

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

MARIA APARECIDA DOS SANTOS MOUTINHO

COMPETÊNCIA LEITORA E ENSINO DE GEOGRAFIA.

Presidente Prudente

2008

MARIA APARECIDA DOS SANTOS MOUTINHO

COMPETÊNCIA LEITORA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente, como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Ana Maria da Costa Santos Menin.

Presidente Prudente

2008

M Moutinho, Maria Aparecida dos Santos.
Competência leitora e ensino de Geografia / Maria Aparecida dos Santos Moutinho. - Presidente Prudente : [s.n.], 2008
126 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Ana Maria da Costa Santos Menin
Banca: Lino de Macedo, Raul Borges Guimarães
Inclui bibliografia

1. Ensino de Geografia. 2. Competência Leitora. 3. Avaliação. 4. Práticas Educativas I. Autor. II. Título. III. Presidente Prudente - Faculdade de Ciências e Tecnologia.

CDD(.)

TERMO DE APROVAÇÃO

MARIA APARECIDA DOS SANTOS MOUTINHO

COMPETÊNCIA LEITORA E ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Presidente Prudente.

Orientadora: Profª. Dra. Ana Maria da Costa Santos Menin
 Departamento de Educação, UNESP, Presidente Prudente.

Prof. Dr. Lino de Macedo
Departamento de Psicologia da Aprendizagem do Desenvolvimento e da
Personalidade, USP, São Paulo.

Prof. Dr. Raul Borges Guimarães
Departamento de Geografia, UNESP, Presidente Prudente.

Presidente Prudente

2008

DEDICATÓRIA

Ao meu pai:

Homem de poucas palavras e muitos exemplos.
Maior responsável pelo meu gosto pela leitura.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pelo incentivo e compreensão.

À minha orientadora, Profa. Ana Maria da Costa Santos Menin, pela confiança e paciência.

Aos amigos que colaboraram com críticas, idéias e sugestões: Airton, Aristéia, Fabiano e Tânia.

À Elizete, pelo apoio e incentivo.

A toda a equipe das três escolas onde realizei as observações, pelo acolhimento e colaboração.

Aos sujeitos desta pesquisa, parceiros sem os quais este trabalho não seria possível.

À Secretaria Estadual de Educação, pelo apoio financeiro.

A todos que de maneira direta ou indireta me ajudaram a trilhar este caminho.

[...] o problema crucial é: como passar de uma situação crítica a uma visão crítica – e, em seguida, alcançar uma tomada de consciência. Para isso, é fundamental viver a própria existência como algo de unitário e verdadeiro, mas também como um paradoxo: obedecer para subsistir e resistir para poder pensar o futuro. Então a existência é produtora de sua própria pedagogia.

(Milton Santos)

RESUMO

Esta pesquisa objetiva a identificação das práticas de leitura usadas nas aulas de Geografia e das dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, além de verificar como os docentes desta disciplina vêm incorporando as habilidades de leitura avaliadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em suas práticas na sala de aula. Para isto propus realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa, identificada com o Estudo de Caso. Na busca de uma maior compreensão do fenômeno estudado optei por realizar a triangulação de dados coletados através dos procedimentos mais comuns ao Estudo de Caso: a entrevista, a observação e a análise de documentos. Estes instrumentos foram precedidos de um questionário com a intenção de caracterizar os sujeitos da pesquisa. Os dados coletados são analisados em duas partes: a concepção de leitura dos professores sujeitos da pesquisa e a participação no cotidiano da escola. Os resultados revelaram que as práticas de leitura mais comuns nas aulas destes professores são: a leitura oral de trechos do texto pelos alunos, entremeada pela explicação do professor e a leitura silenciosa para a realização de atividades propostas pelos livros didáticos ou pelos professores. O material de leitura mais utilizado é o livro didático. A pesquisa apontou também que os professores se preocupam com a leitura e a identificam como algo importante no ensino de Geografia. Mas o que mais parece interferir no trabalho com a leitura é a ausência da aprendizagem das estratégias de leitura como meio para o aluno dominar as habilidades que levam à compreensão dos textos. Este fato gera o distanciamento entre o “discurso” do professor e a sua prática, tornando relevante o contato desses professores, na sua formação inicial e continuada, com o conhecimento sobre a leitura, que deve constar também das políticas públicas que se propõem resolver os problemas de leitura dos estudantes. Caso contrário, estaríamos praticando o “modismo” que logo será substituído.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Competência Leitora. Avaliação. Práticas Educativas.

