho dentro de sala de aula.

Em meio a essa realidade, sabe-se que é de extrema importância que, desde os anos iniciais, se efetive uma prática de incentivo à leitura dentro da escola, sobretudo, na sala de aula. É neste ambiente que as crianças, mesmo aquelas que não têm acesso às práticas de leitura em seu ambiente familiar, poderão encontrar na leitura um importante meio de aprendizagem, auxiliando-as na compreensão das relações que medeiam a sociedade, transcendendo suas opiniões às do senso comum, às da cultura massificada.

Compreendendo a leitura como uma prática social indispensável à vida em sociedade e que seu aprendizado exige uma mediação, enfatiza-se o papel da escola nesse trabalho, fundamental para a formação de leitores.

Embora seja relativamente fácil ensinar uma criança ou mesmo um adulto a reconhecer letras e palavras, dominando a mecânica da leitura, é o treino, o desembaraço, a assiduidade e a motivação do leitor que fixarão este hábito e transformarão o ato de ler numa experiência ao mesmo tempo agradável e condutora do conhecimento. É por este motivo que a escola se torna o lugar ideal para a promoção do hábito de ler nas crianças e jovens, devendo então se preocupar em desenvolver estratégias para o ensino eficaz da leitura (FILIPOUSKI, 1982, p.108).

As práticas de leitura, no contexto escolar, geralmente, utilizam o texto como pretexto para atividades que reduzem toda a dimensão plurissignificativa do material escrito, limitando-se apenas a sua decodificação com perguntas de pareamento e para o ensino de

regras gramaticais.

Cabe notar aqui que o contexto escolar não favorece a delineação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes, se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos o paradoxo que, enquanto que fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado (por exemplo, elogiar alguém para conseguir favor), quando se trata de leitura, de interação à distancia através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe (KLEIMAN, 1995, p. 30).

Assim, sem nenhuma significação ao aluno, o ato de ler torna-se sinônimo de algo chato e maçante, não proporcionando fonte de prazer e conhecimento.

Marcuschi (1991) sugere que, durante as práticas de leitura na escola, seja respeitada a criatividade do aluno, ao permitir que realize as suas próprias leituras, sem submetê-lo a respostas estanques, como se um texto só tivesse apenas uma leitura. Uma vez que cada aluno traz consigo uma história de vida que interfere na compreensão do que é lido e faz com que um mesmo texto tenha diferentes leituras. Desse modo, o texto não é uma aceitação passiva, mas, ativa do leitor, sendo a compreensão do texto desencadeada pelo processo de interação, por meio da leitura de cada indivíduo.

O pressuposto de que todo texto pode ser abordado seguindo as mesmas etapas decorre, também, dos conceitos de texto como produto acabado que serve de informações, e da leitura como atividade para extração dessas informações, e de ambos, texto e leitura, como instrumentos para o ensino da norma, do código escrito, da gramática (KLEIMAN, 2008, p. 26).

A criança, durante a sua escolarização, precisa da mediação do professor para que possa aprender a ler por meio de condições proporcionadas pelos adultos, que se espera que seja um leitor.

A função do educador não seria precisamente a de ensinar a ler, mas a de criar condições para o educando realizar a sua própria aprendizagem, conforme os seus próprios interesses, necessidades, fantasias, segundo as dúvidas e exigências que a realidade lhe apresenta. Assim, criar condições de leitura não implica apenas alfabetizar ou propiciar acesso aos livros, trata-se antes de dialogar com o leitor sobre sua leitura, isto é, sobre o sentido que ele dá a algo escrito [...] (MARTINS, 1994, p. 34).

A criança que ainda não lê conhece o mundo que a circunda por meio do adulto que decodifica esse universo desconhecido para ela. À medida que tem contato com o mundo

letrado, toma posse dos bens culturais e do sistema que a rodeia (ZILBERMAN, 1982; SILVA, 2002a). Para Zilberman, a aprendizagem da leitura pela criança repercute na sua emancipação e na assimilação de valores da sociedade.

Mesmo que a criança não saiba ler a escrita convencional, ela é capaz de elaborar as suas hipóteses e criar a sua própria história diante das ilustrações de um livro de histórias, lendo à sua maneira. A leitura é, portanto, uma riquíssima fonte de estimulação para a criança. Esse modo de ler não deve ser menosprezado pelos adultos, pois este contato com o material escrito permite que a criança perceba que aqueles símbolos transmitem uma mensagem e, desde cedo, percebem a função social da escrita e que é uma forma de entretenimento.

Como aponta Filipouski (1982), a motivação e o interesse pela leitura diferenciam-se à medida que o leitor amadurece. Para as crianças, a motivação para a leitura de um livro estará no fato de o objeto ser agradável aos seus sentidos, diferente de um adulto que escolherá pelas informações contidas no material, por exemplo. No caso da criança que ainda não adquiriu o código convencional da escrita, segundo Martins (1994), o interesse pela leitura estará muito relacionado ao contato inicial com o material escrito. A criança, primeiramente, sentirá a necessidade de tocar, folhear, cheirar o livro, por exemplo. A sua primeira leitura vincula-se aos seus sentidos e, posteriormente, às emoções despertadas durante o ato de ler, por fim chegando a compreensão da leitura por meio do seu intelecto (essas leituras podem ocorrer simultaneamente).

Mesmo que a maioria não domine o código escrito, já é possível despertar o interesse pela leitura e trabalhar o texto escrito por meio dos sentidos e emoções diante do livro. Inicialmente, será encarado como um objeto, e as suas características como cor e textura interferirão na escolha do leitor, pois a criança ainda está no nível da leitura sensorial (MARTINS, 1994). Por isso, a necessidade de deixá-la manusear o livro. À medida que se alfabetiza, fará as próprias escolhas relacionadas a leitura, não apenas pelo critério sensorial, mas pautada nas experiências que já possui seja pelos sentimentos despertados ou pelo enredo da história. Tais critérios serão escolhidos mediante as experiências de leitura e escrita que presenciam na instituição escolar e familiar, por isso a necessidade de propiciar, ao máximo, o contato com os livros e outros textos de seu dia-a-dia que estejam em outros portadores, em situações concretas de leitura.

Para que, no futuro, se tenham bons leitores e não jovens e adultos mal alfabetizados, é necessário que as instituições de ensino trabalhem com a linguagem como um processo dinâmico e dialógico. Cabe à escola a utilização de diversos gêneros textuais de modo contextualizado, para que as crianças, desde cedo, adquiram o hábito da leitura, não como

mera decodificação de signos lingüísticos, mas como um meio de interpretação dos dados da realidade. Desta forma, conscientes de sua condição, tornar-se-ão sujeitos de sua história e não “assujeitados”.

Assim como Kleiman (1995), Smith (1999) também aponta a necessidade de atividades exequíveis pela criança para que ela sinta-se motivada a aprender. A leitura, nas palavras de Smith, deve ser agradável e acessível, sendo responsabilidade do professor permitir isso.

Para que a atividade de leitura seja prazerosa à criança e permita que ela desenvolva o hábito da leitura, dentro e fora da escola, requer profissionais bem formados tanto em relação ao conhecimento do objeto de ensino quanto das especificidades das crianças para que suas práticas formem o leitor.

O aprendizado de mecanismos da língua necessita, portanto, da mediação de um membro mais experiente, nesse caso o professor, sendo este o possibilitador das interações, responsável pela intervenção nas zonas de desenvolvimento proximal do aluno e na incumbência de desafiá-lo, por meio do ensino, os seus processos de aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, verificamos que a aquisição da leitura e escrita de textos se dá em situações em que haja, de fato, práticas concretas, promovendo o desenvolvimento das capacidades mentais dos indivíduos, quando ensinada em situações em que se exige a linguagem em uso como mediadora entre o sujeito da enunciação e o mundo que o cerca.

Esse conhecimento permite ao leitor ter mais proficiência em sua leitura, pois conhecendo o tipo de texto que tem em mãos, ativa outros saberes, facilitando o processo de compreensão.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento lingüístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue justamente construir o sentido do texto. E porque o leitor utiliza a leitura é considerada um processo interativo. Pode-se dizer com segurança que sem o engajamento do conhecimento prévio do leitor não haverá compreensão (KLEIMAN, 1995, p.13).

O sujeito que lê saberá encontrar respostas às suas perguntas nos textos apropriados. Ele saberá que numa seção específica do jornal encontrará as notícias de que precisa e o modo como esta está organizada por meio do seu conhecimento acerca desse gênero textual.

3.2.1 As concepções de leitura dos professores e a prática pedagógica do ensino da leitura

As concepções de ensino e aprendizagem que os professores possuem serão os norteadores de sua prática no cotidiano escolar. Essas concepções estão atreladas aos saberes da docência que são construídos antes, durante e depois da formação acadêmica e que ainda são estão em construção durante o exercício docente (PIMENTA, 2002). Em todas as áreas, os professores, pelas suas especificidades tanto pessoais como profissionais, abordam o objeto de ensino e os atores envolvidos no processo educativo de acordo como os concebem. Assim, a leitura, uma das competências a serem desenvolvidas nos sujeitos em processo de escolarização (BRASIL, 1998), também é concebida de diferentes modos pelos professores.

Para que o ensino e a aprendizagem da leitura se efetivem, é fundamental que o professor conceba a leitura como uma forma de interação entre leitor e texto, por meio da qual o primeiro se posicione e saiba entender as significações dos fatos que o segundo problematiza, entendendo, inclusive, os motivos e as implicações destes (KLEIMAN, 2008; SILVA, 2002a; TREVIZAN, 2000).

Martins (1994) identifica várias concepções de leitura, resumindo em duas as principais visões sobre o ato de ler: uma que concebe a leitura como uma atividade mecânica de decodificação de signos linguísticos e, outra que a apresenta como um processo de compreensão abrangente, exigindo uma participação ativa do leitor. Essa segunda concepção possibilita que se explore a leitura em seus vários campos de significação. No entanto, cabe ao professor conhecer diversos métodos de ensino da leitura diante do fato de que o aprendizado não ocorre de uma única maneira pela criança, pois esta pode utilizar diferentes formas para compreender o significado de um texto.

Kleiman (2008) também mostra formas de abordar a leitura que dificultam o trabalho com os textos e, logo, a formação do leitor. Uma delas é acreditar que o texto se limita à decodificação.

Essa concepção dá lugar a leituras dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno. A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com palavras idênticas numa pergunta ou comentário. Isto é, para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar o olho pelo texto à procura de trechos que respeitam o material já decodificado da pergunta (KLEIMAN, 2008, p.20).

Outra atividade que não se configura como leitura é a interpretação precipitada do texto. Nas palavras dessa mesma autora, “o professor queima a etapa da leitura: assim ele não pergunta sobre a opinião do autor, mas imediatamente sobre a opinião do leitor” (2008, p. 21). Ao fazer isso, após a leitura, o aluno não será levado a compreender o sentido do texto, por meio das pistas textuais presentes, e pelos conhecimentos prévios que permitem conduzir o leitor a uma leitura completa como a descrita por Trevizan (2000) no item 2.1, deste capítulo. A construção de significados, se não houver uma abordagem do processo pelo professor, se limita à visão dos alunos sem estes confrontarem a sua opinião com a voz do autor.

O professor, ao considerar a leitura como avaliação, segundo Kleiman (2008), também é uma prática que inibe a formação do leitor. O aluno lê somente por objetivos estabelecidos que nem sempre são bem definidos ou cujo fim é apenas para verificar a oralização. As leituras em voz alta, geralmente, se limitam à avaliação de pronúncia, verificar se os alunos respeitam as pontuações. Após a leitura de um texto, são pedidas fichas e resumos dos materiais lidos. Outro aspecto apontado por Kleiman consiste na avaliação da leitura pela quantidade de páginas lidas, como se a qualidade de tal prática limitasse ao número de páginas.

Por último, Kleiman (2008) compara as atividades de leitura promovidas pela escola como uma paródia do que seja, de fato, o ato de ler. Associada aos processos acima descritos, a leitura é concebida numa forma autoritária, em que se atribui apenas um modo de compreender o texto. Essa leitura, geralmente, está relacionada à compreensão dada pelo livro didático ou pelo que o professor julga ser correta.

Essas práticas que geralmente, são tradicionais nas escolas e que cristalizam concepções de leitura não favoráveis à formação do leitor. Ou, nas palavras de Silva (2002a, p. 96),

A leitura não pode ser confundida com decodificação de sinais, com reprodução mecânica de informações ou com respostas convergentes a estímulos pré-elaborados. Esta confusão nada mais é que decretar a morte do leitor, transformando-o num consumidor passivo de mensagens não-significativas e irrelevantes.

O professor, em sala de aula, tem papel fundamental na formação do leitor, tanto em relação a possibilitar o uso e compreensão da língua por meio da leitura, como seu exemplo enquanto praticante de tal atividade. Kleiman (2008) afirma que, para se formar o leitor, é necessário ter paixão pela leitura. Além desse sentimento, o professor deve promover um ambiente em que tal prática mostre-se relevante.

A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância (KLEIMAN, 2008, p. 10).

O papel do professor não é o de definidor das leituras possíveis de um texto, mas mediador entre a mensagem materializada pela escrita e o leitor. Há textos em que os alunos terão dificuldade de atribuir um significado por não conhecerem quem escreveu ou outros aspectos que dificultam a compreensão, como o desconhecimento do assunto ou do gênero textual, que implica maior dificuldade de leitura para o leitor iniciante.

O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo, sendo que essas oportunidades poderão ser melhor criadas a medida em que o processo seja melhor conhecido: um conhecimento dos aspectos envolvidos na compreensão e das diversas estratégias que compoem os processos. Tal conhecimento se revela crucial para uma ação pedagógica bem informada e fundamentada. (KLEIMAN, 1995, p.7)

Solé (1998, p.60) define-se o bom leitor como "aquele que utiliza simultaneamente os indicadores contextuais, textuais e grafofônicos para construir o significado". Para essa autora, uma das principais qualidades de um leitor ativo (Solé, 1998) é a que transcende a materialidade do texto, atribuindo significados a partir do que lê.

O prazer pela leitura não se limita apenas a textos literários, ler sobre notícias do dia-a-dia em seu jornal preferido, também é prazeroso ao leitor, que encontra, na escrita, respostas às perguntas que já pré-estabeleceu em sua mente. No entanto, para que saiba recorrer ao texto certo para que as respostas sejam encontradas são necessários conhecimentos que, pela sua fluência nas práticas de leitura, o leitor adquiriu.

Assim, as práticas de leitura realizadas em sala de aula estão relacionadas às concepções que os professores possuem sobre o ato de ler. Entretanto, tais atividades sempre devem ser significativas por meio de situações concretas de leitura, para que os estudantes se conscientizem que o escrito traz uma mensagem e possam recorrer a ele para obtenção de uma informação ou, simplesmente, pelo prazer de ler. O exemplo que o professor dá aos seus alunos é muito importante na formação do leitor, pois "aprender a ler requer que se ensine a ler" (SOLÉ, 1998). A criança, ao ver que o professor utiliza a leitura para diversos fins, internalizará essas práticas e as utilizará sempre diante de uma necessidade que a leitura possa suprir.

Como a linguagem verbal materializa-se em gêneros textuais de contextos sociais diversos, as práticas de leitura só podem pautar-se nestes, uma vez que é produção exclusivamente humana, nas mais diferentes esferas de comunicação, em situações que exigem graus diferenciados de formalidade e que, por isso, os textos são tomados como uma atividade efetiva de interlocução. Naturalmente que, dentre esses gêneros, devem estar os pertencentes da esfera literária, no caso, da literatura infanto-juvenil, pois é também função da escola formar o leitor literário.

O aluno deve ser capaz de compreender os diferentes tipos de textos, materializados pela comunicação humana e saber transitar entre eles com desenvoltura. Quanto maior contato o aluno tiver com textos de diferentes contextos sociais, maior será a sua facilidade de compreender os diversos registros verbais e de produzir os mais variados gêneros textuais.

A fala e a escrita são manifestações distintas da linguagem verbal, tendo, por isso, características específicas. Compreender essas diferenças e saber utilizá-las de forma adequada são habilidades do usuário competente da língua. Cabe à escola promover momentos de ensino em que a escrita e leitura de textos se efetivem, permitindo aos alunos aprenderem a usar a língua na sua forma essencialmente comunicativa. Desse modo, urge que se invista na formação inicial e continuada do professor e que suas experiências docentes, ao que se refere à leitura, configure numa metodologia que conceba o ato de ler como uma prática significativa e emancipadora, tendo como objeto de ensino os mais diversos gêneros textuais.

3.2.2 Os gêneros textuais como objeto de ensino da leitura

A leitura como foi vista acima somente se efetiva por meio da compreensão atribuída ao significado de um texto escrito. Para que ela seja realizada de modo a formar o leitor proficiente é necessário o contato com diferentes tipos de textos que deve ser promovido pelo professor, quando em contexto escolar. Além do acesso a diferentes tipos de texto, é importante que, durante a leitura deles, o professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem na sala de aula, aborde o texto de modo a compreender as especificidades de cada material escrito. As particularidades pertencentes ao texto transcendem as questões de escritura em relação ao autor, pois cada tipo de texto possui suas semelhanças com outros materiais escritos cujo conteúdo ou forma de ser escrito possuem uma certa identidade. Essa

identidade refere-se às formas padrão e relativamente estáveis de cada conjunto de textos (MARCUSCHI, 2007; BAKHTIN, 2002).

A diversidade de textos, a que vários autores (FOUCAMBERT, 1994; SMITH, 1999, SILVA, 2002a, KLEIMAN, 2008) se remetem quando se referem ao ensino da leitura, são denominados de gêneros textuais por Bakhtin (2002) e exemplificados por Marcuschi (2007). Para esse autor, os gêneros textuais são fenômenos históricos que, por serem profundamente vinculados à vida cultural e social, são também eventos textuais que surgem à medida que o homem necessita de uma forma mais adequada para se comunicar, e que contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia. Ainda segundo Marcuschi (2002) são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa e caracterizam-se como eventos textuais dinâmicos, altamente maleáveis e plásticos, que surgem paralelamente às necessidades e atividades sócio-culturais.

Essa interação só é possível, porque, durante a comunicação, são utilizados textos para haver o diálogo entre os interlocutores. De acordo, com a situação, seja durante uma conversa ou a escrita de um texto, há uma adequação em relação ao conteúdo e ao modo como será falada ou escrita a mensagem.

Embora os gêneros textuais não sejam formas estanques, esses critérios devem ser considerados no momento da produção textual para que o tipo de gênero escolhido seja adequado à situação discursiva e, ao leitor, a compreensão do texto lido.

Para falar, utilizamos-nos sempre dos gêneros do discurso, em outras palavras, todos os nossos enunciados dispõem de uma forma padrão e relativamente estável de estruturação de um todo. Possuímos um rico repertório dos gêneros do discurso orais (e escritos). Na prática, usamo-los com segurança e destreza, mas podemos ignorar totalmente a sua existência teórica (BAKHTIN, 1992 *apud* KOCH e ELIAS, 2006, p. 102, grifos do autor)

A construção de conhecimentos inerentes à leitura, compreensão e produção de textos requer dos usuários da língua o desenvolvimento de habilidades relacionadas às competências comunicativas. O esclarecimento para se obter essa construção comunicativa encontra-se no trabalho que a instituição escolar deve desenvolver com os gêneros e tipos textuais.

A linguagem verbal, produção exclusivamente humana, está organizada em textos tanto orais como escritos que permeiam as esferas comunicativas. Apenas há comunicação por meio da linguagem, que se materializa nos gêneros textuais. Como bem afirma Bakhtin (1992, p.301)

Na conversa mais desenvolta, moldamos nossa fala às formas precisas dos gêneros, as vezes padronizados e estereotipados, as vezes mais maleáveis, mais práticos e mais criativos. [...] aprendemos a moldar nossa fala às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir-lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume (a extensão aproximada do todo discursivo), a dada estrutura composicional, prever-lhe o fim, ou seja, desde o início, somos sensíveis ao todo discursivo que, em seguida, no processo da fala, evidenciará suas diferenciações. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.

Essas características comuns a todo tipo de gênero permitem ao sujeito compreender mais facilmente a estrutura do texto e sua organização e, inclusive a previsão sobre determinados aspectos do gênero.

Esse conhecimento acerca de certas características do gênero textual é definido por Koch e Elias (2006) como competência metagenérica, que permite aos indivíduos “interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais [...] possibilitando a produção e compreensão de gêneros textuais” (p.102).

Marcuschi (2007), pautado nos postulados de Bakhtin, mostra que os gêneros textuais apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Assim, na determinação de um gênero, leva-se em consideração a sua construção composicional, conteúdo temático e estilo.

A construção composicional, para tal autor, refere-se à estruturação e esquematização do gênero. Nesse aspecto, devem ser considerados a forma de organização, a distribuição das informações e os elementos não-verbais (cor, padrão gráfico, diagramação típica e ilustrações). Para a compreensão do texto, devem ser considerados os aspectos que compõem o material escrito, além do código, atentando-se para essa característica do gênero textual, como, por exemplo, tiras e charges, em que os elementos não-verbais ajudam a dar significado ao texto escrito.

Outro aspecto que faz parte da caracterização do gênero é o seu conteúdo temático. Este se refere ao assunto do texto ou a informação contida num certo gênero. Por meio dele, sabe-se o que pode estar escrito em determinado texto e as formas usadas pelo autor.

O estilo é outra característica que define o gênero textual, permitindo identificar os recursos utilizados pelo autor e o modo como o fez ao escrever o texto, considerando o interlocutor, grau de familiaridade entre os interlocutores, situação formal ou informal de comunicação, etc.

Embora os gêneros textuais não sejam formas estanques, esses critérios devem ser considerados no momento da produção textual para que o tipo de gênero escolhido seja adequado à situação discursiva, e para o leitor poder compreender o texto a ser lido.

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Assim, consideram-se que gêneros textuais materializam-se nos textos que se encontram em nossa vida diária, com padrões sócio-comunicativos característicos definidos por sua composição, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados por forças históricas, sociais, institucionais e tecnológicas.

No que se refere aos gêneros, faz-se necessário considerar o fenômeno conhecido como hibridização, por meio do qual um gênero pode mesclar-se com outro. Assim, um gênero pode adquirir a forma de outro gênero, tendo em vista o propósito de comunicação (KOCH e ELIAS, 2006). Esse fenômeno demonstra a maleabilidade dos gêneros textuais e a dinamização da língua. Novos gêneros surgem para suprir necessidades da própria língua e para produzir efeitos diferentes, cujos construtos sociais adquirem novas formas de acordo com o propósito comunicacional do autor. Diferente da oralidade que permite ao falante expressar-se por meio da entonação, pausa, efeitos de sentido na sua fala, a escrita exige outros recursos a fim de promover o efeito de sentido pretendido. A definição do gênero, quando há essa mescla intergenérica, se dá pela função que exerce e não pela forma em que o texto se organiza.

A produção dos gêneros textuais ocorre no domínio discursivo, que designa esferas de atividade humana. “Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos” (MARCUSCHI, 2007, p.23).

Caracterizados os gêneros textuais é necessário discorrer brevemente sobre as tipologias textuais. Muitas vezes, confundem-se tipos textuais com gêneros textuais. Uma diferença crucial entre eles está na quantidade de cada um: enquanto tem-se apenas cinco tipos textuais, os gêneros textuais excedem a casa do milhar, mais de quatro mil tipos (MARCUSCHI, 2007). O tipo textual difere também do gênero por designar uma espécie de

seqüência teoricamente definida pela natureza lingüística de sua composição (aspectos lexicais, sintático, tempos verbais, relações lógicas). Segundo Marcuschi (2007), os tipos textuais são:

- *Argumentação*: trata-se de um enunciado de atribuição de qualidade. Há a presença de verbos enunciativos de pensar, já que instaura o interlocutor como ser pensante, que raciocina: pensar, achar, julgar, saber;
- *Narração*: presença de transformação de ação, apresentando relação de concomitância, anterioridade e posterioridade entre os episódios relatados;
- *Descrição*: tem uma estrutura simples com um verbo estático no presente ou pretérito imperfeito e o uso de advérbios indicando lugar. Não há a presença de mudança de ação;
- *Injunção*: apresenta com verbos no imperativo. Entretanto, pode vir na forma de perguntas que esperam uma reação do interlocutor ou expressões de configuração mais longa, em que o imperativo é substituído por “deve”;
- *Exposição*: apresenta informações sobre um objeto ou fato específico, sua descrição, a enumeração de suas características. Pode ser um enunciado que trate da identificação de fenômenos ou da ligação entre eles.

Para Marcuschi (2007), os tipos textuais são construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, enquanto os gêneros textuais são realizações lingüísticas concretas definidas por propriedade sócio-comunicativas.

Gêneros textuais não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de uma vez por todas. Bakhtin [1997] dizia que os gêneros eram tipos “relativamente estáveis” de enunciados elaborados pelas mais diversas esferas da atividade humana. São muitas mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos lingüísticos, mas não se definem por características lingüísticas: caracterizam-se, como já dissemos, enquanto atividades sócio-discursivas. (MARCUSCHI, 2007, p.29)

Dentro de um mesmo gênero textual pode haver várias tipologias presentes na sua construção.

É fundamental a utilização, na sala de aula, de diferentes gêneros textuais, para que o aluno aprenda a utilizá-los corretamente, conforme a situação de comunicação. Quanto maior for o contato do aluno com os diversos tipos de textos, maior será a sua capacidade de identificar os mecanismos lingüísticos que constituem o processo comunicativo e refletir sobre estes. Será, por meio dos gêneros textuais, permitido um ensino de leitura que possibilitará aos alunos compreender a língua em seus usos sociais.

Ao se trabalhar os diferentes tipos de textos, sobretudo, com as crianças, não se deve menosprezar a sua capacidade de compreenderem o mundo por meio do universo escrito, que já faz parte de seu dia-a-dia, apresentando textos pobres a eles durante as aulas de língua portuguesa. Como bem aborda Massini-Cagliari (2001, p. 90) ao correlacionar a leitura ao aprendizado da escrita e dos mecanismos que conferem a esta a textualidade.

É dever da escola mostrar aos alunos quais são os mecanismos coesivos próprios da escrita, pois este é um conhecimento que ele não traz da sua linguagem oral. E a melhor maneira de adquirir estes conhecimentos ocorre naturalmente, por meio da leitura, mas da leitura de todos os tipos de textos, não apenas de artigos de jornais, crônicas e contos (porque são curtos).

Desse modo, o trabalho com os diferentes tipos de textos na sala de aula se faz imprescindível para que os alunos conheçam os mecanismos presentes nos diversos escritos veiculados socialmente. O professor não deve trabalhar, em sala de aula, apenas com aqueles gêneros textuais que julgue ser mais fácil para a criança compreender.

O ensino da língua portuguesa, sobretudo, o da leitura, deve contemplar o maior número possível de gêneros textuais, para que os alunos, juntos com o professor, desenvolvam habilidades de leitura e compreendam os textos com o olhar que cada um destes exige. Ao ler uma notícia, o leitor já ser capaz de prever o assunto ou a uma fábula, saber quem serão os personagens e o desfecho da narrativa. A mediação docente se faz importante, pois espera que o professor como membro mais experiente seja um exemplo de leitor a seus alunos e, sobretudo, mostre estratégias de leitura que facilitarão a compreensão leitora dos estudantes, desmistificando a leitura e certos gêneros.

4 A PESQUISA: METODOLOGIA E ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO

A metodologia utilizada na pesquisa baseia-se na abordagem qualitativa; pois esta “parte do funcionamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito” (CHIZZOTTI, 2001, p.79), no qual “o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimentos e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado”. (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Com relação aos objetivos, é uma pesquisa exploratória e descritiva. Compreende-se como exploratória aquela pesquisa que proporciona “maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou construir hipóteses sobre determinado tema” (GIL, 1991, p.45). Ao ser descritivo, permite o levantamento de opiniões, atitudes e crenças de uma população a fim de que possa descrever suas características como a de um fenômeno em específico. (GIL, 1991).

No que se refere ao objeto, é uma pesquisa de campo, pois se pretende conhecer as concepções de professores em torno da leitura e de suas formas de encaminhamento da leitura escolar. Essas informações foram buscadas no local onde a pesquisa foi realizada, nesse caso, a sala de aula. Quanto aos procedimentos técnicos, foram feitas duas pesquisas: a bibliográfica e a de levantamento. A pesquisa bibliográfica, como define Gil (1991) configura-se como aquela que é desenvolvida a partir da análise de materiais já elaborados, presentes, sobretudo em livros e artigos científicos, sendo possível melhor delineamento do tema em questão tal como a análise dos principais estudiosos da área. Diante dos dados necessários para a compreensão das concepções dos professores a cerca do ato de ler, a pesquisa de levantamento, que se caracteriza “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 1991, p. 56), permite essa visão mais abrangente desta prática social tão importante na sociedade letrada, que é a leitura.

Os procedimentos utilizados para coleta de dados foram: questionário semi-estruturado com perguntas abertas aplicado aos professores de uma escola de rede municipal e observação do cotidiano escolar de uma turma do terceiro ano do ensino fundamental. A escolha do questionário foi por ser

mais adequado para apurar opiniões e atitudes explícitas e conscientes dos entrevistados, pois utilizam instrumentos estruturados. Devem ser representativas de um determinado universo de modo que seus dados possam ser generalizados e projetados para aquele universo. Seu objetivo é mensurar e permitir o teste das hipóteses, já que os resultados são mais concretos e, conseqüentemente, menos passíveis de erros de interpretação. Em muitos casos geram índices que podem ser comparados ao longo do tempo, permitindo traçar um histórico da informação (ANDRADE, 2001, 25)

Embora o questionário seja um método utilizado na pesquisa quantitativa, na pesquisa qualitativa também pode ser usado “principalmente na etapa exploratória de campo ou nas etapas em que estes dados podem mostrar uma relação mais extensa entre fenômenos particulares” (CHIZZOTTI, 2001, p. 84).

A opção pela observação se deu por esta ajudar o pesquisador

[...] a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. (MARCONI e LAKATOS, 1990, p. 65)

Após essa explicação dos instrumentos utilizados para coleta de dados, segue, abaixo, maior delineamento da pesquisa:

1. Universo da pesquisa³

A escola na qual foi realizada a pesquisa localiza-se em um bairro periférico da cidade de Bauru-SP, cuja entidade mantenedora é a prefeitura municipal de Bauru. Essa instituição atende a crianças dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), oferecendo dois turnos: manhã e tarde, com funcionamento das 7h 30 às 11h 30 e 13h às 17h, respectivamente.

Os alunos atendidos são provenientes de bairros, sítios e chácaras vizinhos e, principalmente, de alunos que moram no mesmo bairro onde está instalada a escola. A população atendida é de classe média baixa, com a renda dos responsáveis em torno de 1 a 4 salários mínimos. As profissões dos responsáveis são polícia militar; auxiliares da construção civil, empregadas domésticas, faxineiras, pequenos comerciantes (estabelecimentos no próprio bairro), funcionários públicos, catadores de papel e de latinha de alumínio. Como é mostrado pelos documentos da escola, o bairro onde se encontra a escola, nasceu juntamente

³ As informações coletadas foram obtidas no Projeto Político Pedagógico da escola.

com o surgimento desta instituição. Um dos pontos levantados pelo corpo da escola é a falta, no bairro, de um lugar para práticas de esportes. Essa carência leva alguns moradores a utilizarem a quadra escolar como um clube, nos finais de semana, que invadem o prédio, fazendo uso indevido do espaço para namoros, consumo de drogas, furtos, etc.

Atualmente, a quantidade de alunos atendidos é 459 alunos (224 – manhã e 235 - tarde), distribuídos da seguinte forma:

Tabela 1: Informações acerca da quantidade de alunos por turnos e salas

Manhã	Nº Alunos	Tarde	Nº Alunos
1ºA	28	1ºC	30
1ºB	30	3ºB	29
2ºA	24	3ºC	30
2ºB	25	4ºC	30
3ºA	27	4ºD	29
4ºA	30	5ºB	29
4ºB	30	5ºC	29
5ºA	30	5ºD	28
TOTAL (8 classes)	224 alunos	8 classes	235 alunos

A observação das aulas foi realizada na sala do terceiro ano C, do período vespertino.

2. Sujeitos

Os professores que participam desta pesquisa são participantes do Projeto de Extensão Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental em Contextos Lúdicos para o Ensino de Leitura e Produção de Textos, promovido pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da UNESP, campus de Bauru-SP, sob coordenação das professoras Dra. Rosa Maria Manzoni e Dra. Maria do Carmo Kobayashi. A proposta de participação no projeto foi feita a todo o corpo docente pelas coordenadoras do projeto, sendo que dos 20 profissionais que lecionam nessa escola, apenas nove se dispuseram a participar, respondendo ao questionário a eles entregue. Essa análise, portanto, é um recorte de um projeto mais amplo de um curso de formação continuada para professores da rede pública, sendo abordada, para discussão dos dados, apenas as questões do questionário relacionadas à leitura e suas especificidades para o ensino da língua portuguesa para as séries iniciais do ensino fundamental. Os nove professores pesquisados lecionam nas salas de primeiro ano (dois), segundo ano (um), terceiro ano (dois), quarto ano (um) e quinto ano

(dois). Um dos professores, no momento da pesquisa, lecionava para uma sala de reforço.

Desses nove professores, foi escolhido um deles para que fosse observada a sua prática acerca da abordagem da leitura em sala de aula. Essa escolha deu-se por indicação da diretora, que alegou o fato deste professor não dispor, no momento da pesquisa, de estagiários ou outros pesquisadores na sua sala. Portanto, participaram da pesquisa também os 30 alunos que compõem a sala do 3º ano C dessa escola.

3. Instrumentos de coleta e verificação de dados

Para obtenção dos dados da pesquisa foram utilizados dois instrumentos de coleta de dados: o questionário com perguntas semi-estruturadas e abertas e a observação participante. Para identificação das concepções dos professores acerca da leitura foi aplicado o questionário ao corpo docente. Para maior compreensão da prática pedagógica em sala de aula acerca do trabalho com a leitura, foi utilizada a observação participante em uma sala dessa escola.

4. Etapas e justificativas dos instrumentos de pesquisa.

Para coleta dos dados, foi aplicado o questionário aos professores já no primeiro semestre letivo de 2010. A escolha desse instrumento deu-se pela maior abrangência e sistematização do objeto a ser estudado e verificação das concepções dos responsáveis pelo ensino da leitura nos anos iniciais da escolarização obrigatória. Após análise dos questionários, foi feita escolha da sala a ser observada, com o intuito de se buscar uma perspectiva da totalidade sem perder de vista o foco de interesse que é a análise e discussão da prática docente em sala de aula acerca do ensino da leitura.

As observações iniciaram-se no dia 31 de Maio de 2010 estendendo-se até o dia 06 de Julho de 2010. Essas observações tiveram duração de 17 dias, contabilizando cerca de 60 horas de participação em sala de aula. Assim, foi possível identificar algumas metodologias adotadas em sala de aula em relação ao ensino da leitura e o seu reflexo na formação leitora dos alunos.

5. Análise dos dados

Após levantamento dos dados coletados durante a pesquisa referentes à bibliografia, à análise dos questionários e à observação das aulas e, em constante confronto com as teorias estudadas, buscou-se estabelecer as relações necessárias para compreensão do processo de ensino da leitura em ambiente escolar, especificadamente em sala de aula, que tem sido tema de muitas pesquisas e preocupação dos principais órgãos governamentais. Para análise sistemática das atividades de leitura realizadas em sala de aula, foram estabelecidos alguns critérios acerca da compreensão do texto pelo aluno:

- Compreender globalmente um texto lido pelo professor, identificando o assunto principal;
- Inferir informações a partir do texto lido pelo professor;
- Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto;
- Identificar finalidades e funções da leitura em função do reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto.

Para que esses critérios possam ser visualizados, espera-se que a prática, realizada em sala de aula, esteja pautada num ensino que compreenda a leitura numa perspectiva sociointeracionista e que as atividades didáticas permitam que o aluno tenha acesso ao texto e que o professor o explore, sendo mediador entre o aluno e o material escrito.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1 Descrição e análise dos dados coletados pelo questionário: as concepções dos professores

A caracterização dos professores envolvidos está descrita sucintamente no quadro abaixo:

Professor ⁴	Idade	Formação básica ⁵	Curso Superior	Conclusão	Sala em que leciona	Atuação em anos de serviço
<i>P1</i>	20 a 30	- ⁶	Pedagogia	2008	3°	1
<i>P2</i>	20 a 30	C	Pedagogia	2007	3°	2
<i>P3</i>	31 a 40	M	Pedagogia	2006	Reforço	3
<i>P4</i>	20 a 30	C	Pedagogia	2005	1°	4
<i>P5</i>	41 a 50	-	Pedagogia	-	4°	5
<i>P6</i>	31 a 40	M	Pedagogia	2001	1°	7
<i>P7</i>	41 a 50	CT	Pedagogia	2005	5°	8
<i>P8</i>	31 a 40	M	Pedagogia	1993	2°	13
<i>P9</i>	31 a 40	M	Letras	1996	5°	10

Quadro 1: Caracterização dos professores pesquisados

Percebe-se que a quantidade de professores que possuem formação básica no magistério corresponde a 45% dos entrevistados, como mostra os dados do gráfico.

⁴ Cada professor será definido por P mais o número da posição que se encontra no quadro. Por exemplo, P (1).

⁵ Lê-se: M para Magistério; C para Colegial; CT para Curso técnico.

⁶ Quando houver o sinal gráfico “-”, significa que não foi informado no questionário pelo pesquisado.