ABSTRACT

The focus of the research is the practice of reading at Geography classes and students' difficulties on reading. At the same time the research observed how teachers make daily use of reading abilities, in classroom, as evaluated by "*Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo*" (SARESP). The methodology is based on a Qualitative Approaches through a Case Study. To turn the research into a trustful result the use of comparative data gives both the researcher or the readers a clear understanding of the case. The techniques used are: the interview, the observation and the documentary analysis. A questionnaire was used in advanced to get to know better the teachers taking part in the research in full and selected them. The information collected was analyzed in two moments which are: the reading conceptions of the teachers and their participation on daily activities at school. The results showed that teachers costumarely asked students to read aloud for part of the time, followed by the teachers' explanation. After that, the students usually read silently in order to answer the exercises from the book and additional tasks set by the teacher. The most acceptable material used in class is the textbook. The research indicated that theachers' consider reading an important tool for learning Geography. It concerns them that results indicate that our students do not know how to read well and do not understand what they are reading. Another important thing which to come out of the results is that teachers do not know how to use reading procedures in the classroom which might help students to develop abilities and understand what they are reading. In particularly, this situation leads to a gap between what teachers say about their lessons and what they actually do. This fact makes relevant the introduction of knowledge about reading from the beginning of teachers' training. It suggests that Public Policies must develop serious strategies to solve students' reading problems.

Keywords: Learning Geography. Abilities Reading. Evaluation. Educational Practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Resultados do SARESP – 2007	63
Tabela 2. Gênero.....	71
Tabela 3. Tempo de magistério.	71
Tabela 4. Com que frequência você lê:	72
Tabela 5. Relação entre gênero (masculino e feminino) dos sujeitos e a seleção dos materiais de leitura mais freqüentes:.....	73
Tabela 6. Dos gêneros textuais citados abaixo assinale os três que estão presentes com maior freqüência em seu trabalho na sala de aula.....	74
Tabela 7. Assinale os três materiais de leitura mais utilizados em suas salas de aulas.....	74
Tabela 8. Em relação ao uso do livro didático do aluno assinale as três opções mais freqüentes em suas aulas.	74
Tabela 9. Quais são as três maiores dificuldades de compreensão que os alunos apresentam nas atividades de leitura dos textos de sua disciplina?	75
Tabela 10. Gêneros textuais mais utilizados pelos professores com menos de 5 anos de exercício profissional.....	76
Tabela 11. Gêneros textuais mais utilizados pelos professores com mais de 20 anos de magistério.	76
Tabela 12. Tipos de textos mais utilizados pelos professores com menos de 5 anos de magistério.	78
Tabela 13. Tipos de textos mais utilizados pelos professores com mais de 20 anos de magistério.	78
Tabela 14. Uso do livro didático entre os professores com menos de 5 anos de exercício profissional	78
Tabela 15. Uso do livro didático entre os professores com mais de 20 anos de magistério. ...	78
Tabela 16. maiores dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos nas aulas de Geografia para os professores com menos de 5 anos de exercício profissional.....	79
Tabela 17. maiores dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos nas aulas de Geografia para os professores com mais de 20 anos de exercício profissional.....	79
Tabela 18. Total de aulas observadas por série.	95
Tabela 19. Aulas observadas por escola.....	95

Tabela 20. Total de aulas com atividades de leitura por escola.	95
Tabela 21. Atividades de leitura por série.	96

SUMÁRIO

Introdução.....	11
Capítulo 1. A leitura na escola.	15
1.1 A escola atual e seus desafios.....	16
1.2 A escolarização da leitura.....	19
1.3 O ensino de Geografia e a leitura.	27
1.3.1. A Proposta Curricular para o Ensino de Geografia.	31
1.3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais	36
Capítulo 2. Avaliação externa e competência leitora.	
O exemplo do SARESP.....	42
2.1.Breve histórico sobre as avaliações externas e seus reflexos na escola.	43
2.2.Competências e habilidades.....	46
2.3. Concepções de leitura nos documentos oficiais.	51
2.4. O SARESP e a leitura.....	53
Capítulo 3. O percurso metodológico.....	55
3.1.O questionário.	60
3.2.As observações.	61
3.3.As entrevistas semi-estruturadas.	65
3.4.A análise de documentos.	66
3.5.A triangulação de instrumentos de pesquisa.	67
Capítulo 4. Análise dos dados coletados.....	69
4.1. Como os professores de Geografia concebem a leitura.....	70
4.1.1.O Questionário.....	70
4.1.2. A Questão aberta.	80
4.2. A participação no cotidiano da escola.	84
4.2.1. A Análise das entrevistas.....	85
4.2.2.A Análise dos planos de ensino.....	91
4.2.3. A Análise das observações.	94
4.2.4. A Triangulação dos dados	102
Considerações finais.....	110
Referências	116
Apêndices	122
Apêndice A. Questionário	123
Apêndice B. Entrevistas	125
Apêndice C. Ficha de observação.....	126