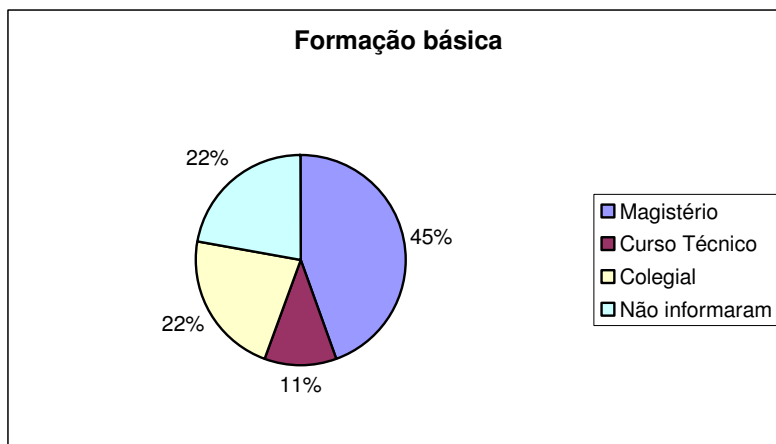


Gráfico 1: Formação básica dos professores

Para melhor visualização dos dados, tem-se:

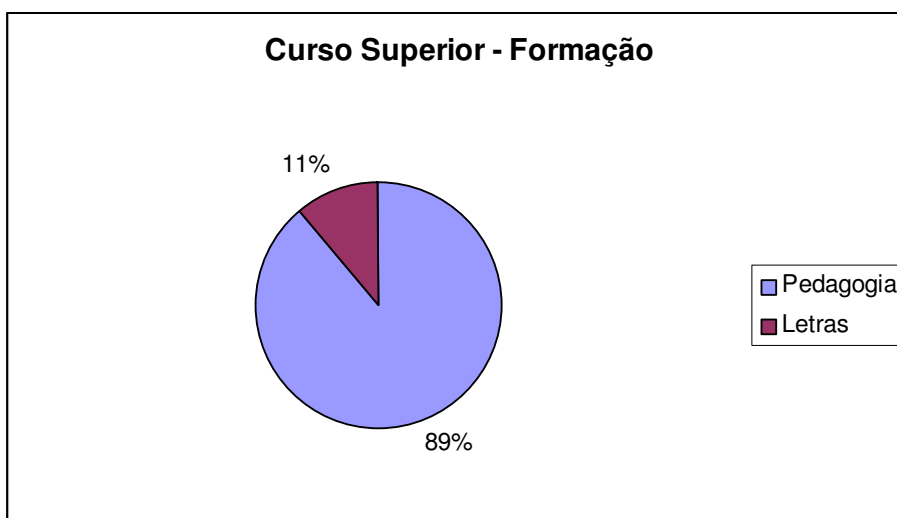


Gráfico 2: Formação em nível superior

A grande maioria dos professores, 89%, possui formação em nível superior em Pedagogia, exceto um dos pesquisados que, além do Magistério, é graduado em Letras. Desse modo, verifica-se que todos os profissionais que lecionam na escola pesquisada e participam da pesquisa possuem ensino superior, conforme previsto na LDB de 1996, no artigo 62. Esse aspecto da formação é muito importante, uma vez que, com essa lei, todos os professores passaram a lecionar, tendo uma formação em nível superior para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Mesmo não tendo Pedagogia, os profissionais formados pelo antigo Magistério, tendo uma graduação em alguma licenciatura, podem

lecionar nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

O corpo docente é constituído por profissionais cuja experiência varia entre 1 ano a 13 anos, sendo apenas duas professoras que possuem mais de dez anos de experiência docente (P8 e P9).

Aos professores foram perguntados acerca de como concebiam: *linguagem*; *leitura*, *texto* e *gêneros textuais*, inclusive sobre as *necessidades formativas* e *dificuldades de ensino*.

5.1.1 Linguagem

Foi perguntado aos professores como eles concebiam a linguagem, sendo obtidas as seguintes respostas:

P1	<i>Universo de símbolos e significados que permite a comunicação.</i>
P2	<i>Meio de comunicação oral ou escrito.</i>
P3	<i>Forma de comunicação oral, escrita, por meio de sinais ou códigos variados.</i>
P4	<i>A linguagem é uma forma de expressão que pode ser expostas de inúmeras formas.</i>
P5	<i>Meios de comunicação.</i>
P6	<i>A linguagem se refere ao meio de comunicação seja ela oral ou escrita.</i>
P7	<i>É toda linguagem de uso geral, falada ou escrita pela comunicação humana, como meio de expressão e comunicação entre pessoas.</i>
P8	<i>O ato da comunicação que se difere em suas maneiras de atuação.</i>
P9	<i>É todo sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. É possível entender, por ex., a linguagem dos gestos, matemática, do trânsito, da música, etc.</i>

Quadro 2: Concepção dos professores acerca da linguagem

No que se refere ao conceito de *linguagem*, o termo “comunicação” foi recorrente na maioria das respostas dos sujeitos pesquisados: 89%. Essa concepção de linguagem está pautada na visão do estruturalismo⁷, em que se desconsidera a participação dos sujeitos

⁷ O termo “estruturalismo”, em lingüística, designa uma corrente de pensamento do início do século XX, fundamentada na afirmação de Ferdinand Saussure de que a “a língua não é um conglomerado de elementos heterogêneos; é um sistema articulado, onde tudo está ligado, onde tudo é solidário e onde cada elemento terá seu valor individual de sua posição estrutural”. In: SAUSSURE, Ferdinand de, Curso de Linguística Geral. São Paulo: Cultrix, 1997.

enquanto interlocutores durante a interação verbal. Nas palavras de Travaglia (1997, p.24), a linguagem assim compreendida, limita-se à transmissão de uma mensagem, informações de um emissor a um receptor.

Essa forma de conceber a linguagem mostra que esta é vista, pelos professores, como um sistema de signos, símbolos ou códigos em que basta que haja um canal, um emissor e um receptor para que haja a comunicação entre os indivíduos. Essa concepção elucida o que Bakhtin (1992) denominou de “objetivismo abstrato”, que visa o código em si mesmo. Assim, a corrente estruturalista “exclui o papel do falante no sistema lingüístico, define a língua como meio de comunicação, o que implica ausência de interlocutores, mas emissores e receptores. (POSSENTI, 2001, p. 18). Ou, nas palavras de Geraldi (2004, p.43),

A linguagem é instrumento de comunicação: esta concepção ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Em livros didáticos, esta é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais.

Os outros 11% disseram que a linguagem é uma “forma de expressão”. Essa concepção está relacionada a concepção filosófica de linguagem, aquela que diz que essa faculdade humana serve para expressar o pensamento, o subjetivismo idealista. De modo análogo a outra concepção de linguagem esta também tem um caráter monológico, que não prevê o outro na enunciação.

Em nenhuma das respostas foi mencionado o caráter dialógico da língua, conforme a visão bakhtiniana, que concebe a linguagem como forma de interação social. Ao limitar a linguagem ao um meio de comunicação, retira também o caráter de construção intencional do escritor ou falante, como se os significados das palavras mantivessem seu sentido estrito do dicionário. Para Bakhtin (1992, p. 95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Segundo esse autor a linguagem está integrada às atividades humanas, sendo que esta só se efetiva em situações de interação concreta. Bakhtin faz uma distinção entre significado e sentido ao transcender o termo sentido para além do dicionário. O sentido só adquire valor quando em situações de comunicação dialógicas. A linguagem, para Bakhtin, está pautada eminentemente no uso social da língua, desconsiderando, portanto, o subjetivismo idealista, em que a linguagem é vista como enunciação monológica isolada, e objetivismo abstrato, linguagem enquanto sistema abstrato de formas. Assim, na perspectiva bakhtiniana, o produto da fala é a enunciação que só se dá

por meio de contextos comunicativos em que a palavra ocupa sentidos distintos de acordo com seus interlocutores.

Pelas respostas dos sujeitos, nota-se que, para estes, a linguagem é vista como a possibilidade de comunicação entre as pessoas, no entanto, não estendem o conceito a outras formas de interação social. A linguagem também não é vista, por esses profissionais, como a possibilidade do sujeito participar das relações sociais e, assim, ser capaz de intervir na sociedade por meio da manifestação de suas experiências registradas, tanto na modalidade escrita como oral.

Assim, percebe-se que falta aos professores conhecer esta terceira concepção de linguagem. Talvez seja pela falta desse conhecimento que não se avança para um ensino de língua materna a partir de práticas discursivas e dialógicas. Essa concepção de linguagem consolida o conhecimento de que ela é imprescindível nas sociedades letradas e, sobretudo, para comunicação humana.

5.1.2 Leitura

Agora, segue o modo como os professores compreendem a leitura:

P1	<i>Forma de apropriação de símbolos para entendimento de seu significado.</i>
P2	<i>Interpretação individual da linguagem.</i>
P3	<i>Decodificação de signos a princípio, o mais importante é a interpretação e o entendimento do que se lê.</i>
P4	<i>A leitura é o que vemos ao nosso redor por isso ela é feita de muitas formas: imagens, letras, etc.</i>
P5	<i>Interpretação pessoal.</i>
P6	<i>A leitura vai além de decodificar letras ou símbolos, ler é dar sentido a escrita.</i>
P7	<i>Compreender informações escritas registradas por códigos gerais, reconvertendo-as às formas de origem, como: imagens, etc.</i>
P8	<i>O ato de compreender, ver e deglutir tal, digo, esta ou aquela forma de comunicação, linguagem. Seja ela com ou sem a expressão escrita, propriamente dita. Compreensão das formas de linguagem.</i>
P9	<i>É o entendimento desse sistema (linguagem), seja ela oral, escrita, símbolos, etc.</i>

Quadro 3: Concepção acerca de leitura

No que se refere à concepção de leitura, duas professoras (P3 e P6) concebem como sendo um ato de decodificação, no entanto, destacam que a leitura não é apenas decodificar. P3 percebe que a leitura é interpretar e dar entendimento à escrita e P6 associa a leitura a dar sentido à escrita, não restringindo essa prática cultural apenas ao código. A decodificação é um dos aspectos iniciais para que a leitura se efetive, pois é necessário o reconhecimento visual do objeto a ser lido, nesse caso, a língua escrita. No entanto, para que tal prática se efetive é preciso transcender à mera decodificação. Como Smith (1999) e Kleiman (2008) apontaram em seus estudos, inicialmente, é necessário o reconhecimento do código, para, depois, haver a atribuição de sentido ao que foi decodificado.

Duas professoras compreendem a leitura como “interpretação individual da linguagem” (P2) e interpretação pessoal (P5). Essas duas professoras remetem ao sujeito, no caso, o leitor, como o responsável pela leitura somente, desconsiderando outros aspectos envolvidos durante essa prática. A leitura é um ato individual porque envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados no ato em que o leitor se debruça diante um texto, no entanto, a leitura configura-se como uma interação entre leitor, texto, contexto e escritor (KLEIMAN, 1995; TREVIZAN, 2000). As concepções dos professores acerca da leitura mostram-na como uma forma de compreensão de símbolos para entendimento dos significados que estes trazem. A leitura, por exemplo, para a P2, não se limita à linguagem verbal, pois, ao concebê-la como algo acerca do que se vê ao redor, estende-a a outras formas de linguagem. P4 também entende a leitura como a extensão de outros tipos de linguagem.

Para um sujeito, a P2, a leitura é o ato de identificar o que está visível aos olhos. Seguindo esse raciocínio, basta olhar para o material a ser lido, independente da linguagem na qual ele está materializado, para que a leitura ocorra, como sendo a mera decodificação do código do objeto lido. Tal concepção, portanto, se aproxima da dos sujeitos acima.

A resposta da P8 não permite uma compreensão clara do que ela entenda por leitura. Apenas no final, a título de explicação, ela afirma que seja “compreensão da linguagem”, mas não explica em que reside essa compreensão. A P7 também, de modo confuso, apresenta sua forma de conceber a leitura como a compreensão de código, portanto, de decodificação.

De um modo geral, todos os sujeitos responderam que a leitura está relacionada ao ato de decodificar signos. Na esteira de Martins (1994, p 9), essas professoras estão nas estatísticas daqueles que concebem a leitura como prática de mera decodificação do código, numa atividade mecânica: “gesto mecânico de decifrar sinais”. Contudo, apenas entender um sistema de símbolos e códigos, não é o suficiente para compreensão do que a leitura encerra, como bem aponta Silva (2002a, p.44): “O compreender deve ser visto como uma forma de

ser, emergindo através das atitudes do leitor diante do texto, assim como através de seu conteúdo, ou seja, o texto como uma percepção ou panorama dentro do qual os significados são atribuídos”.

O fato de os professores atribuírem a responsabilidade da leitura apenas ao leitor e ao material escrito pode limitar a compreensão desse processo, como Trevizan (2000, p. 52) afirma ao não atribuir ao leitor o papel de “definidor ou controlador exclusivo do sentido do texto”.

Desse modo, a leitura só se efetiva quando seu processamento extrapola o código verbal, processo que requer que o leitor ative seus sistemas de conhecimentos e relacione-os com as informações explícitas do texto para a elaboração de inferências e, assim, se chegar a compreensão do objeto lido. Para tanto, não são menosprezadas as circunstâncias em que o autor produziu seu texto.

5.1.3 Texto

As concepções de texto dos professores são as descritas abaixo:

P1	<i>Registro escrito de idéias.</i>
P2	<i>Meio de comunicação através da decifração de códigos oral ou escrito.</i>
P3	<i>Independente da tipologia textual, é uma forma de comunicação onde se expõe idéias, pesquisa e sentimentos.</i>
P4	<i>Texto é uma produção feita por uma pessoa, ele pode ser escrito ou produzido oralmente.</i>
P5	<i>Decifrando códigos.</i>
P6	<i>O texto é o registro da linguagem, onde também podemos buscar informações.</i>
P7	<i>Palavras escritas para que se compreenda algum assunto, alguma informação.</i>
P8	<i>Um conjunto de idéias coerentes e coesas sobre uma impressão, uma das formas de se expressar. Um tipo de linguagem.</i>
P9	<i>É todo enunciado que tem sentido completo, temos vários tipos de textos, orais, escritos, visuais, etc.</i>

Quadro 4: Concepção acerca de texto

Quatro professoras limitam o conceito de texto ao concebê-lo suporte para se registrar idéias (P1), expor idéias, pesquisa e sentimentos (P3), apresentar uma produção pessoal (P4), decifrar códigos (P2 e P5), para se registrar a linguagem (P6) e se buscar compreender determinado assunto e buscar informação (P7). Essa forma de conceber o texto mostra que os professores partem “dos conceitos de texto como produto acabado que serve de informações, e da leitura como atividade para extração dessas informações” (KLEIMAN, 2008, p.26).

O que é desconsiderado por esses sujeitos é a própria característica da urdidura do texto. Sobre isso, Kaufman (1995, p. 15), explica brilhantemente por meio de uma metáfora, comparando o texto a um tapete:

O texto é o tapete: combina diferentes recursos da língua, combina diferentes classes de orações, seleciona classes de palavras, privilegia determinadas relações sintáticas, etc. para transmitir diferentes intenções. Estes tecidos, estas tramas são a narrativa, a argumentação, a descrição e a conversação.

Ainda sobre a resposta da P5, destaca-se que esta ao se referir ao texto como a decifração de códigos, não especifica que tipo de código. Isso prejudica a compreensão de sua resposta uma vez que os homens estão imersos nos mais variados símbolos e códigos. Outro ponto a ser observado é que o texto foi considerado apenas como uma representação escrita seja da linguagem (P7) ou de idéias (P1). A linguagem verbal, característica exclusiva dos seres humanos, só se efetiva por meio dos gêneros textuais e estes existem tanto na modalidade escrita como oral. Assim, é possível perceber, que a linguagem é vista dicotomizada, sem ser considerada que escrita e oralidade são duas modalidades da linguagem e que ambas se “suportam e se influenciam mutuamente” (TERZI, 1995).

A P9, por sua vez, foi a que apresentou uma concepção de texto mais adequada do que seja um texto, quando define com uma característica típica, que é o seu “sentido completo”. Essa concepção tem procedência uma vez que este é formado por enunciados que só adquirem a qualidade de texto quando organizados e estruturados de modo coerente e coeso, com unidade de sentido.

A P8 foi o único sujeito que mencionou sobre os dois mecanismos essenciais que dão a materialidade lingüística ao “texto”: a coerência e a coesão. Contudo, não soube explicitar qual o papel desses dois fatores de textualidade do texto.

A compreensão do texto, de modo geral, segundo os professores pesquisados, se dá como se este fosse algo pronto e acabado, sem considerar um aspecto mais abrangente do

texto, que é o seu contexto, cuja relação já fora observada por Freire (2005, p.11), que afirmou que a compreensão do texto implica “a percepção das relações entre texto e o contexto”.

Ao não citarem em nenhum momento, esta característica que dá ao texto seu caráter de construto social, os professores desconsideram o fato de que “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo”. (BAKHTIN, 1992, p. 404)

Essas concepções de texto refletem o modo como os sujeitos da pesquisa concebem a própria linguagem, quando a limitam à comunicação unilateral, desconsiderando os envolvidos nesse processo de interação verbal, que transcende o código. Como P7 concebe o texto como um meio de comunicação, cuja concepção de texto limita as potencialidades desde objeto, além de considerá-lo dentro de um sistema fechado de códigos, à simples decifração desses códigos.

5.1.4 Gêneros textuais

Aos professores foram perguntados acerca de sua concepção de gêneros textuais:

P1	<i>Diferentes estruturas de registro escrito.</i>
P2	<i>Tipos de textos com diferentes objetivos.</i>
P3	<i>Diversos tipos de texto. Narrativa, dissertação, descrição, etc. Podemos incluir textos de instrução, jornalísticos, poéticos, ...</i>
P4	<i>Os gêneros textuais são as diferentes formas que um texto é apresentado. Nesse texto cada gênero apresenta sua característica específica, tanto na sua estrutura, quanto no vocabulário.</i>
P5	<i>Comunicação social.</i>
P6	<i>A diversidade dos textos podendo ser eles: descritivos, narrativos ou informativos.</i>
P7	<i>Diversos tipos de textos que podem ser: informativos, jornalísticos, instrucionais, humorísticos, literários e outros.</i>
P8	<i>Diversos meios de expressar uma idéia e ou impressão. Assim como, uma diversidade de textos com braços apontando para tipos de texto (poesia, conto, fábulas e assim por diante).</i>
P9	<i>Narrativo. Descritivo. Dissertativo, informativo, argumentativo ou injuntivo. Raramente, um texto é construído com as características de um só tipo. O mais comum é encontrarmos vários tipos em um só texto.</i>

Quadro 5: Concepção acerca de gêneros textuais

O quadro 5 demonstra que todos os sujeitos, com exceção do P5, responderam que os gêneros textuais são textos, tipos de textos ou algo relacionado a sua estrutura. Somente o sujeito P5 abordou sobre função precípua, que é a função comunicativa. Contudo, dado o caráter generalista da resposta não se sabe se a expressão “comunicação social” foi utilizada nesse sentido. Dessa forma, fica evidente que muitos professores não têm claro o que é um gênero textual e, assim, não tem clareza de como trabalhá-lo em sala de aula. Pelas suas respostas, pôde-se perceber que há uma confusão entre o que é um gênero textual e as tipologias textuais, quando perguntados acerca de como concebiam os gêneros textuais.

Sobre as tipologias, estas se limitam a cinco tipos, enquanto que existem mais de 4000 tipos de gêneros textuais (MARCUSCHI, 2007). Um gênero textual pode ser constituído por várias tipologias textuais, no entanto, é necessário compreender essas diferenças básicas.

Essa confusão pode estar relacionada às concepções de texto em que se consideram apenas as funções da linguagem, como bem pôde ser observado nas respostas da questão anterior. No entanto,

[...] se classificamos os textos unicamente em razão da função da linguagem que predomina em cada um deles, não podemos nem distinguir nem caracterizar convenientemente as diversas variedades de textos informativos, literários, apelativos expressivos que circulam na sociedade. Uma classificação baseada somente nas funções, além de ser excessivamente reducionista a partir de uma perspectiva teórica, é pouco operacional para trabalhar os textos no marco de um ensino da língua que pretende melhorar a competência comunicativa. (KAUFMAN, 1995, p. 15)

Como se observa, as respostas não consideram a estrutura de cada gênero textual nem apontaram as suas características essenciais que definem essas formas como “relativamente estáveis” (MARCUSCHI, 2007), mas que possuem uma estrutura padrão, como o conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Não consideram a estrutura de cada gênero textual e que essas formas de textos são “relativamente estáveis” (MARCUSCHI, 2007), mas que possuem uma estrutura padrão como o conteúdo temático, estrutura composicional e estilo.

Uma definição que mais se aproxima do que seja um gênero textual é a explicitada pela P4: “Os gêneros textuais são as diferentes formas que um texto é apresentado. Nesse texto cada gênero apresenta sua característica específica, tanto na sua estrutura, quanto no vocabulário”. Embora os termos estilo e estrutura composicional não estejam explicitados, podemos inferir certa correspondência com a estrutura do gênero com a resposta dada pela professora. Por exemplo, ao referir ao vocabulário, remete-se ao estilo e até, ao conteúdo

temático de determinado gênero.

5.1.5 Necessidades formativas em relação ao ensino da leitura

Além de saber como concebiam questões relacionadas ao ensino da língua portuguesa, também foi perguntado aos sujeitos da pesquisa acerca de questões relacionadas às necessidades formativas do corpo docente e as suas dificuldades. Muitos apontaram questões relacionadas à sua própria formação. As respostas obtidas foram transcritas no quadro abaixo:

<i>Professores</i>	<i>Necessidade Formativa</i>	<i>Dificuldades para o ensino da leitura</i>
<i>P1</i>	<i>Sinto necessidade de entender como a criança constrói o processo de leituras, quais etapas, sua relação com a escrita.</i>	<i>Não colocou dificuldades.</i>
<i>P2</i>	<i>Conhecimento teórico. Contato com vários gêneros textuais. Didática.</i>	<i>Falta de contato por parte dos alunos.</i>
<i>P3</i>	<i>Acredito que há falta de esquematização, ou seja, ordenar e coordenar os conhecimentos. A práxis pedagógica, acredito ser um dos maiores problemas tanto para mim, quanto para os demais professores. Muito do que estudamos a respeito da leitura, fica difícil na hora de transmitir aos alunos.</i>	<i>Cumprir o currículo em sua totalidade e acrescentar assuntos considerados importante. E estimular a leitura mesmo entre os professores.</i>
<i>P4</i>	<i>É importante que o professor conheça as hipóteses de leitura na qual as crianças passam. E também deve saber que apesar da criança não saber ler do modo convencional, ela faz a leitura de tudo que está ao seu redor.</i>	<i>Fazer a intervenção correta na hora dessa atividade [leitura].</i>
<i>P5</i>	<i>Didática. Conhecimento teórico. Gêneros textuais.</i>	<i>Falta de contato e desinteresse por falta dos alunos.</i>
<i>P6</i>	<i>Para começar o professor deve gostar de ler, ninguém passa com prazer aquilo que não é prazer para ele. Trazer para sala vários tipos de texto apresenta-los e trabalhar o contexto.</i>	<i>Conseguir material atualizado e direcionado para educação. (jornais, revistas, panfletos, etc.)</i>
<i>P7</i>	<i>O professor precisa ser bom leitor. Para ter a capacidade de orientar e incentivar seus alunos a prática da leitura.</i>	<i>O interesse ou a falta de interesse do aluno pela leitura e a dificuldade de interpretação de textos.</i>

P8	<i>Conhecimento dos diversos gêneros textuais, conceitos e formas.</i>	<i>Um certo tempo para escolha, a falta de conhecimento dos gêneros textuais (optando por manusear apenas os conhecidos, aos que se domina).</i>
P9	<i>Eu entendo que, primeiramente o professor deve gostar de ler e que essa capacidade (ler) deve ser orientada (a criança) na escola. Pois não acontece espontaneamente. Penso que, como professor devo fazê-la freqüentemente, pois o trabalho com leitura tem a finalidade de formar leitores competentes e conseqüentemente em escritores, a leitura é fundamental para a criança, quando o professor sabe utilizar os recurso que o texto nos propõe.</i>	<i>No meu caso, em especial, apenas cinco alunos ainda não leem completamente, ainda estão em processo de alfabetização, mas quando ouvem, sabem identificar os elementos principais do texto, inferem no texto, mas percebo que reproduzem o repertório usual familiar, aí então o vocabulário fica prejudicado.</i>

Quadro 6: Necessidades formativas acerca da leitura e dificuldades de ensino de leitura

Entre as necessidades formativas apontadas pelos professores é possível perceber que estes estão cientes de que são fundamentais alguns conhecimentos e atitudes para o ensino da leitura em sala:

- Apresentação de vários tipos de textos (embora essa variação seja equivocadamente confundida com as tipologias textuais, os professores sabem da necessidade de apresentar diversos tipos de textos para o ensino da leitura);
- Ser um exemplo de leitor para que os alunos tenham em que se mirar;
- Compreensão de como a leitura se efetiva com as crianças, de acordo com suas habilidades;
- Conhecimento teórico acerca dos gêneros textuais, uma vez que toda produção humana encontra-se materializada nos diferentes tipos de textos, tanto orais quanto escritos.

Assim, nota-se que as necessidades formativas elencadas pelos professores são pertinentes e trazem certos questionamentos, uma vez que as habilidades necessárias aos estudantes para que concluam o ensino fundamental são as competências básicas de leitura e escrita, junto com a de cálculo (Artigo 32 da LDB). Diante dessa realidade, de que os professores não têm clareza do que seja um gênero textual e, logo, acerca de como ensiná-lo, fica questionável o tipo de formação do comportamento leitor e escritor que estes apresentem nas escolas de ensino fundamental, primeiro ciclo, mesmo que tenha sido pesquisada apenas uma escola.

A falta de conhecimentos teóricos necessários acerca da leitura, uma vez que não

basta apenas gostar de ler, pode-se explicar as dificuldades dos professores em trabalhar esse conteúdo procedimental no cotidiano escolar.

Dos nove professores que responderam ao questionário, apenas o P1, nesta questão, não informou nenhuma dificuldade em relação ao ensino da leitura, embora tenha apresentado necessidade formativa na questão anterior.

Foi levantada a questão de a leitura também ser incentivada entre o corpo docente. Como Kleiman (2008), afirma que, para formar leitores, é preciso que o professor tenha paixão em tal prática.

Um ponto interessante destacado pela P9 é o fato de o vocabulário ser uma das dificuldades para o ensino da leitura: Como a língua não é um sistema de códigos imutáveis, mas que sofre influências dos seus usuários, essa reprodução do vocabulário familiar, não se torna algo prejudicial ao trabalho da leitura em sala de aula. Por meio dessa variação, são possíveis que sejam explorados aspectos importantes da língua, enquanto prática social que permeiam as relações dos indivíduos e, por isso, sofre as transformações que estes fazem durante o ato comunicativo. Ao usar a conjunção adversativa “mas” que introduz a oração “*percebo que reproduzem o repertório usual familiar, aí então o vocabulário fica prejudicado*”, dá destaque a esse aspecto em detrimento da capacidade dos alunos terem de fazer inferências no texto, que é uma qualidade de um leitor proficiente (KLEIMAN, 2008).

Ainda como dificuldade para o ensino dos gêneros textuais, os sujeitos apontaram o fato de os alunos não serem leitores e da dificuldade também de se desenvolver tal ato entre o corpo docente. Soma-se a isto outro ponto que serve de espora para situação: a questão dos alunos não terem interesse pela leitura e também a falta de conhecimento dos gêneros textuais. Embora saibamos que o prazer pela leitura deva iniciar-se na família (AGUIAR, 1982), é na escola que tal prática deve ser sistematizada. Dessa forma, e o ensino da língua portuguesa deve estar pautado nos diversos gêneros textuais de modo que o aluno tenha acesso a esses construtos sociais para, a partir deles, estabelecerem suas interações. Portanto, se os alunos não têm conhecimento desses gêneros, essa falha está no procedimento de ensino ao qual se submetem.

5.1.6 Gêneros textuais: o que são?

Como o trabalho com a Língua Portuguesa deva pautar-se nos diferentes tipos de textos, nos quais a língua se materializa, foram perguntados aos professores acerca de suas necessidades, sobretudo profissionais, de trabalho e abordagem dos gêneros textuais.

<i>Professores</i>	<i>Necessidades formativas</i>	<i>Dificuldades</i>
<i>P1</i>	<i>O que se classifica por gêneros textuais? De que maneiras podem fazer parte do dia a dia da sala, do cotidiano da criança sem estarem somente limitados à conteúdos aplicados em um projeto? Ex. jornal mensal da sala, livro de poesia da turma, troca de correspondências com outras salas e escolas, etc.</i>	<i>Nenhuma.</i>
<i>P2</i>	<i>Conhecer e diferenciar os gêneros textuais, assim como suas realizações.</i>	<i>Domínio da leitura e falta de contato dos alunos.</i>
<i>P3</i>	<i>Há a necessidade de leitura e conhecimento dos gêneros.</i>	<i>Hábito e tempo para ler e saber identificar e produzir diferentes gêneros.</i>
<i>P4</i>	<i>Conhecer os diferentes gêneros.</i>	<i>Saber como trabalhá-los.</i>
<i>P5</i>	<i>Ter contato com vários tipos de gêneros textuais.</i>	<i>Domínio da leitura.</i>
<i>P6</i>	<i>Lançar mão dos diferentes gêneros e utiliza-los da melhor forma possível.</i>	<i>Nenhuma.</i>
<i>P7</i>	<i>Conceituar e diferenciar os diversos tipos de textos, aplicando-os em atividades práticas.</i>	<i>Trabalhando tipos de textos em atividades do cotidiano as crianças se interessam mais, compreendendo melhor a utilidade de cada um.</i>
<i>P8</i>	<i>Conhecer suas definições e particularidades.</i>	<i>Abordar determinados gêneros com as turmas menores.</i>
<i>P9</i>	<i>Saber conceituar e distinguir um gênero do outro.</i>	<i>O interesse do aluno é bem menor, quando trabalhado determinado gênero textual.</i>

Quadro 10: Necessidades formativas para o trabalho com os gêneros textuais e dificuldades encontradas

Fazendo uma correlação com as respostas acerca da concepção de gêneros textuais, em que foi possível identificar uma falta de clareza sobre a definição desses construtos sociais pelos professores, estes profissionais apontam as necessidades formativas que comprovam essa lacuna em sua formação. Assim, tem-se, portanto, as principais necessidades formativas:

- Saber conceituar e distinguir um gênero de outro;
- Conceitualização e aplicabilidade dos gêneros textuais;
- Ter contato com vários tipos de gêneros textuais;
- Necessidade de leitura e conhecimento dos gêneros.

Um dos pontos elencados quando perguntados das necessidades formativas acerca da leitura, destacaram a questão do conhecimento sobre os gêneros textuais e as diferentes

formas de trabalhá-lo em sala de aula. Essa necessidade é confirmada nessa questão, sobretudo na resposta da P1. Os questionamentos levantados por esse sujeito revelam o que os demais professores compreendem como carente em sua formação acerca do ensino dos gêneros textuais. Todos não possuem clareza, não só no conceito, mas também na metodologia de ensino, ou seja, não sabem como trabalhar os gêneros textuais explorando toda a sua potencialidade comunicativa.

Pelas respostas acima, é possível perceber, portanto, que todos os sujeitos não possuem conhecimento teórico acerca dos gêneros textuais, o que já poderia ser incluído como uma dificuldade de todos os pesquisados. Quando perguntados, os sujeitos pesquisados apontam, então, suas principais dificuldades. Algumas respostas se convergem acerca das dificuldades do trabalho com gêneros textuais em sala de aula. Embora P1 e P4, na questão anterior, tenham demonstrado que não conhecem teoricamente o que é um gênero textual, não apontaram nenhuma dificuldade acerca do trabalho com esse objeto em sala de aula.

Outro ponto destacado é a questão dos alunos não serem leitores e por isso a falta de contato com os vários gêneros textuais que dificultam a compreensão dos textos, quando trabalhados em sala de aula. Ora, é exatamente o contrário do que esses professores dizem. É justamente a falta de contato dos alunos com os gêneros textuais que faz com que os alunos não sejam leitores. Assim, o trabalho com os gêneros textuais deve estar presente desde as séries iniciais do ensino fundamental para que os alunos tenham um contato com esses construtos sociais. Contudo, não é qualquer tipo de gênero que deve ser trabalhado em qualquer série. P8 aponta essa dificuldade, embora não se remeta aos tipos de gêneros que sejam difíceis de serem abordados com turmas menores. Já a P9 diz que o rendimento do trabalho com o gênero cai quando os alunos têm preferência por alguns gêneros em detrimento de outros. Isso dificulta o trabalho com esse objeto, uma vez que devem ser abordados diferentes tipos de textos, nem sempre os conhecidos dos alunos. Há gêneros textuais que exigirão mais dos alunos por sua complexidade, tanto no conteúdo temático, quanto na forma como está estruturado ou pelo estilo do autor. É justamente diante destes gêneros textuais, não familiares aos alunos, que a intervenção docente se faz essencial: é por meio dela que o texto tornar-se-á inteligível ao aluno. Para que isso ocorra, sendo o professor um mediador da compreensão do texto pelo aluno, este profissional precisa de conhecimentos teóricos acerca do seu objeto de ensino.

5.1.7 Preferências dos professores acerca da leitura

Todos os professores responderam as seguintes questões: Você gosta de ler? O que você lê? Como previsto todos afirmaram que gostam de praticar tal atividade, como mostra as respostas no quadro abaixo:

P1	<i>Amo ler. Sobre educação, filosofia, Artes, poesia. Literatura. Amo Clarice Lispector, Fernando Pessoa, Rubem Alves, Manoel de Barros, Cecília Meirelles...</i>
P2	<i>Sim. Jornais, revistas, livros, internet.</i>
P3	<i>Sim. Gosto de ler, literatura, romances e livros sobre pedagogia.</i>
P4	<i>Sim, leio muitos livros como lazer. Leio muitos livros de ficção, são os meus preferidos.</i>
P5	<i>Sim, revistas jornais, livros didáticos, etc..</i>
P6	<i>Revistas, jornais, livros didáticos, textos na internet, gibis e livros sobre educação.</i>
P7	<i>Sim, artigos relacionados a educação, livros de auto-ajuda, revistas, jornais, etc. Confesso que gostaria de ler mais do que leio.</i>
P8	<i>Sim, de tudo um pouco: livros p/ adquirir conhecimento, para relaxar, p/ desestressar; para divertir; entre outros.</i>
P9	<i>Leio tudo o que vejo e releio, muitas vezes. Desde jornal, revista, bula, manual. Assim, jornal, então p/ mim é sagrado fazer a leitura, mesmo que o dia esteja terminado, amo revistas, palavras cruzadas e caça-palavras. O último livro que li foi “A Cabana”, estou lendo um livro espírita atualmente (romance). Como leitura não se dá apenas em livro (texto), assisto a todos os filmes de drama/policial, ficção, romance/comédia e infantil.</i>

Quadro 11: Gosto de leitura dos pesquisados

Percebe-se que a leitura feita pelos sujeitos pesquisados é de gêneros que circulam em tipos de suportes bem diferenciados, destacando-se entre eles os livros, os jornais e as revistas. Contudo, apenas P1 elencou os escritores dos quais gosta de ler.

A grande maioria dos entrevistados, 89%, referiu-se aos gêneros lidos de modo genérico, sem especificações acerca do que gostava de ler e o que lia. Apenas uma professora, P7, diz em tom confessional que gostaria de ler mais. Já a P9 elencou o último livro usado por ela e o que está lendo atualmente, estendendo as leituras realizadas aos outros tipos de linguagens, considerando-se, inclusive, leitora de filmes.

Para facilitar a visualização, os gêneros citados pelos pesquisados encontram-se no gráfico a seguir:

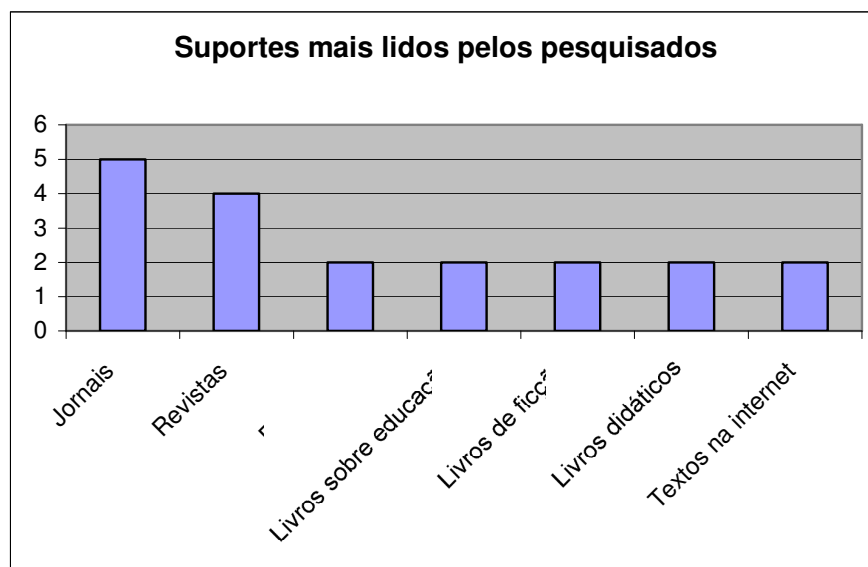


Gráfico 3: Suportes mais lidos pelos professores

Os demais foram mencionados apenas uma vez pelos pesquisados: Livros sobre Pedagogia; Artigos sobre educação; Livro de auto-ajuda; Livro sobre filosofia; Livro sobre Artes; Livros (sem especialização); Literatura; Gibis e Poesia.

5.1.8 Teóricos que fundamentam o trabalho com a leitura e escrita⁸

Para fundamentação de suas práticas de leitura e produção de textos, os professores elencaram os seguintes teóricos:

P1	Freinet, Emilia Ferreiro, Ana Teberoski, Capovilla, José Pacheco.
P2	Telma Vaz, Madalena Freire, entre outros.
P3	Regina Zimerman, Câmara Cascudo, Nelly Novaes Coelho
P4	Emilia Ferreiro, Ana Teberosky
P5	Madalena Freire, Telma Vaz, Emilia Ferreiro
P6	Josette Jolibert, Ana Teberosky, Telma Weiz, Celso Antunes, Madalena Freire, César Coll, Luiz Carlos Cagliari, Sonia Kramer, João Wanderley Geraldi, outros que não me lembro da época da faculdade.
P7	O meu plano de aula é baseado nos PCNs. Gosto de ler Paulo Freire, Emilia Ferreiro e outros.
P8	Ana Teberosky, Freinet, Piaget; Emilia Ferreiro me auxiliam no ensino da alfabetização. Quanto a produção de texto, li uma vez, mas não me lembro

⁸ Os nomes dos teóricos utilizados pelos professores foram transcritos conforme consta nas respostas dadas no questionário.