Introdução

Esta pesquisa é resultado de meu trabalho como professora de Geografia em escolas da rede pública no Estado de São Paulo há 17 anos. Durante todos estes anos estive vinculada a escolas da Diretoria de Ensino de Birigüi, onde lecionei em 3 diferentes municípios: Buritama, Turiúba e Birigüi. Neste período trabalhei também na rede particular de ensino e fui coordenadora do curso noturno.

Este tempo de atividade docente tornou cada vez mais presente e preocupante, para mim, a situação da leitura na escola. É comum ouvir comentários, nas escolas, sobre as dificuldades relacionadas à interpretação de textos em diferentes situações de ensino-aprendizagem. Também é comum nos diálogos entre professores a constatação de que os alunos não conseguem interpretar os variados tipos de textos que lêem durante as aulas. Estas afirmações são feitas por docentes de todas as disciplinas. O fato é que a leitura é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de aprender a aprender, pois leva à conquista de novas habilidades.

Ao participar de reuniões do Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM) da UNESP – Ilha Solteira, em 2004, chamou minha atenção a intervenção de uma professora da Física sobre graduandos, desta área, que não associavam a leitura com sua disciplina. Aí pensei: E para a Geografia, qual é o papel da leitura? O que pode ser feito nesta disciplina para que os alunos compreendam a especificidade e particularidades de seus textos?

Durante o Programa de Formação Continuada – Teia do Saber, da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, realizado em 2005, por sugestão do professor Luis Barone, que incentivava os alunos/professores a participarem do processo de seleção para o mestrado e também por influência de duas amigas, Tânia e Nelva que se preparavam para este objetivo, amadureci a idéia de ingressar no mestrado com um projeto de pesquisa por meio do qual viesse a tratar da leitura, de minhas dúvidas, questões e idéias sobre o problema.

Apesar de ser freqüente nas escolas a opinião de que a disciplina de Língua Portuguesa é a única responsável pela solução dos problemas relacionados à leitura, esta é utilizada em todas as disciplinas. Portanto, a busca por soluções para os problemas deve mobilizar todos os professores, mesmo quando os textos forem específicos de determinadas áreas do conhecimento, pois o professor precisa oportunizar ao aluno o desenvolvimento de habilidades de leitura que o ajudem a compreender estes materiais.

Os problemas dos alunos em relação à leitura são comumente relacionados ao analfabetismo. Não discordo da existência de alunos que ainda não foram alfabetizados até mesmo nas séries finais do Ensino Fundamental (EF). Mas, acredito que o problema de

muitos alunos não seja o analfabetismo, mas a dificuldade de compreender o que lêem - que vai além da decodificação - fato que os afasta cada vez mais dos textos e do ato da leitura.

Com essas idéias “borbulhando” em minha mente, iniciei o Mestrado em Educação no ano de 2006, tendo como objetivo de minha investigação identificar as práticas de leitura usadas nas aulas de Geografia e as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos nessas aulas, além de verificar como os docentes de Geografia vêm incorporando as habilidades de leitura avaliadas pelo Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) em suas práticas na sala de aula.

Assim propus realizar uma pesquisa de abordagem qualitativa. Como o estudo se restringe a um grupo de professores da Diretoria de Ensino de Birigui, na tentativa de revelar a multiplicidade de dimensões presentes nessa instância, entendida como uma unidade dentro de um sistema mais amplo que são as políticas públicas de educação no Estado de São Paulo, esta pesquisa identifica-se com o Estudo de Caso.

Na busca de uma maior compreensão do fenômeno estudado optei por realizar a triangulação de dados coletados através dos procedimentos mais comuns ao Estudo de Caso: a entrevista, a observação e a análise de documentos. Estes instrumentos foram precedidos de um questionário com a intenção de caracterizar os sujeitos da pesquisa: professores licenciados em Geografia do ciclo II do Ensino Fundamental que trabalham na Diretoria de Ensino de Birigui.