	<i>o nome; Freinet, Ana Teberoski e Emilia Ferreiro auxiliam na produção com pontos relevantes.</i>
<i>P9</i>	<i>Procuro enquadrar o meu plano de aula e ensino nos PCNs, além dos teóricos da minha formação que há foram citados anteriormente.</i>

Quadro 12: Teóricos acerca da leitura e produção de textos

Os teóricos mais utilizados são Emília Ferreiro e Ana Teberosky, sendo justificados pela sua contribuição acerca da aquisição da escrita pela criança. Seguindo esse raciocínio, encontra-se o trabalho de Telma Weiz que, segundo os pesquisados, orientam o ensino da leitura e escrita.

Para melhor visualização desses dados referentes aos autores citados pelos sujeitos pesquisados, estes foram apresentados também sob a forma de gráfico, conforme abaixo:

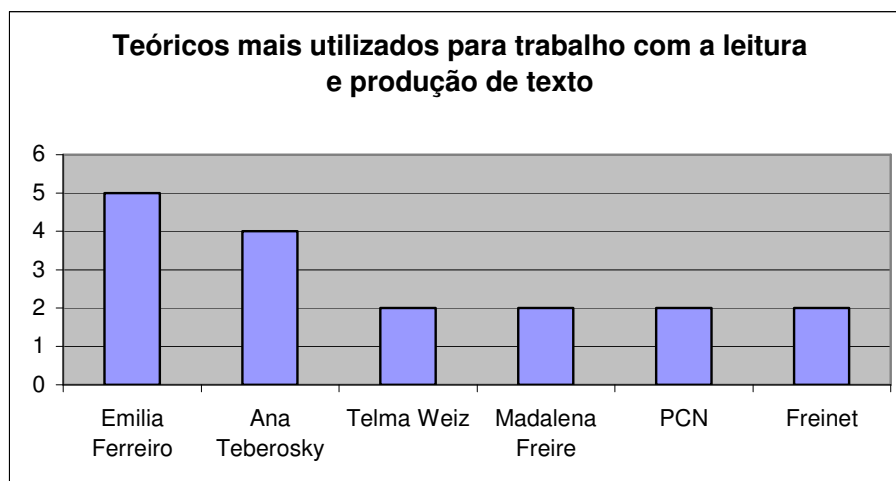


Gráfico 4: Teóricos lidos para o trabalho com a leitura e produção de texto

Outros autores aparecem nas respostas dos sujeitos, mas foram mencionados apenas uma vez: Regina Zilberman; Câmara Cascudo; Nelly Novaes Coelho; Josette Jolibert; Cesar Coll; Celso Antunes; Luiz Carlos Cagliari; Sônia Kramer; João Wanderley Geraldi; Piaget; Capovilla; José Pacheco e Paulo Freire.

5.1.9 Gêneros textuais utilizados nas aulas de língua portuguesa

O quadro abaixo apresenta as respostas das seguintes perguntas: “Quais os gêneros textuais você utiliza nas aulas de língua portuguesa?”, “Que portadores de texto usa nas aulas?” e “Quais os procedimentos que você utiliza para trabalhar esses textos?”.

<i>Professores</i>	<i>Gêneros utilizados</i>	<i>Portadores usados</i>	<i>Formas de usá-los</i>
<i>P1</i>	<i>Textos coletivos produzidos pela sala, histórias, poesias, jornal, correspondência, textos informativos de livros, quadrinhos</i>	<i>Livros infantis, Livro. Didático, Livros de poesia, Jornal, História em quadrinhos</i>	<i>Leitura coletiva, Fichas de leitura, Trabalhos individuais (leitura e escrita.)</i>
<i>P2</i>	<i>Os mais variados possíveis, informativo, descritivo, narrativo, etc.</i>	<i>Livros, jornais, revistas</i>	<i>Leitura e interpretação</i>
<i>P3</i>	<i>Poesia, classificados de jornal, textos tirados da literatura infanto juvenil, textos de instrução, carta, e-mail, textos jornalísticos.</i>	<i>Livros, revistas, jornais, folhetos, gibis.</i>	<i>Leitura silenciosa, em voz alta, compartilhada; interpretação de texto; revisão ortográfica e gramatical; produção de textos.</i>
<i>P4</i>	<i>Contos de fadas, fábulas, poesias, trava-línguas, parlendas, textos de instrução e textos informativos.</i>	<i>Revistas, gibis, livros, jornais, receitas e listas telefônicas.</i>	<i>Todos os dias, no início da aula faço uma roda, nessa roda falo sobre a rotina, crachás, combinados. Depois o ajudante apaga a luz e eu conto a história do dia, falo sobre o autor e ilustrador.</i>
<i>P5</i>	<i>Vários, tendo em vários variados possíveis (sic)</i>	<i>Jornal, revista, livros.</i>	<i>Leitura, carta, bilhete, produção de texto.</i>
<i>P6</i>	<i>Textos narrativos, descritivos e informativos.</i>	<i>Livros, revistas, gibis e cartazes.</i>	<i>Leitura em voz alta, manuseio do material, roda da conversa sobre o assunto.</i>
<i>P7</i>	<i>Trabalho com artigos de revistas e jornais instrucionais com bulas e receitas, informativos, humorísticos, literários.</i>	<i>Livros, revistas, artigos, jornais, bulas, receitas, bilhetes, gibis.</i>	<i>Após a leitura individual ou coletiva trabalhamos o entendimento oral ou escrito. Produção de texto, reconto da história lida ou ouvida.</i>
<i>P8</i>	<i>Contos e contos de fadas; poesia; textos jornalísticos.</i>	<i>Cartazes; jornais; paradidáticos e didáticos; música.</i>	<i>Leitura em voz alta por mim; leitura por ajuste da turma e/ou individual; os jornais deixo-os manusear após a leitura.</i>
<i>P9</i>	<i>Os mais frequentes são: descritivo, narrativo e o texto poético (que muitas vezes são narrativos, informativos)</i>	<i>Jornais, revistas, encartes, bulas, manual, receitas, etc</i>	<i>Quando tenho que variar o gênero vou adequando as atividades as necessidades da classe.</i>

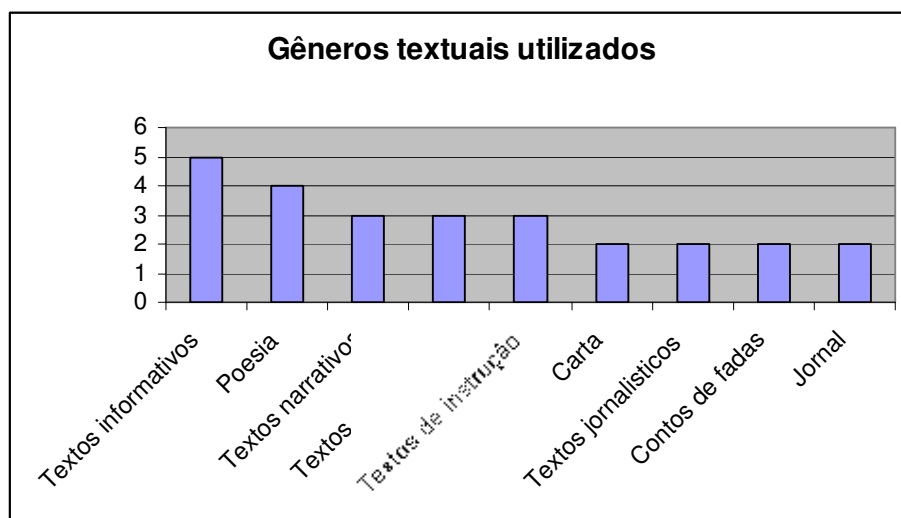
Quadro 13: Gêneros textuais usados em sala de aula, seus portadores e formas de ensino.

Como já demonstrado anteriormente, quando se pergunta acerca dos gêneros textuais, a confusão entre gênero e tipologia textual persiste. Como há essa confusão conceitual por parte dos sujeitos pesquisados, é inevitável que os equívocos perpassem por toda prática docente. Se fossem analisadas isoladamente essas respostas, poderia se pensar que alguns professores sabem o que são os gêneros textuais, mas foi comprovado nas respostas anteriores, que não.

As respostas, de modo geral, foram bem genéricas, não especificando os gêneros utilizados. Por exemplo, ao se referir aos gêneros da esfera jornalística, como apontados pela P8, não se sabe a quais gêneros ela se refere. Num jornal, há vários tipos de gêneros textuais, como o editorial, horóscopo, classificados, etc, sendo ele apenas o portador.

Os gêneros textuais usados em sala de aula são aqueles consagrados por décadas pela escola, como os contos de fada, poesias, acrescentados por aqueles que menor complexidade como cartas e textos instrucionais.

Gráfico 5: Gêneros textuais utilizados em sala aula.



Entre os menos citados, encontram-se: Classificados de jornal; Textos tirados da literatura infanto-juvenil; e-mail; contos; fábulas; trava-línguas; parlendas; textos coletivos; Textos políticos; histórias em quadrinhos; artigos de revista; bula; receita; texto humorístico e texto literário.

Entre os portadores utilizados, nota-se que não variaram muito entre o corpo docente: tendo destaque os jornais, livros (de modo geral), revistas e gibis, conforme mostrado abaixo:

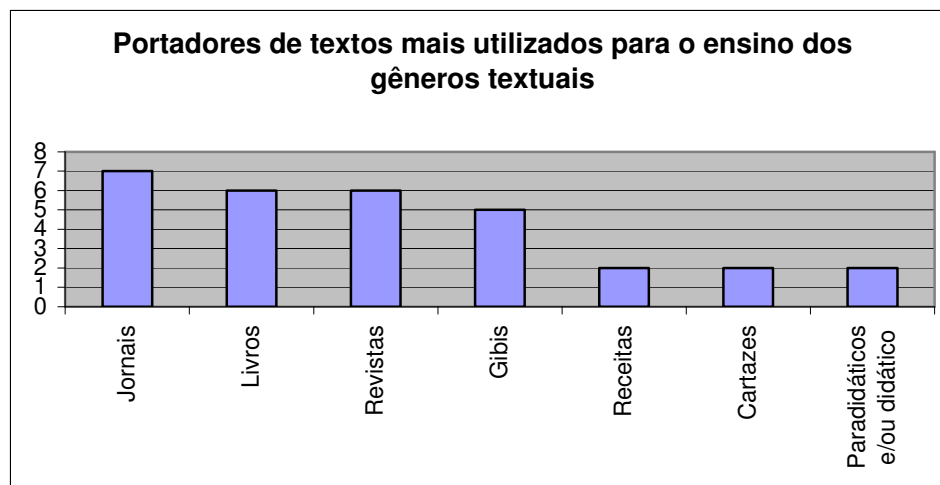


Gráfico 6: Portadores de textos utilizados

Também foram citados, mas em menor número ainda, os livros de poesias e livros infantis, folhetos, listas telefônicas, música, bula e bilhete.

A variação de textos também não apresenta grandes diferenças e, assim, como com os gêneros textuais, são os típicos trabalhados pelos professores, há décadas.

O quadro 14 acima mostra também os procedimentos utilizados pelos professores para trabalhar com os gêneros, durante as suas aulas de língua portuguesa. Todos os professores utilizam a leitura de alguma forma para o trabalho com os gêneros textuais, exceto P9, que não informou os procedimentos usados para o trabalho com os textos. De modo geral, os professores apenas citam os procedimentos utilizados sem descrevê-los tal como usam e sem especificar em quais circunstâncias são realizadas as atividades. Inclusive, se há diferenciação na abordagem de um determinado gênero textual em relação a outro ou não.

Apenas na resposta de P4 há um maior detalhamento quanto a esse procedimento, tanto que é possível pressupor o tipo de gênero textual utilizado, nesse caso, alguma história infantil, pela presença de um ilustrador e do autor. No entanto, não é possível saber se os alunos também fazem as suas leituras ou se as atividades de leitura se resumem a essa prática realizada pela professora no início de cada aula.

Pelo modo como as professoras responderam de modo a apenas citar as atividades desenvolvidas, dificulta uma maior compreensão de como se efetiva, em sala de aula o trabalho com os diferentes gêneros textuais. Essa compreensão requer a utilização de dados, como a entrevista e a observação sistemática. Só é possível compreender melhor a prática

pedagógica dos gêneros, em sala de aula, da P1, sujeito com o qual foi realizada a observação sistemática, por meio da qual foi feito o acompanhamento do seu fazer docente e que será analisado e discutido posteriormente.

Da análise desses dados, em específico, é possível depreender que, em momento algum, gêneros textuais foram entendidos como construtos sociais e que estes se materializam em textos por meio da linguagem verbal. Esse fato se agrava ao ser constatado em respostas anteriores que leitura e produção de textos não são praticadas em situações significativas aos alunos, portanto, de caráter interlocutivo, com função social, tal qual essas práticas se mostram necessárias no dia-a-dia.

Diante desses resultados, não é demais reiterar a ênfase já dada neste trabalho, que é extremamente importante o ensino com diferentes gêneros textuais em sala de aula, uma vez que a linguagem humana só ocorre por meio deles, e os alunos devem conhecê-los para compreendê-los, tanto na sua leitura quanto na sua produção oral ou escrita.

5.2 Síntese da análise dos dados obtidos pelo questionário

A análise desses dados obtidos pelo questionário permitiu concluir que uma das possíveis falhas no ensino da leitura na escola, no ciclo I do Ensino Fundamental, não está só na visão imediatista de se conceber leitura, textos e gênero textuais; ou ainda de não saber trabalhar com esses gêneros, nem de saber quais os mais apropriados para se trabalhar em determinado ano escolar. Todo esse problema reside, principalmente, na formação desse profissional, que em sua formação inicial tais conceitos não foram estudados, por uma série de razões, seja por problemas de construção de currículo, seja por renovações teórico-metodológicas que são feitas constantemente como resultado das pesquisas. O resultado disso são professores cheios de dúvidas quanto ao objeto de ensino da língua portuguesa, sem que tenham domínio dos conhecimentos básicos para a utilização de estratégias para o seu ensino em sala de aula, como foram mostrados nas respostas dos sujeitos pesquisados. Esses dados corroboram os estudos que remontam da década de 70 acerca da leitura no país e cujas principais deficiências mantêm-se 40 anos depois.

Embora tenham revelado que seus trabalhos estão pautados em referenciais teóricos que estudam o ensino da língua portuguesa ou se remetem ao trabalho com a escrita e leitura (exceção de dois professores que apenas citam os PCN's como norteadores de seu trabalho),

por meio de suas respostas, percebe-se que não compreendem as especificidades e riquezas que a linguagem comporta.

Mesmo que o universo da pesquisa tenha sido restrito a uma escola, pode-se pensar em alguns pontos: como se dá a formação desse profissional em relação ao ensino da língua materna? Quais os conhecimentos basilares para um ensino que permita a formação do sujeito, sobretudo, a formar um leitor de diversos textos? Como trabalhar os conteúdos curriculares de modo significativo, mesmo quando não pertencentes ao universo lingüístico do aluno e tampouco de seu interesse imediato?

Um ponto positivo com relação à formação de professores deve ser destacado, apesar das deficiências encontradas, esses profissionais, sujeitos da pesquisa, se prontificaram a participar de um curso de formação continuada, com vistas a melhorar a sua prática pedagógica de leitura e escrita, uma vez que, dentre o corpo docente da escola na qual lecionam, nem todos quiseram participar.

Após apresentar e discutir as concepções dos docentes acerca de pontos bases ao ensino da língua portuguesa em sala de aula, segue a análise da observação realizada na sala de um desses professores pesquisados. Foram analisadas algumas práticas do professor, representado nos dados acima como P1.

5.3 Início da pesquisa: escolha da sala

Para aprofundar a análise dos dados, foi pesquisada, durante os dias de 31 de maio a 06 de Julho de 2010, a prática pedagógica de leitura de uma professora de uma escola da rede municipal de Bauru-SP por meio do instrumento observação direta. Após contato inicial com a diretora em que foi explicado o delineamento da pesquisa, seu objetivo e formas de realizá-la. Esta, por sua vez, indicou um dos membros do corpo docente. A escolha da sala se deu, portanto, por indicação da própria diretora, que afirmou que essa professora tinha mais disponibilidade em receber uma pesquisadora em sua sala, pois as demais já estavam com alguma estagiária em suas salas. A diretora ao fazer essa ressalva, acrescentou que era melhor por não interferir no andamento da sala. As aulas observadas foram realizadas em uma sala de terceiro ano do ensino fundamental, composta por 30 alunos, de faixa etária entre 7 e 8 anos, do período vespertino.

A professora é recém-formada, tendo concluído seu curso de graduação em Pedagogia

no ano de 2008. Há 1 ano leciona nessa escola, sendo este o segundo ano em que atua em uma turma de terceiro ano. Desde que se formou atua nessa mesma escola.

5.4 A apresentação aos alunos da sala

A pesquisadora foi apresentada à sala na condição de estagiária, que assistiria às aulas para aprender um pouco mais sobre como dar aula, nas segundas, terças e quartas-feiras. Os alunos estavam cientes de que a pesquisadora era uma estudante de Pedagogia e que estudava para ser professora como a que lecionava para eles. Desse modo, a pesquisadora foi muito bem recebida pela professora regente, que sempre se demonstrou muito solícita para ajudá-la no que esta precisasse.

Devido à disponibilidade de tempo da pesquisadora, ficaram estabelecidos três dias da semana para observação: segunda, terça e quarta-feira. As aulas eram observadas das 13h às 17h. Apenas na quarta-feira que a observação se encerrava às 15h10, pois, a partir desse horário, havia aula de Artes que se estendia, então até o período de saída dos alunos. As aulas observadas não se restringiam às de leitura, sendo presenciadas outras disciplinas, por exemplo, como matemática. As aulas nessa sala estavam voltadas para as disciplinas de língua portuguesa e matemática.

Portanto, foram observados 17 dias entre o período de 31 de Maio a 06 de Julho. No mês de Julho, só foram observados os dias 5 e 6 de Julho. A partir daí começa o período em que houve o recesso escolar. Os dias em que houve a observação são descritos no quadro abaixo:

Mês	Dias observados													
Maio	31													
Junho	01	02	07	08	09	14	15	16	21	22	23	28	29	30
Julho	05	06												

Quadro 15: Dias em que houve a observação

A observação direta e sistemática teve duração de 60 horas para identificar aspectos importantes do ensino da língua portuguesa dentro da sala de aula, especificadamente da leitura. Ressalta-se que o trabalho de leitura, segundo os PCNs de Língua Portuguesa, está

indissociavelmente ligado ao ensino da escrita e ao da língua em geral, por isso a análise e descrição das atividades perpassam por atividades de escrita também.