Após a pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo organizei o texto da seguinte forma:

- Capítulo 1: discuto a escola contemporânea e seus desafios. A presença da leitura nesta escola, especialmente nas aulas de Geografia.

- Capítulo 2: apresento o papel das avaliações externas nas reformas educacionais das últimas décadas e seus reflexos na escola. Discuto os conceitos de competência e habilidade, presentes em muitas dessas reformas, que trazem em seu bojo a competência leitora como destaque. Finalmente, focalizo as concepções de leitura presentes em alguns documentos oficiais, particularmente no SARESP.

- Capítulo 3: defino e justifico a metodologia utilizada por mim, na coleta de dados através de questionário, entrevistas, observações e análise de documentos que possibilitaram uma triangulação dos dados.

- Capítulo 4: analiso os dados coletados, em duas partes: a concepção de leitura dos professores sujeitos da pesquisa e a participação no cotidiano da escola.

Finalmente chego às conclusões finais onde apresento e analiso os resultados obtidos, os objetivos alcançados.

Capítulo 1

A leitura na escola

1.1. A escola atual e seus desafios

Vivemos um período em que a educação é cada vez mais valorizada, fazendo parte dos debates político e das conversas cotidianas que a consideram necessária e importante para ajudar a solucionar os problemas sociais brasileiros. Um fato que reforçou esta idéia foi a presença nas últimas eleições, para presidente da República, de um candidato cuja campanha apoiava-se na defesa da educação como solução para os problemas do país.

Na atualidade, duas situações convivem concomitantemente, revelando um paradoxo: de um lado temos um mundo globalizado onde mercadorias, capital, empresas e pessoas circulam com uma intensidade jamais vista; de outro, vimos uma intensificação, nas últimas décadas do século XX, dos movimentos nacionalistas e do fundamentalismo religioso. Duas forças antagônicas o globalismo e o localismo coexistem na pós-modernidade. Este quadro díspar atinge também a educação, inserida nesta sociedade complexa, conectada mundialmente, passando por uma crise de identidade, não conseguindo reconhecer aquilo que lhe é básico e não distinguindo o que deve ou não ser preservado. A educação encontra-se na mesma encruzilhada.

Entre as transformações que vemos e que põem em xeque o papel da escola está a perda do papel e do lugar da família no lar e na sociedade. À família sempre foi atribuída a responsabilidade pela socialização primária das crianças e se não o faz, a escola se vê obrigada ou é chamada a acumular também este papel além daquele que lhe é próprio: a socialização secundária.

Segundo Tedesco (1988), a mudança ocorrida com a maior participação das pessoas na construção de suas identidades, antes impostas pelo meio exterior, afetou o papel da educação formal, organizada com base em dois pressupostos: o núcleo básico da socialização dado pela família e um modelo cultural dominante, hegemônico, que devia ser transmitido pela escola.

Quando a família socializava, a escola podia ocupar-se de ensinar. Agora que a família não cumpre plenamente seu papel socializador, a escola não só não pode efetuar sua tarefa específica com a eficácia do passado, mas começa a ser objeto de novas demandas para as quais não está preparada. (TEDESCO, 1988, p.74)

A escola tem hoje um papel titânico e que não pode ser abandonado. Temos o dever de delegar às crianças e jovens o conjunto de conhecimentos (científicos, históricos, geográficos, literários, etc.) que acumulamos, condição para a perpetuação e evolução da espécie humana. Para Savater (2000) a educação é uma forma de perpetuar nossa experiência, nossa memória coletiva e nossos hábitos, ela garante a continuidade da humanidade.

Em um mundo onde a circulação de capital, produtos e pessoas ocorre em nível mundial, somos inundados por informações. Saber lidar com elas, selecioná-las é muito importante, pois exige o desenvolvimento do espírito crítico, caso contrário aceitamos tudo o que nos é oferecido, transformando-nos em seres manipulados. Diante da necessidade de filtrar essas informações, cabe ao professor fazer a relação entre a informação (o saber) e a mobilização desse saber (o saber-fazer). A sala de aula não é mais o lugar de transmissão e sim o lugar de produção de conhecimento.

A escola é hoje absolutamente indispensável, uma vez que vivemos na chamada sociedade do conhecimento. Ao mesmo tempo nos deparamos com a crise vivida pela escola, consequência de um modelo que já não corresponde aos anseios dos alunos, nem às necessidades definidas socialmente. Para responder aos novos desafios sociais é preciso que a escola avance “no sentido de ser legitimamente, institucionalmente e no imaginário social uma entidade que cumpra socialmente uma função de dinamizadora cultural e social do seu entorno” (DI GIORGI, 2001, p.138).

Diante deste fato, é mister uma ampla revisão sobre a concepção atual de escola para poder satisfazer as exigências educacionais contemporâneas.

Se existe hoje um consenso sobre a importância da educação, o mesmo não existe em relação a seus fins e como atingi-los. Para Singer (1996) há duas visões diferentes sobre a educação:

- A civil-democrática: que percebe a educação como processo de formação cidadã, tendo como principal objetivo “proporcionar ao filho das classes trabalhadoras a consciência, portanto a motivação (além de instrumentos intelectuais), que lhe permita o engajamento em movimentos coletivos visando tornar a sociedade mais livre e igualitária”. (SINGER, 1996, p.6). A relação entre educador e educando enfatiza a autonomia cada vez maior do aluno.

- A produtivista: para a qual a educação escolar é concebida como a preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho. O propósito educacional mais importante é a acumulação de capital humano. Através da educação, o

indivíduo se habilita a integrar o mercado de trabalho com maiores vantagens. De acordo com essa visão, “a educação promove o aumento da produtividade, que seria o fator mais importante para elevar o produto social e dessa maneira eliminar a pobreza” (SINGER, 1996, p.06).

Como já foi mencionado no início deste texto, há um consenso sobre a importância da escola e, recorrente também é a crise vivida pela mesma.

Entre os argumentos usados para explicar essa crise, destaca-se a relação entre a mudança ocorrida na população atendida pela escola e a queda de qualidade.

Para Beisiegel (1980) se antes a escola atendia a uma pequena parte da população privilegiada, hoje ela atende a toda a sociedade. Passou da homogeneidade para a heterogeneidade. Antes o professor atendia a poucos, que já vinham com uma bagagem cultural; hoje atende a um grupo diferenciado, que não possui a bagagem cultural esperada, particularmente, pela escola.

Diante dessa nova realidade vivida pela instituição educacional, com frequência ouvimos dizer que:

[...] os filhos dos pobres não têm em suas casas um ambiente que os estimule e ampare no enfrentamento das tarefas escolares, o que seria a principal causa de seu freqüente fracasso, evidenciado pela elevada repetência, principalmente no primeiro ano e pela evasão subsequente. Essa constatação parece-me quase uma confissão de que a escola pública [...] não se adaptou nem pretende se adaptar à nova realidade de que agora ela está oferecendo um serviço universal, ou seja, para todos (SINGER, 1996, p.13).

Por outro lado, o que aqui é chamado de crise (a expansão do acesso à escola possibilitando a chegada da população antes excluída), trata-se de um avanço democrático. Não sendo, portanto algo negativo, mas o seu oposto.

Beisiegel (1980, p.56) defende que a escola deve ser aceita como existe atualmente. “Isso não significa aceitá-la integralmente, com suas distorções, burocratizada, ritualizada, etc. Mas, aceitar, sobretudo, a qualidade da população que entrou na escola, que conquistou a escola.” Este é o ponto de partida para pensar qualquer mudança.

Se a educação se tornou mais complexa, o mesmo aconteceu com a profissão docente. As mudanças rápidas e radicais das estruturas científicas, sociais e educacionais são responsáveis por essa complexidade. Para acompanhar essa mudança é necessário não só a transformação nas suas condições de trabalho, como também na sua

formação. Para que o professor possa enfrentar a nova realidade da escola e assumir as novas demandas que lhe são requeridas.

Sobre isso, Pimenta (1999) ao apontar a existência de uma corrente de desvalorização do professor, discute a importância deste na formação das crianças e jovens em uma sociedade ágil e eficaz em trabalhar informações, afirmando que:

[...] na sociedade contemporânea cada vez mais se torna necessário o seu trabalho enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares (PIMENTA, 1999, p.15).

Para que a escola atenda à sua nova demanda, efetivando a inclusão social, é importante que ofereça uma educação de qualidade, buscando promover a consciência cidadã, assegurando, portanto, as condições de enfrentamento aos desafios do mundo atual.

Da mesma forma, será preciso reavaliar as práticas existentes e essencialmente recriá-las. Temos, portanto, além de uma nova clientela, a necessidade de assumirmos novas características organizacionais e pedagógicas frente às atuais demandas oriundas do processo de desenvolvimento econômico, científico e tecnológico (DI GIORGI, 2005, p.33).