5.5 Descrição da sala

Alguns aspectos contribuem para que o aluno sinta-se estimulado a encontrar na leitura respostas aos seus questionamentos ou apenas se entreter com as histórias materializadas em um livro, dentro da sala de aula. Dentre esses aspectos, é necessário que o aluno tenha acesso a materiais de leitura disponíveis como: cantinho da leitura; acesso a diferentes tipos de textos disponíveis na sala, etc. Contudo, na sala pesquisada o material para ser lido de acesso ao aluno, limita-se a um calendário próximo à lousa, que é utilizado pela professora da manhã e a um quadro de recados, pedindo para que haja a conservação da sala. Não há um lugar reservado aos livros, como o “cantinho da leitura” ou a uma biblioteca dentro da sala.

Uma prática que faz parte da rotina diária, nessa sala, é a hora da conversa, realizada em todo início de aula. Os alunos decidiram ter esse momento de conversa, em que relatam coisas que aconteceram no dia anterior, ou no período da manhã. Também podem, nessas ocasiões, mostrar algum objeto ao restante da turma. Essa informação foi obtida por meio de relato da professora. Nesse momento, os alunos podem se expressar oralmente, sendo apropriado para escuta, no qual os alunos expõem, à sala, algum assunto que lhes chamaram a atenção.

Nesse momento de conversa, os alunos, geralmente, levavam pequenos livros, nos quais sempre, estavam escritos os nomes dos amigos e pequenas frases, sendo lidos pela professora ou pelos próprios alunos. Inclusive, a apresentação da pesquisadora, feita pela professora regente, no qual esta conversa um pouco com eles, respondendo-lhes às suas perguntas. O gerenciamento é feito pela professora que coordena os diálogos, deixando que um, de cada vez, vá até a frente da sala e converse com seus colegas.

As crianças têm muita dificuldade para copiarem da lousa, mesmo com a letra de forma. Nem todos estão alfabetizados, há crianças que ainda estão na fase silábica com valor sonoro. Essas crianças exigem uma atenção maior do professor, que faz com que haja um menor tempo para os conteúdos a serem ensinados, pois há um grande tempo dedicado à cópia das atividades da lousa.

Quando foi iniciada a observação direta, o Projeto “A orquestra” estava sendo desenvolvido por essa turma de terceiro ano. Nas primeiras aulas observadas, as atividades tinham como temática os instrumentos musicais de uma orquestra sinfônica. A professora trabalhou com os alunos o nome dos instrumentos, tais como as classificações enquanto ao tipo (sopro, cordas, percussão, etc.). Durante este projeto foram realizadas atividades de leitura e escrita referente à orquestra, culminando com a ida ao *Automóvel Clube*⁹, em Bauru-SP, para assistirem ao ensaio da Orquestra Municipal de Bauru. Tal projeto contou com a participação de uma estagiária do curso de Artes, que desenvolveu algumas atividades, como uma aula de regência com essa turma por meio de temas relacionados à orquestra. Uma dessas atividades é descrita posteriormente, pois permitiu uma forma de leitura que se julgou válida relatar, mesmo que não tenha sido realizada pela professora pesquisada.

5.6 As atividades de leitura realizadas na sala de aula do terceiro ano

Como bem afirma Kleiman (2008, p.10),

A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

Corroborando com a visão de tal autora, as atividades a serem realizadas com os alunos devem ser de seu conhecimento para que vejam, além de sua importância, os objetivos a serem atingidos com tais tarefas. Com a leitura não é diferente: só se aprende a ler quando se tem, além de um ambiente propício, condições de se compreender o porquê de tal prática nas suas vidas. Como leitura e escrita estão ligadas de modo indissociável ao ensino da língua portuguesa, Foucambert (1998, p.106), assim orienta “a leitura, como qualquer comunicação, supõe que, quem lida com a mensagem, invista nela uma quantidade de informações bastante superior àquela que extrai (não confundir com aquelas que o autor já colocou, conscientemente ou não)”.

⁹ O Automóvel Clube de Bauru oferece cursos artísticos, exposições e uma série de concertos, pois neste local acontecem os ensaios da Orquestra Municipal de Bauru e demais cursos musicais. É um espaço amplo e possui belos traços arquitetônicos, está localizado na Praça Rui Barbosa, 1-23, Centro, Bauru-SP. Disponível em: <http://www.eujafui.com.br/3470279-bauru/22402-automovel-clube-de-bauru/>.

Desse modo, serão descritas algumas atividades que foram realizadas no período de observação analisadas à luz dos referenciais teóricos que subsidiam este trabalho a fim de se discutir se tais práticas configuram-se como práticas de leitura ou mero trabalho com o texto, nas palavras de Lajolo (1982), pretexto para o trabalho com texto.

Agora, serão descritas algumas das atividades de leitura realizadas pela professora durante o tempo de observação. Houve outras práticas, embora intituladas por leitura, que não se configuram propriamente como tal, por exemplo: leitura de numerais ou de lista de palavras. A variedade de gêneros textuais nas atividades da sala foram poucas, havendo maior tempo para atividades de escrita, especificadamente cópia da lousa. Os gêneros textuais trabalhados foram: notícia, lenda, cantiga, lista, história infantil e teatro.

5.6.1 Projeto: A orquestra

Entre as atividades realizadas pela professora, e que recebiam o nome de “atividades de leitura”, estavam a decodificação de listas de instrumentos musicais. Embora as atividades de língua portuguesa estivessem ligadas ao Projeto da Orquestra, durante a sua realização não era explicitado o porque de fazê-las. Apenas era falado aos alunos que era o momento de leitura e todos deveriam ler juntos. Portanto, realizava-se apenas a decodificação das palavras, não sendo possível construir sentidos a partir do material dado. Esses momentos eram, antes, dedicados à oralização da escrita de forma homogênea, uma vez que a lista, da forma como estava sendo apresentada, sem um motivo explicitado aos alunos, não exigia nenhuma compreensão da linguagem verbal, na modalidade escrita, apenas a verificação da pronúncia. Tampouco, a leitura era efetivada como um processo interlocutivo e como prática social, uma vez que as atividades de leitura em voz alta levam o sujeito a se atentar à pronúncia, pontuação e não ao sentido que o texto encerra, enquanto produção intencional de um escritor (FOUCAMBERT, 1994). A própria professora parava a atividade e dizia que era para todos lerem juntos, uma vez que nem todos conseguiam acompanhar, durante a leitura, os que já estavam alfabetizados.

Dentro do projeto sobre a “Orquestra”, a professora fez a leitura de um livro, intitulado “A Orquestra Tintim Por Tintim”, da Editora Moderna. Junto com esse livro, acompanhava um CD contendo os sons dos instrumentos apresentados no livro e outro de um concerto da Orquestra Sinfônica do Rio Grande do Sul. A professora apresentou o livro à sala, lendo o

título e falando a respeito do assunto. No decorrer da leitura, havia a utilização do rádio para que os sons dos instrumentos descritos no livro fossem ouvidos pelos alunos.

Abaixo segue um registro no qual foi feita uma transcrição da fala da professora regente antes de iniciar a leitura:

P¹⁰: Cadernos em baixo da mesa para leitura do livro. Não quero nada em cima da mesa, agora. Agora, então silêncio. Agora ouvindo aqui. Esse é um livro que tem aqui na biblioteca daqui da escola e se chama “A Orquestra Tintim por Tintim”.

Então, esse livro... Agora esse livro vai ensinar a gente um pouco mais sobre a orquestra.

Após, apresentação de cada instrumento, era mostrada a sua ilustração no livro e feita a apresentação do seu respectivo som.

Realizada a leitura completa do livro, a professora realizou uma atividade em que, por meio do som, os alunos identificariam o instrumento e o nome deste seria escrito na lousa. As crianças prestavam atenção no som para, assim, poder identificar o instrumento. Cada uma falava o instrumento que considerava que fosse. Cada instrumento citado era escrito na lousa, sendo realizada a separação de sílabas de algumas dessas palavras.

A leitura do livro supracitado estava dentro de um contexto, o projeto sobre a Orquestra, valendo-se de mais uma linguagem: o código verbal e o visual, além da exploração do recurso sonoro para falarem sobre os instrumentos de uma orquestra, tal como seu funcionamento. Pela participação dos alunos, que consistiu em nomear os instrumentos que eram mostrados e, posteriormente, ouvidos; as previsões que elaboravam acerca do som dos instrumentos que estava tocando durante a leitura (mesmo sem a interferência intencional da professora), podia se perceber que eles gostaram da atividade, já que procuraram prestar atenção aos sons.

No entanto, a professora acabou realizando, depois, uma atividade de escrita com palavras do livro lido. Às vezes, associava-se a atividade de leitura a uma de escrita dentro da sala de aula. Não obstante a isso, não se explora a fruição dos recursos fonaudiológicos, como consonância, aliteração, rima, musicalidade, etc., que o texto proporciona nem os aspectos mais amplos como as características próprias do gênero e do portador no qual o texto é veiculado. Uma atividade de leitura sempre era seguida por uma atividade de escrita, tal qual

¹⁰ P: para professora.

era feito nas práticas cristalizadas nas escolas: ditado e separação de sílabas, como se a leitura por si não possibilitasse um momento rico de aprendizagem.

A atividade de escrita deve transcender a ortografia ou a simples prática de escrever por escrever, sem um objetivo, uma intencionalidade, uma interação que a produção textual exige. A leitura deve possibilitar que o aluno veja o texto enquanto uma produção intencional de um autor e que apenas o texto não traz todas as informações necessárias para que haja entendimento das intenções do escritor. As informações contextuais em que a obra foi produzida, sobre o autor e os conhecimentos prévios do leitor contribuem para que seja realizada uma leitura mais fidedigna da obra, exigindo, portanto, do leitor a compreensão dos aspectos além do código (KLEIMAN, 2008; TREVIZAN, 2000). As situações de escrita, nessa perspectiva, precisam ser mais laboriosas como nas palavras de Foucambert (1998, p.106), quando estende ao aprendizado da leitura a produção escrita.

Para aprender a ler, as crianças devem trabalhar sobre melhor utilização da escrita como instrumento de pensamento, portanto, textos resultantes de uma escrita laboriosa, indo buscar além da experiência o que faz ser o que ela é e testemunhando a “aventura de uma escritura”. Trata-se, assim, de textos e não de frases ou de palavras, pois é o texto a menor unidade indivisível da intenção da escritura.

Portanto, analisando as atividades de leitura em situação escolar, esta por mais lúdicas que sejam sempre precisam, após a sua realização, passar por uma atividade de avaliação, como se só efetivasse o ensino por meio de um processo avaliativo, neste caso, o registro escrito em alguma atividade.

5.6.2 Atividade realizada pela estagiária de Artes

Dentre as aulas de leitura observadas, a pesquisadora presenciou duas atividades de leitura realizadas por uma estagiária do curso de Artes, quando esta regeu duas aulas a essa turma. Sabendo do projeto da Orquestra, a estagiária do curso de Artes levou músicas clássicas para a sala de aula em que, por meio destas, desenvolveu um pequeno teatro com os alunos. Esse teatro constituiu-se de uma narrativa, pois segundo Kaufman (1995, p. 16) esta apresenta “fatos em uma sequência temporal e causal, residindo na ação através do qual adquirem importância as personagens que a realizam e o momento em que esta ação é concluída”. A mesma atividade foi realizada duas vezes, uma na sala da biblioteca e outra, na

própria sala de aula. Inicialmente, na biblioteca, foi explicado aos alunos, como seria a atividade, requerendo, para tanto, a participação de alguns deles atuarem como personagens. Também foi solicitado aos alunos para prestarem atenção na música para que acompanhassem o que estava acontecendo durante a encenação. O enredo da história estava diretamente relacionado ao ritmo da música. A história era sobre uns caçadores que saem à procura de raposas na floresta. Os caçadores obtêm sucesso na sua caçada, apesar da resistência dos corajosos animais e, ao final, participam de uma festa no castelo.

Durante essa atividade, puderam-se perceber alguns pontos que dificultaram a sua execução:

- O espaço da biblioteca não foi um lugar propício para a atividade: era pequeno para comportar os 20 alunos que estavam presentes, ainda mais para se deslocarem na sala e, assim, dar continuidade à história.
- Certa inabilidade em lidar com a indisciplina dos alunos: a estagiária não sabia como lidar com os alunos que, durante a apresentação, estavam conversando ou mexendo em objetos que estavam na sala, de modo que também participassem e prestassem atenção. Nos momentos em que a professora regente estava na sala, esta pedia que fizessem silêncio, mas este não durava por muito tempo.

Essa atividade, inicialmente, não teve muito significado aos alunos, pois não houve uma exploração da narrativa. A sua realização se limitou à dramatização de uma peça, utilizando um recurso, nesse caso, a música. Devido ao tempo, nem todos que se ofereceram para serem os caçadores ou as raposas puderam participar, a atividade seria realizada novamente em outro dia.

A segunda edição dessa atividade foi realizada na semana seguinte, porém teve como palco a sala de aula. Novamente, a atividade foi dirigida pela estagiária de Artes. Nessa ocasião, o espaço era a sala de aula, que foi um dos fatores que contribuiu para o bom andamento da atividade. Na segunda edição da atividade, foram realizados os mesmos procedimentos com os alunos que participaram da encenação. O cenário foram os corredores entre as carteiras dos alunos. A estagiária era a narradora, orientando os alunos a como agirem e, sobretudo, de acordo com o ritmo da música. As crianças que estavam representando mostraram-se bem atentas ao ritmo da música e ao momento em que era para atuarem. Os demais alunos ficaram nas suas carteiras, assistindo. A professora regente disse que esses alunos constituíam a platéia, assim como se tem em um espetáculo ou peça teatral. Um dos alunos também sugeriu que poderia ser as árvores da floresta, sendo assim, também era

participante da história. O comportamento dos alunos foi diferente: eles foram mais disciplinados tanto os atores como os demais alunos, sendo que estes orientavam os colegas a como agirem durante a apresentação.

A brincadeira constava de se contar uma história seguindo o ritmo da música. Havia caçadores e raposas. Os primeiros passeavam na floresta à procura de raposas. Os alunos por sua vez, deviam imitar, portanto, os caçadores cavalcando e observarem as raposas. No momento da entrada das raposas, estas deviam passear alegres entre as árvores. Ao ritmo da música, invertiam-se os papéis e atuação dos personagens. Havia o momento do encontro de todos, em que as raposas eram levadas para dentro de um saco. Elas deviam se debater e tentar fugir do saco, mas, de tão exaustas, elas morriam. Os caçadores, felizes pela empreitada, terminam dançando num baile no castelo. As crianças foram as personagens, escolhidas pela estagiária. Primeiro foram escolhidas aquelas crianças que, geralmente, se comportam mal na sala, o que foi um estímulo para que ficassem em silêncio, participando da atividade como personagens. Souberam alternar os turnos das personagens, acompanhando o ritmo da música. Abaixaram no momento de entrar os outros personagens.

Nessa segunda versão da atividade, a exploração da história foi diferente, pois houve uma abordagem em que se discutiu acerca da história, além de ter sido uma atividade significativa aos alunos, como pode ser percebido pela postura que adquiriram nessa segunda edição da história.

No final, portanto, a professora regente perguntou aos alunos se eles haviam gostado da atividade. Responderam afirmativamente e um deles questionou porque que as raposas perdiam nessa história. Antes de responder a essa pergunta, foram perguntados sobre o que poderia mudar nessa história. Alguns alunos disseram:

“As raposas poderiam ganhar”

“As raposas poderiam escapar dos caçadores ou arranhá-los, de modo a evitar a captura”.

Além dessas sugestões, ao falarem o que poderia ser mudado na história, os alunos introduziriam outros animais também. Esse momento de diálogo com os alunos foi interrompido, pois devido à Abertura dos Jogos da Copa, realizada pela própria escola, os alunos pararam a atividade e esta não foi retomada posteriormente.

Diante do interesse dos alunos pela atividade, poderia ser explorado esse tipo de gênero e inclusive, uma produção textual, em que cada aluno reescreveria a história segundo o

seu ponto de vista, fazendo as alterações que fossem necessárias ou que julgassem melhor. Tal atividade permitiria que, enquanto escritores, empregassem a sua marca pessoal na escrita de um texto, pautados nas características do gênero textual, imprimindo-lhe a sua subjetividade.

5.6.3 “Palavras importantes”

Após a escrita ou a leitura de um texto, a professora regente realizava atividades de destaque das palavras importantes, segundo ela escrevendo ou circulando-as. Essas palavras importantes constituiriam os núcleos das orações, aquelas palavras que, se fossem retiradas do texto, comprometeria o seu sentido.

Quando há a escrita na lousa, a professora pergunta, individualmente, aos alunos quais são as palavras importantes e as destaca. Posteriormente, a professora pede que sejam lidas por todos os alunos. Uma atividade dessa relacionada ao texto escrito na lousa, foi à notícia que escreveram sobre a ida ao *Automóvel Clube*.

“No dia 11 de junho de 2010, os alunos do terceiro ano C e quarto ano C e D foram assistir o ensaio da orquestra sinfônica no Automóvel Clube. O maestro Paulo conversou com os alunos e mostrou instrumentos um de cada vez. A orquestra tocou a trilha sonora dos Piratas do Caribe e Fantasma da Ópera. Para tocar na orquestra precisa ter acima de oito anos.”

As palavras importantes destacadas foram: “orquestra”; “Automóvel Clube”; “maestro”; “instrumentos”; “Piratas do Caribe”; “Fantasma da Ópera”. Nessa atividade, a orientação didática dada pela professora foi:

“As palavras que eu circular vocês vão copiar uma embaixo da outra”

Em relação à escrita de palavras retiradas de alguma leitura, segue uma que foi realizada pela professora. Houve a atividade de leitura da cantiga popular “Meu chapéu tem três pontas”, cuja letra é descrita abaixo:

*“O meu chapéu tem três pontas
Três pontas têm o meu chapéu
Se não tivesse três pontas
Não seria o meu chapéu.”*

Essas duas atividades por si só limitam a compreensão do aluno acerca da língua, pois não há um entendimento dessas práticas para a sua formação. Alguns alunos já internalizaram que após atividades do gênero, sempre vem o destaque das palavras importantes. Nas aulas que foram observadas não foram mencionadas como se obtinham essas palavras importantes e a relevância de tal prática para a organização da escrita tampouco foi trabalhada a sua compreensão. O fato de os alunos já perguntarem acerca delas pode ter algumas explicações: é uma atividade que eles vêem como importante ou já se tornou hábito realizá-la. Pela forma como ocorre, é possível depreender a segunda opção.

5.6.4 A construção de uma notícia

Conforme eixo norteador desta pesquisa, já disseminado no decorrer das análises feitas, o trabalho com a leitura deve ser pautado na apresentação e sistematização dos diferentes tipos de gêneros textuais que existem nas esferas sociais comunicativas. Assim, trabalhou-se o gênero textual “notícia” da esfera jornalística, uma atividade acerca da produção textual ao Projeto da “Orquestra”. Desse modo, após visita ao *Automóvel Clube*, em Bauru-SP, a professora solicitou a escrita de uma notícia de jornal.

Segue abaixo a transcrição do diálogo entre a professora regente e os alunos para realização da atividade proposta:

P¹¹: Então, gente! Aconteceu na sexta-feira, o N., o J... Quem mais faltou na sexta-feira? A N., o M... Vocês não vieram e não foram ao passeio. Mas a gente foi... Aonde a gente foi mesmo?

A: Na orquestra.

P: Assistir o ensaio da orquestra. O que a gente vai fazer agora, ó! A gente, um de cada vez, quem quiser falar alguma coisa, vai levantar a mão. A gente vai ouvir tudo e, depois, a gente vai escrever uma notícia sobre a nossa visita na orquestra. Mas agora, ó, ou vocês deixam o seu caderno aberto no dia de hoje em cima da mesa e não escreve, nem pinta, não faz nada, ou guarda o caderno debaixo da mesa. Todo mundo ouvindo e participando. Cada um vai contar o que lembrar para a gente montar uma notícia. Você entendeu, né, R., se for ficar

¹¹ P: para a professora pesquisada e demais letras representam os alunos.

escrevendo, guarda o caderno. Gente, o D. percebeu que, no caderno de desenho, tem um desenho do Automóvel Clube onde a orquestra ensaia. Que legal! Muito, bem percebido! Cada um vai contar um pedacinho para quem não foi ficar sabendo. A gente vai ouvir tudo e depois cada um vai contar um pedacinho para quem não foi saber o que aconteceu. M.!

M: Eu vi lá... cada músico tinha um papel na frente pra tocar.

P: A M. percebeu que cada músico tinha um papel na frente para poder tocar. Como que chama esse papel que tem na frente do músico para tocar, escrito como vai tocar a música?

L: Concerto

P: Como que chama o papel para o músico que tem escrito o que vão tocar, M.?

M: Partitura

P: Partitura! Então só para relembrar. Lembrar vocês... A gente chegou na escola. O J., a N., vão saber o que aconteceu.

A gente chegou na aula de Educação Física. Comeu cachorro-quente às duas horas, a professora entregou o cartaz e leu as regras.

B: Quarto ano também foi (um dos alunos diz enquanto a professora fala).

P: Continuando... Daí, a gente desceu do ônibus... Eu pensei que não ia por nome de ninguém. (interrompe a conversa para chamar a atenção de alguns alunos). O que a gente fez quando desceu do ônibus? Continuando. Continuando então. Ai, nós fomos com os dois quartos anos... J. H. a gente chegou lá desceu do ônibus e daí?

JH: Eu tenho uma pergunta.

P: Agora, não é hora de perguntar. A gente tá falando sobre o passeio. Depois que é hora de pergunta.

Conta pros seus amigos. Quando a gente chegou e desceu do ônibus...

JH: Nós descemos na rua... nós subimos a escada. Daí o moço conversou com a gente aí... aí...

P: Certo

C: Tinha pessoas ensaiando.

P: Quando a gente entrou tinha pessoas ensaiando lá fora, né, S., cada um com a sua partitura.

L: Só pode estudar quando tiver oito anos. (outro aluno responde não sendo a sua vez).

P: Todo mundo que já fez oito anos pode estudar lá, ou quem vai fazer, pode começar lá. É... fala, A.

A: A gente desceu do ônibus. Ele foi explicando o que era violino. É... como chama mesmo? Violoncelo...

P: Violoncelo... Contra baixo... violino... O que tinha mais?

A: Oboé!

P: Oboé.

A: Flauta.

P: Flauta...perai, perai... Oboé. Bem lembrado. Clarinete...

K: Tinha gente tocando sopro

P: Sopro. Muito bem!

A: Viola.

P: Tinha viola. Que é um pouco maior que o violino. M!

M: Violão.

P: Aquele é o contrabaixo. Ó, o menorzinho é o violino, depois a viola, aí... depois o violoncelo... depois é o contrabaixo que é maior

B: Tinha músico tocando

P: Ah é, tinha músico tocando! Tinha o maestro regendo. Ele não explicou tudo pra gente?

Os alunos ao mesmo tempo: Explicou.

P: Oh, não é sua vez. (Interrompe para chamar a atenção).

L: Um fez errado

T: Tenho duas perguntas. (diz um dos alunos)

P: Depois a gente conversa. Agora eu vou ter que parar e por nome na lousa (interrompe mais uma vez). Nós fomos nos dois quartos anos... (retomando a escrita da notícia na lousa)

P: Conta para o seu amigo, quando a gente chegou lá, desceu do ônibus, o que a gente fez?

LH: Nói... nãoi... Nói descemo na rua, daí... daí... a gente subiu a escada

P: Certo! Quando a gente entrou, tinha gente ali fora ensaiando. Estavam espalhadas, ensaiando cada um com sua partitura. L.A.!

P: No dia 11 de Junho de 2010, nós fomos ... É uma noticia, então a gente não fala da gente. A gente vai falar como se nós fôssemos um repórter. Nós o quê?

A: Nós, nós... Os ônibus... a escola...

P: Não... Os alu...

T: Alunos!

P: Os alunos...

A: Os alunos e as professoras.

P: Os alunos...

P: Quais alunos?

L: Os alunos do terceiro C...

P: Os alunos do terceiro ano C... e E tem mais?

A: Quarto C

P: E quartos anos C e D... Foram duas turmas, né? (continua a escrita na lousa). Quartos anos C e D...

A: Foram...

P: Foram ...

B: No passeio...

O: Foram na orquestra!

P: Terceiro e quarto ano foram... (continua escrevendo na lousa)

A: Foram assistir a orquestra.

P: Assistir, o que eu coloco depois do A? Para fazer o si?

A: Si? S-I.

P: Pôr dois esses, se não fica "azistir".

C: Azistir? (risos)

P: Tem que por dois esses. Foram assistir...

X: A orquestra!

P: Foram assistir a orquestra? Mas era uma apresentação, um concerto da orquestra? O que eles estavam fazendo lá? Orquestra Sinfônica, o "o" e o "s" são maiúsculo.

A: Não! Eles estavam ensaiando

P: Então, a gente foi na verdade no ensaio. Foram assistir o ensaio.

P: Como eu escrevo ensaio. Fala, J.? Ensaio tem que ser com "s".

P: Agora sim, J., o ensaio da Orquestra Sinfônica. O ensaio da Orquestra Sinfônica... Ó, gente, Sinfônica, gente, tem acento circunflexo no "o".

P: Onde é q foi o ensaio, gente?

A: Clube!

P: Como que chama o lugar? Automóvel Clube. No Automóvel Clube (dando seqüência a escrita do texto). É um nome. A letra "a" e "c" são com maiúscula. Automóvel... É um nome e o "a" tem que ser em letra maiúscula. Automóvel... JV, como eu faço clube?

JV: C-R-U

P: Se eu por "r", fica cru, tem que ser "l". Automóvel Clube. Clube, letra maiúscula também.

P: Automóvel Clube... Bom, então, a gente já contou o principal, que os alunos foram assistir ao ensaio da orquestra. Vocês disseram quando chegaram lá... O que aconteceu?

M: O maestro conversou com nós

P: Vocês lembram o nome do maestro?

A: Eu sei... é...

M: Paulo.

P: Agora a gente vai por ponto final e escrever na linha debaixo. Paulo, muito bem. A gente vai por um ponto final e escrever na linha de baixo. "O", na linha de baixo, o maestro... Como é o "es", como eu faço o "tro"? O maestro Paulo... Como Paulo é o nome dele, a gente tem que por letra maiúscula. O maestro Paulo... o que ele fez?

A: Regeu.

P: O que ele fez antes?

F: Conversou.

P: conversou... O maestro Paulo conversou com.... os alunos, né? Como a gente ta fazendo que nem repórter, a gente não vai falar nós, Então tem que usar o eles, quando for falar da gente. . É uma

notícia. A gente tá fazendo que nem um repórter, que veio aqui. O maestro Paulo conversou com os alunos... O que ele conversou com os alunos?

LA: Que nós ia escutar os Pirata do Caribe.

P: Mas, e, antes disso? Ele apresentou o que?

G: Os músicos...

P: Ele mostrou os instrumentos, não foi? Então, ele... Ele conversou com os alunos e mostrou... E mostrou o que?

S: Os instrumentos...

L: Um de cada vez.

R: Prô, musicais... (complementando o termo instrumentos)

P: Os instrumentos...

B: De cada vez lá na frente.

P: Um de cada vez. Agora, a gente pode pôr o que ela tocou, o que ela tocou mesmo, é gente?

J: A estréia dos Piratas do Caribe.

P: Trilha.

O: Trilha da sonora

P: Trilha sonora dos Piratas do Caribe

I: O baú da morte. (fazendo remissão ao nome de um dos filmes do Pirata do Caribe)

P: Esse era o filme? Ele só falou que era dos Piratas do Caribe. Na outra linha, agora. A orquestra...Tocou a trilha sonora.

Y: Estreio a estréia sonora.

P: É trilha que fala, gente!

R: Estréia já foi

P: Estréia é quando é a primeira vez que o filme vai passar. Trilha sonora é as músicas que tocam no filme, a gente chama de trilha sonora. P: A orquestra. tocou a ... como eu disse mesmo?

I: Estréia!

P: Estréia não... Como eu disse mesmo, estréia não.

P: Tocou a trilha sonora

P: Tocou a trilha sonora do ...?

H: Do?

P: Piratas do Caribe. Como é nome de filme, a gente vai pôr entre aspas, abre aspas antes de pirata e põe depois de caribe. Qual mais que a gente falou?

O: Fantasma!

P: Do fantasma? Da ópera. A gente abre aspas de novo, antes de fantasma. Fantasma da Ópera. Fecha aspas depois. Tem acento no “o” de ópera.

S: O “f” tá diferente.

P: Quando é nome de filme ou de pessoa a gente escreve com letra maiúscula. Gente, ó, pra terminar. Uma coisa importante dessa notícia. Uma coisa que o LA: falou e que eu achei interessante é quem pode tocar numa orquestra.

L: A gente!

K: Oito anos!

P: Então, a gente pode colocar assim: Para tocar na orquestra...

K: Tem que ter oito anos. Para tocar na orquestra tem que ter oito anos.

P: Para tocar na orquestra precisa ter acima de oito anos.

Nesse momento, toca o sinal para o intervalo e a professora termina de escrever a última frase na lousa. No final, houve a escrita da notícia, tal como é apresentada abaixo:

“No dia 11 de junho de 2010, os alunos do terceiro ano C e quarto ano C e D foram assistir o ensaio da orquestra sinfônica no Automóvel Clube. O maestro Paulo conversou com os alunos e mostrou instrumentos um de cada vez. A orquestra tocou a trilha sonora dos “Piratas do Caribe” e “Fantasma da

Ópera.”

Para tocar na orquestra precisa ter acima de oito anos.”

Dando continuidade a essa atividade, após o intervalo, a professora fez a leitura da notícia. Também houve o momento do destaque das palavras importantes que já foram mencionadas, anteriormente, acerca dessa notícia e todos os alunos leram-nas em voz alta, a pedido da professora. A leitura da notícia restringiu-se a sua decodificação, não havendo nenhuma outra abordagem didática referente a ela.

As orientações dadas aos alunos, acerca do gênero textual notícia, restringiram-se ao fato de ser escrito em terceira pessoa, quando a professora diz: *“No dia 11 de Junho de 2010, nós fomos... É uma noticia, então, a gente não fala da gente. A gente vai falar como se nós fôssemos um repórter.”* O objetivo explicitado para a realização da atividade foi informar aos colegas que não foram ao passeio no *Automóvel Clube*. Por esse ponto de vista, o objetivo foi atingido.

Analisando o texto produzido, percebe-se que este ainda precisa ser reparado para se enquadrar como uma notícia, pois lhe faltam alguns aspectos essenciais desse gênero, conforme apontados por Kaufman e Rodrigues (1995, p.26):

As noticias apresentam-se como unidades informativas completas, que contêm todos os dados necessários para que o leitor compreenda a informação, sem necessidade ou de recorrer a textos anteriores... ou de ligá-la a outros textos contidos na mesma publicação ou em publicações similares... A progressão temática das noticias gira em torno das perguntas o que? Quem? Como? Quando? Por que e para que?

Ao ler o texto produzido pelos alunos, intermediado pela professora, nota-se que algumas perguntas não são respondidas tendo por material apenas o texto em questão. Por exemplo, apenas com o texto não se sabe nada acerca do Maestro Paulo, exigindo do leitor o contato com algum outro material ou assumir o comportamento de perguntar ao escritor da noticia acerca das informações que faltam. Além disso, as perguntas “Como?”, “Por que” e “Para quê” não foram respondidas.

Embora tenha ocorrido a intervenção da professora na escrita dessa noticia, houve a falta de contextualização das informações, que, na fala, acontece no momento da enunciação (MASSINI-CAGLIARI, 2001). Fora do contexto imediato de produção, os virtuais leitores poderão encontrar dificuldade em compreender a mensagem da notícia, pelo fato de os interlocutores, professora e alunos compartilharem os mesmos conhecimentos referente ao conteúdo da mensagem e, por isso, não precisarem talvez de mais detalhamento.

Também é possível perceber a menção à ortografia quando aos alunos é perguntada

sobre a grafia de algumas palavras durante a escrita da notícia:

“Assistir, o que eu coloco depois do A? Para fazer o si?”

“JV, como eu faço clube?”.

Essa atividade centrou-se mais na questão da escrita do que da leitura propriamente dita, pois faltaram alguns pontos para configurar como uma notícia e que, desde já, os alunos têm que se habituar para desenvolver as habilidades de um leitor competente acerca desse gênero textual e de outros.

5.6.5 Leitura da História “O príncipe e o mendigo”¹³

A história infantil “O príncipe e o mendigo” foi levada por um dos alunos para que fosse lida à sala. A professora, ao final da aula, apresentou o livro para a sala. Como no encarte do livro havia a foto do Silvio Santos, pois, nessa coleção, esse apresentador é o narrador da história, sendo que o livro acompanha um CD com a narração da história. O livro foi mostrado aos alunos, que viram a foto do Silvio Santos e perguntaram a respeito da imagem. A professora explicou que, se fosse ouvido o CD, quem narraria a história seria Silvio Santos, no entanto, como a história seria lida, no caso, seria ela mesma a narradora.

Então, foi lido o título e a professora mostrava as imagens, em que os alunos iam fazendo as suas previsões. No final da aula, prestes a tocar o sinal para ir embora, a professora encerra a história, dizendo que leria o restante no próximo dia. Durante três dias, parte dessa história foi lida aos alunos, que demonstraram grande interesse durante a leitura. Quando a professora dizia que, apenas no outro dia, retomaria a leitura, os alunos questionavam essa atitude, mostravam-se insatisfeitos, pois gostariam de saber o que aconteceria com os personagens. A professora justificou-se, comparando a uma novela em que, no clímax do capítulo, a história se encerra e tem que esperar sua continuidade no próximo capítulo.

¹³ Essa história faz parte da Coleção Historinhas para contar, parceria do Baú da Felicidade, com a Walt Disney, em que é narrada pelo apresentador Silvio Santos. O livrinho ilustrado vem acompanhado de um CD, sendo a primeira história disponível *O Príncipe e o Mendigo*.

P: Ele é muito comprido. Eu vou contar um pedacinho hoje aí eu paro, amanhã eu conto mais um pouquinho...

Alunos: aaaaahhhhhh (com voz de reprovação)

P: Porque ele é muito comprido. Bom... esse livro é da Disney e se chama historinhas para contar

R: Silvio Santooooooooos!

P: Essa história é a do Príncipe e o Mendigo. Tem o Silvio Santos aqui porque tem um CD também e o Silvio Santos conta e o que eu vou ler agora, se fosse no CD, nesse CD aqui, seria o Silvio Santos contando, porque ele que é o narrador da história. Quem conta história nesse caso sou eu, se colocar o CD, é a voz do Silvio Santos. Então, ó, a história é o Príncipe e o Mendigo ó, quem não acabou ainda, vai terminando enquanto eu vou contando a história. Quem não terminou continua fazendo a lição.

A história foi lida pela professora, sendo mostradas as imagens, que por meio destas, os alunos faziam as suas previsões acerca do conteúdo da história e questionamento sobre os personagens e suas atitudes, mas a professora não fazia intervenções para testar as hipóteses como sugeridas por Solé (1998), acerca do título, dos possíveis personagens, por exemplo. A leitura do livro foi realizada em três dias, sendo que a pesquisadora presenciou a contação da história apenas nos dois primeiros dias.

Nesse momento de leitura, nem todos estariam dedicando-se a ele, pois tendo que terminar a tarefa, provavelmente não conseguiriam prestar atenção na leitura realizada pela professora. Esta faz esse apontamento aos que não tinham terminado. É possível perceber que a atividade de leitura não é um momento em que todos podem participar dela, fazendo uma escuta atenta do texto e aproveitar este momento de leitura. Ao contrário, realiza-se uma atividade de leitura como pretexto para se passar o tempo, para que os alunos que ainda não tenham terminado a lição terminarem. Logo, após a leitura da primeira parte, já é realizada outra atividade, sem nenhuma conexão com esta.

As crianças demonstram interesse nesse momento de leitura, como pode ser percebido pela fala delas ao questionar o porquê de não ler a história toda. Esse procedimento da professora já revela que a leitura da história não foi planejada como atividade de leitura, mas foi usada como pretexto, talvez para garantir silêncio daqueles alunos ociosos, aguardando os colegas terminarem.

5.6.6 Lenda: Como surgiu a noite

Um outro gênero textual lido para as crianças foi a lenda, intitulada “Como surgiu a noite”. A professora iniciou a atividade, avisando que leria um livrinho para a sala:

P: Eu vou começar lendo um livrinho. É uma lenda indígena da cultura dos índios, provavelmente, brasileira.

No início da leitura a professora pergunta algo aos alunos, que logo respondem.

P: Ela não conseguia dormir porque era...

Alunos: Diaaaaaa

(No final da história, a professora conversa a respeito):

P: Isso é uma lenda, história inventada pelos índios. O homem sempre foi inventando histórias para explicar como as coisas surgiram. Isso é uma lenda. Uma lenda é uma história inventada pelos índios quando eles ficam pensando quando... como é que tinha começado o dia e a noite. O homem foi sempre inventando história para explicar o que aconteceria no mundo, certo?

No início da atividade há um esclarecimento acerca da leitura de tal gênero textual, afirmando a origem da lenda e o porque de ser escrita, sobretudo, quando proveniente da cultura indígena. Contudo, a professora apenas explica o que é uma lenda, não havendo nenhuma outra mediação da professora que exigisse dos alunos uma maior compreensão da história. Apenas uma pergunta foi feita aos alunos, durante o início da história, que logo foi respondida por eles, como transcrito no trecho acima. Nessa questão, os alunos demonstraram um conhecimento do contexto e, inclusive, compreendendo o título da lenda.

5.7 Análise e discussão das atividades de leitura observadas

As atividades intituladas como “leitura” pela professora, nem sempre se configuram como tal, se comparada com as previstas pelos estudos apresentados por estudiosos da área. A leitura de listas e textos produzidos pelos alunos pautava-se, sobretudo, na decodificação ou oralização do que, de fato, uma prática que se mostrasse como “leitura”. Interrupções realizadas pela professora mostram muito mais preocupação com a oralização da escrita do que de fato com uma atividade que seja significativa aos alunos, como a que visa a compreensão global do texto lido.

“É para todo mundo ler junto”

“Quantos alunos tem na sala? Não é para ler apenas três”.

Durante o projeto da “Orquestra”, a professora procurou contextualizar as atividades, o que de fato é positivo para a aprendizagem, pois além de leituras de livros como o “Pedro e o Lobo”, o projeto contemplou a ida ao *Automóvel Clube* para que fosse visto o ensaio da *Orquestra Municipal de Bauru*. Portanto, as atividades acerca Projeto da “Orquestra” foram contextualizadas além da realização de atividades de pintura sobre os instrumentos. Quanto ao desenvolvimento de atividades específicas de leitura, sem aquele viés de oralização de palavras ou textos, não houve. Em momento algum, os alunos tiveram atividades de leitura individuais, em que fosse reservado algum tempo da aula para esse momento. Durante o período de observação, não houve momentos em que a professora se configurasse como um exemplo de leitora, destacando a importância de modelos de leitores para que o aprendizado seja algo significativo.

Nas demais, após a leitura de algum texto, sempre havia atividade de escrita e nem sempre a professora dialogava com os alunos acerca do que foi lido, para saber a compreensão do gênero textual e estratégias que pudessem ser utilizadas para uma leitura efetiva dos textos.

Durante o tempo em que houve a observação, foi possível perceber que nem todos os diferentes tipos de gêneros e textos foram trabalhados, conforme a resposta contida no questionário da professora pesquisada.

Nas práticas de leitura, em que eram lidas narrativas como a história do “O Príncipe e o Mendigo”, os alunos demonstravam grande interesse, fazendo por si só, as observações acerca dos personagens, faltando a necessária mediação docente durante essas práticas.

Uma das dificuldades presentes na escola é o acesso dos alunos à biblioteca. Segundo a fala da professora coordenadora dessa instituição, durante um intervalo das aulas, a ida à biblioteca só ocorreria para leituras que tivesse um fim: um fichamento, um resumo. Por meio dessa fala, é possível perceber que a leitura como entretenimento não é valorizada por essa profissional. Isso demonstra que a leitura na escola é, muitas vezes, abordada sob um caráter pragmático e utilitário e havendo sempre a necessidade de uma materialização escrita.

Como as práticas de leitura e escrita são práticas indissociáveis para o ensino da Língua Portuguesa e, sobretudo, o trabalho com diferentes tipos de gêneros textuais, materializados nos textos, pode ficar comprometida a formação do aluno se este não tiver a

mediação docente para orientá-lo nas suas práticas em que uso da linguagem transcenda o código.

Os resultados da análise das observações apontam que a professora só realiza a leitura didática, aquela praticada com o fim específico de se fazer a relação do som com a ortografia correta das palavras constantes no objeto lido. Os dois principais tipos de leitura, que são a compartilhada e a colaborativa, não foram realizados, pelo menos, durante o período de observação.

Por meio da leitura compartilhada a professora poderia apontar no texto lido, pistas aos alunos e instigá-los a fazerem inferências sobre o texto. Essas inferências feitas pelos alunos deverão ser checadas pela professora, na medida em que se avança a leitura para caminhar para alcançar o objeto maior da leitura: a compreensão global do texto. Com relação à leitura colaborativa, a professora, junto com os alunos, deveria buscar pistas, juntar os significados e construir o sentido do texto. Essas são verdadeiros procedimentos de leitura.

Dentre as atividades realizadas pela professora, durante a observação, os critérios estabelecidos para análise dos dados não foram possíveis devido ao caráter das atividades que, ao não se configurar como práticas sociais de leitura, não permitiram que os alunos se portassem como leitores competentes que transcendem à decodificação do texto, chegando à compreensão global do material escrito, por meio das pistas textuais, conhecimento do autor e contexto de produção.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto é uma máquina preguiçosa, esperando que o leitor faça a sua parte
Umberto Eco

A leitura encanta quem se dispõe a utilizá-la para expandir seus olhares e compreender o mundo em que faz parte o leitor e o universo do escritor, que, por meio de suas palavras, desvela lugares nunca antes imaginados.

Sob esse olhar, buscou neste trabalho compreender um pouco mais sobre essa prática que, a cada dia, se faz imprescindível na vida dos membros de uma sociedade cada vez mais letrada e que exige pessoas bem formadas. A leitura possibilita ao sujeito a participação ativa nessa sociedade, que o envolve, desde criança, com escritos dos mais variados gêneros. Inicialmente, desconhecidos para ela, mas, que à medida que aprende a convenção da língua, percebe a relação dos signos consigo mesma, como um produto materializado por meio de um texto e um autor, distante pelo tempo e pela distância, que, durante o ato de ler, se aproximam e permite a construção de sentido.

Os questionamentos levantados, inicialmente, nesta pesquisa foram respondidos à medida que, ao analisar as concepções dos profissionais que lecionam nas séries iniciais e que trabalham com a língua portuguesa, comprovaram que as possíveis causas da não-formação de leitores está no modo como a leitura é apresentada aos alunos no período de sua escolarização básica. Os documentos que norteiam o ensino da Língua Portuguesa trazem algumas sugestões didáticas que permitem visualizar um leitor que saiba ler diferentes tipos de textos presentes nas várias esferas comunicativas, não apenas os da esfera literária, muitas vezes os mais contemplados (ou únicos) nas escolas. Sendo que, por meio da observação realizada, percebeu-se certa carência na abordagem dos gêneros textuais tais como práticas que permitam a formação do aluno leitor e, sobretudo, a mediação de um membro mais experiente, nesse caso o professor, nas práticas de leitura realizadas em sala de aula.

Percebe-se que o trabalho didático da leitura em sala de aula, ainda não se configura uma prática que possibilite, além de prazer e entretenimento, uma fonte rica de aprendizagem, pois a comunicação humana só se efetiva por meio da compreensão de diferentes tipos de textos, que exigem olhares diferenciados de seus leitores.

O modo como os professores concebem a leitura mostram que o tipo de leitor, para

eles, é aquele que sabe o código, decodificando-o apenas, sendo esta atividade a que corresponde à leitura.

Por meio da realização deste trabalho foi possível perceber falhas no ensino da leitura na escola que também podem ser atribuídas à formação desse profissional, que desconhece conceitos essenciais que estão imbricados no ensino da leitura, utilizando-se de estratégias de leitura para proporcionar aos alunos a fazer as previsões sobre o texto, a construírem significados combinando conhecimento prévio com informação textual e tirar conclusões sobre o assunto enfocado.

Só será possível despertar o prazer pela leitura, de modo que seja praticada dentro e fora da escola, de tal forma que o sujeito seja capaz de ler e entender o que está escrito, quando tivermos profissionais bem formados, que concebam a leitura além da decifração ou decodificação do código escrito. Assim, permitirá aos alunos vislumbrarem, além da magia que o ato de ler proporciona, a possibilidade de aprendizado por meio da leitura e compreensão do mundo que os cerca.

Para que o ensino e a aprendizagem da leitura se efetivem, é fundamental que o professor a conceba como uma forma de interação entre leitor e texto, por meio da qual o primeiro se posicione e saiba entender as significações dos fatos que o segundo problematiza, entendendo, inclusive, os motivos e as implicações destes. Assim sendo, urge que se invista na formação inicial e continuada do professor e que suas experiências docentes, no que se refere à leitura, configure numa metodologia que conceba o ato de ler como uma prática significativa e emancipadora, tendo como objeto de ensino os mais diversos gêneros textuais.

Diante do que foi exposto, é possível compreender que alguns aspectos permeiam o trabalho docente acerca do ensino da leitura na escola, repetindo situações semelhantes à de décadas anteriores e que infelizmente, se não começar na escola essa conscientização de que o modo como o professor concebe a leitura influi diretamente na formação de crianças leitoras, provavelmente, ainda, no futuro ter-se-ão resultados semelhantes ao desta pesquisa.

Infelizmente, pelas condições de produção desta pesquisa não foi possível investigar o trabalho da leitura em mais salas de aulas e compreender mais a fundo o modo como os professores vêem os alunos enquanto leitores e, tampouco, de perceber mudanças nas formas de conceber a linguagem após participarem de um curso de formação voltada para essa área, que se mostrou tão deficitária em suas concepções e práticas docentes.

Tal pesquisa, mesmo que incipiente, traz dados que levam a questionar acerca do ato de ler nas escolas, tal como a formação dos profissionais responsáveis pelo seu ensino. Foi possível perceber que a leitura é um tema recorrente nas pesquisas tanto no passado quanto no

presente, sendo que as mesmas deficiências acerca do ato de ler e do seu ensino ainda estão presentes nas salas de aula atualmente. Assim, a leitura é um tema atual e que merece, cada vez mais, a atenção de pesquisadores e estudantes, enquanto não for efetivado um ensino significativo em que as práticas de leitura não sejam pretexto para o trabalho com a língua portuguesa.

Este trabalho não encerra em si mesmo, suscitando outras pesquisas acerca desse tema que tem permeado a reflexão de vários teóricos e eventos científicos da área. A leitura é um tema que desperta muito olhares e, principalmente, acerca de suas práticas que ocorrem no interior da escola, revelando as marcas da formação profissional ou experiências pessoais de quem as realiza na sala de aula. Nesta pesquisa, tem-se apenas um olhar sobre a leitura na realidade de uma determinada escola do município de Bauru, mas que permite estender a outras pesquisas, incluindo a continuidade desta, como analisar e comparar as mudanças sobre as concepções desses professores pesquisados, após participação de um curso de formação continuada voltada para essa área, analisando não só as concepções, mas as práticas docentes; abordar o trabalho da leitura em sala de aula, visando o leitor dos diversos gêneros textuais, não apenas os cristalizados nas práticas escolares e o uso de estratégias para tal fim; compreender os mecanismos de compreensão utilizados pelos alunos diante de um tipo de texto desconhecido e como mediar de modo a garantir a aprendizagem.

Mais uma vez destaca-se a relevância de estudos que se voltem a estudar a leitura e suas práticas no ambiente escolar, pois estas são muito importantes na vida do sujeito que adquirirá autonomia para participar das práticas sociais que exigem a compreensão dos diferentes códigos e que só a leitura possibilita. Sem falar do prazer que proporciona a leitura de um bom livro ou de um bom texto, seja para obter uma informação ou se entreter com os devaneios poéticos de alguém que encontrou, na escrita, uma forma de se comunicar com o outro.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. Leituras para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre o pensamento de Donald Shön e os programas de formação de professores. In: _____. *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Ed., 2000.

_____. Formação Continuada como Instrumento de Formação Docente. In: VEIGA, I. (org.) *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998.

ALVES, R. Primeiro a magia da história, depois a magia do be-a-bá. Almanaque da Cultura popular, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.Almanaquebrasil.Com.br/o-brasil-em/primeiro-a-magia-da-historia-depois-a-magia-do-be-a-ba/>> Acesso em: 10 Ago. 2009

ANDRADE, M. M. de. *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

ANDRÉ, M. Pesquisa, formação e prática docente. In: ANDRÉ, M.. (org). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992

BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. 50 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2008.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa (1ª à 4ª série)*. Brasília. 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de Diretrizes e Bases 9394/96*. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 15 de Outubro de 2010.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. 10 ed. São Paulo. Scipione, 2005.

CANDAU, V. M. e LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. In: CANDAU, V. M (org.) *Rumo a uma nova Didática*. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. p. 49-63

CRAMPTON, P.. Pedro e o lobo /Serghei Prokofiev. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

FÁVERO, M. de L. *Sobre a formação do educador. A formação do educador: desafios e perspectivas. Série Estudos*. Rio de Janeiro, PUC/RJ, 1981.

FELICIO, H. M.dos S.; OLIVEIRA, Ronaldo Alexandre de. A formação prática de professores no estágio curricular. *Educ.rev.* [online]. 2008, n.32, pp. 215 -232. ISSN 0104-4060. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602008000200015&lng=pt&nrm=isso. Acesso em 16 de Junho de 2009.

FILIPOUSKI, A. M. R. Atividades com textos em sala de aula. In: ZILBERMAN, R. (org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

_____. *A criança, o professor e a leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GATTI, B. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2004.

GIL, A.C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3 ed. São Paulo: Atlas 1991.

KAUFMAN, A M. e RODRIGUES, M.E. *Escola, Leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. *Leitura e interdisciplinaridade: tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e Compreender: os Sentidos do Texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

LELIS, I. A. A prática do educador: compromisso e prazer. In: CANDAU, V. M (org.). *Rumo a uma nova Didática*. 14 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002. P.74-77.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

LÜDKE, M. e ANDRÉ, E.D.A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1990.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (org.). *Gêneros textuais e ensino*. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. 2 ed. São Paulo: Ática, 1991

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MASSINI-CAGLIARI, G. *O texto na alfabetização: coesão e coerência*. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2001.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G; LIMA, M. S. L. *Estágio e docência*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

POSSENTI, S. Gramática e política. In: GERALDI, J. W. (org.). *O texto na sala de aula*. 3 ed., São Paulo: Ática, 2004.

ROJO, R. H. R. Concepções não-valorizadas de escrita: a escrita como “um outro modo de falar”. In: KLEIMAN, A. B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: mercado de Letras, 1995.

SOARES, Magda. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2001. p. 18-29.

SOARES, Magda. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001. p.91-105

SILVA, E. T. da. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002a.

_____. *Os (des) caminhos da escola: traumatismos educacionais*. 7 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2002b.

_____. *Produção da leitura na escola: pesquisas X propostas*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2000.

_____. *Elementos da Pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2001.

_____. As pesquisas nas áreas específicas influenciando o curso de formação de professores. In: ANDRÉ, M. *O papel da pesquisa na formação e na prática de professores*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. *Esboço de uma problemática do saber docente*. Teoria & Educação. Vol. 1, nº 4, 2002.

TERZI, S. B. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, A B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: mercado de Letras, 1995.

TRAVAGLIA, L.C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1997.

TREVIZAN, Z. *As malhas do texto: escola, literatura e cinema*. 2 ed. São Paulo: Clíper, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R.(org.). *A leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da. Pedagogia da leitura: movimento e história. In: ZILBERMAN, R. e SILVA, E. T. da (org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2001.

Programa Internacional de Avaliação de Alunos-Pisa. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/internacional/pisa/>>. Acesso em 04 de Março de 2009.

Sílvio Santos narra livros infantis da Disney. Disponível em: <http://diversão.terra.com.br/gente/noticias/0,,OI3540956-EI13419,00-Silvio+Santos+narra+livros+infantis+da+Disney.html>. Acesso em 10 de Outubro de 2010.

APÊNDICES

Apêndice A**Questionário das necessidades formativas dos professores polivalentes de classes de alfabetização de crianças**

Título da pesquisa: Formação continuada de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental em contextos lúdicos para o ensino de leitura e produção de textos

1) Dados pessoais

Nome:

Faixa Etária:

☐ 20 a 30 anos ☐ 31 a 40 anos ☐ 41 a 50 anos ☐ 51 a 60 anos

Formação:

Ensino Médio - Magistério ☐ **Curso Técnico** ☐ **Colegial** ☐

Ano de Conclusão:

Ensino Universitário – ☐ **Licenciatura** _____

Instituição de ensino superior:

Ano de conclusão:

Tempo de atuação docente na Educação Básica – Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries):

Série em que está atuando _____ **nº de alunos:** _____

2) Concepção de conceitos-chave para pesquisa

1) Como você concebe:

a) Linguagem:

b) Leitura:

c) Texto:

d) Gêneros textuais:

3) Necessidades formativas dos professores

2) Quais as necessidades formativas (tipos de conhecimento que o professor deve ter para trabalhar com o objeto de ensino) e as dificuldades que você sente para desenvolver as práticas de:

a) **leitura:**

a.1) *Necessidades formativas:*

a.2) *Dificuldades:*

b) produção de texto:**b.1) *Necessidades formativas:***

b.2) *Dificuldades:*

c) análise lingüística:**c.1) *Necessidades formativas:***

c.2) *Dificuldades:*

d) gêneros textuais:**d.1) *Necessidades formativas:***

d.2) *Dificuldades:*

4) Prática docente sobre leitura, produção de textos e uso de recursos lúdicos

3) Você gosta de ler? O que você lê?

4) Quais teóricos que você leu e lê para auxiliar no ensino da leitura e produção de textos?

5) Quais gêneros textuais você utiliza nas aulas de língua portuguesa?

6) Que portadores de texto usa nas aulas?

7) Quais os procedimentos que você utiliza para trabalhar esses textos?

8) Você usa recursos lúdicos (brinquedos, jogos, trava-línguas, parlendas, literatura infantil, etc) nas aulas? () sim () não

8.1) Quais os procedimentos que você utiliza com esses recursos?

8.2) Com que finalidade você os utiliza?

8.3) Você utiliza os recurso lúdicos para o ensino da leitura e produção de texto? () sim () não

Se sim, como os utiliza?

9) Você pratica a contação de história em suas aulas? () sim () não

9.1) Se sim, em que situações as conta e como as escolhe?

9.2) Se sim, como as conta?

9.3) No decorrer da contação de histórias você utiliza-se de recursos? () sim () não

Se sim, quais?

5) Integração escola de ensino fundamental e universidade

9) De que forma, nós, professores universitários, podemos lhe ajudar no ensino da leitura e da escrita? Observações que achar necessárias e sugestões de itens a serem abordados no decorrer do desenvolvimento do projeto (Se necessário utilize o verso da folha)

Apêndice B



Título do Projeto: A leitura no 1º ciclo do Ensino Fundamental: concepções e prática dos professores

Pesquisadores responsáveis: Ana Suellen Martins e Rosa Maria Manzoni

Local em que será desenvolvida a pesquisa: EMEF. _____

Síntese do projeto

O projeto tem por objetivo identificar e descrever as concepções e práticas dos professores das séries iniciais do ensino fundamental acerca da leitura, tendo como sujeitos principais os professores polivalentes de uma escola de Ensino Fundamental, da Rede Municipal de Bauru. A pesquisa terá abordagem qualitativa, e se configura em um estudo de caso. Buscar-se-á fazer um levantamento dos modos de participação dos alunos nas ações educativas de leitura em sala de aula. É necessário ressaltar que a execução do projeto não envolve riscos ou onerará seus participantes. Esclarecemos que os dados coletados a partir dos instrumentos utilizados, questionário e observação participante, serão utilizados para a elaboração de relatórios científicos, mas será preservado o anonimato dos sujeitos.

Eu, _____, entendo que os dados obtidos a partir das observações serão confidenciais, e que os registros de pesquisa serão disponibilizados para efeito de relatórios científicos. Estou consciente de que a identidade de todos os envolvidos no projeto, profissionais e alunos do ambiente escolar, não será revelada nos relatórios citados. No entanto, concordo com a publicação desses dados para propósitos científicos.

Foi-me esclarecido que posso desistir de minha participação nesta pesquisa a qualquer momento.

Assim sendo, certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo, e que concordo em participar desse estudo, livremente.

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____.

Certificamos que foi esclarecido a(o) Professor(a)

_____,
acima, o objetivo da pesquisa e da importância da sua participação.

Assinatura dos pesquisadores responsáveis:

Data: ____/____/____.