1.2. A escolarização da Leitura.

Na sociedade da informação, aberta e global, é grande a preocupação com a alfabetização e com o letramento da população. É muito importante reconhecer os sinais gráficos, bem como, utilizar a leitura socialmente. Hoje, a internet e o ensino a distância exigem que leiamos e nos comuniquemos por meio da leitura, tornando essas habilidades cada vez mais importantes.

A importância da leitura está relacionada ao fato de que ao “indivíduo que tem acesso à palavra escrita é possível conhecer a herança cultural deixada por seus antepassados, decifrar as mensagens de seus contemporâneos e deixar um legado para o futuro.” (SOUZA, 1992, p.03). Seu ensino é sem dúvida o mais valorizado entre os desafios da escola.

Foucambert (1994) afirma que a leitura não pode ser resolvida só na sala de aula, é responsabilidade da equipe docente em diálogo com o meio circundante. A leitura é

trabalho para equipe e “[...] nunca foi tão presente, abundante, necessária, decisiva. Em todos os campos... é o meio privilegiado do intercâmbio, da partilha, da reflexão, da disponibilidade, da rapidez, da faculdade de estudo e opção” (FOUCAMBERT, 1994, p.25).

Para Goulemot (1996, p.107), “[...] a leitura é sempre produção de sentido”. Não é a procura de um mesmo significado para o texto entre o autor e o leitor, não consiste na reconstituição do sentido dado pelo autor, mas na constituição de um significado do próprio leitor. A produção de sentido é algo que nasce do contato do leitor com o texto lido e que não é pré-determinado pelo autor.

A história individual do leitor, junto com a história social é que irão constituir o sentido do que é lido, porque é com a visão de mundo de cada um que damos significado ao que lemos. Finalmente, e não menos importante, é o diálogo desencadeado pela leitura nova com as leituras já realizadas, havendo comparações entre os textos, sendo que os mais antigos ajudam na constituição de sentido dos novos e estes podem também modificar o sentido das leituras mais antigas. A leitura pode se realizar por meio de um diálogo entre o leitor, seu momento pessoal de vida, o momento histórico social em que está inserido e as leituras já realizadas com o novo texto para que este tenha sentido.

Smith (1990, p.72) destaca o papel importante da informação não visual na leitura significativa “[...] porque o significado não é representado diretamente na estrutura de superfície da linguagem, nos sons da fala ou nas marcas visíveis da escrita”. Os leitores dão significado, chamado por ele de estrutura profunda, ao que lêem através de seu conhecimento prévio do assunto e da linguagem do texto. O que “temos em nossas mentes é uma teoria de como é o mundo, e essa teoria é a base de toda a nossa percepção e compreensão do mesmo, é a raiz da aprendizagem” (SMITH, 1999, p.74).

Essa idéia de construção de sentido e diálogo entre o texto e o leitor ativo (usando seus conhecimentos prévios – esquemas de conteúdo que variam de uma pessoa para a outra) também é defendida por Solé (1988), destacando a relevância do objetivo da leitura, que deve ser levado em conta ao ensinar as crianças a lerem e compreenderem o que lêem.

“Se um texto é marcado por sua incompletude e só se completa no ato da leitura” (Brandão; Micheletti, 1997, p.18), por meio do leitor, a leitura não deve ser considerada uma atividade passiva e o leitor também passa a ser visto como alguém ativo neste processo.

A leitura “[...] compreendida não só como leitura da palavra, mas também como leitura do mundo, deve ser atividade constitutiva de sujeitos capazes de entender o

mundo e nele atuar como cidadãos” (BRANDÃO; MICHELETTI, 1997, p.22). Um leitor de acentuada criticidade é exigido por essa leitura como exercício da cidadania. Este leitor teria para as autoras as seguintes características: não é um decodificador de palavras ou decifrador de sinais, é cooperativo ao construir o universo textual a partir das indicações fornecidas, é produtivo (trabalha o texto como um co-enunciador) e, finalmente, é sujeito do processo de ler e não objeto.

Contudo a leitura que hoje é concebida como direito de toda a sociedade nasceu como privilégio. Segundo Manguel (2003), a escrita surgiu na planície da Mesopotâmia, antiga Babilônia, em meados do quarto milênio a.C. É uma criação humana resultante de necessidades práticas, relacionadas à administração das cidades-estados com suas obras públicas, cobranças de impostos, controle do comércio etc. Junto com outras invenções que surgiram na mesma região como a domesticação dos animais, a agricultura, o uso de metais e a formação das primeiras cidades que proporcionaram o ambiente para o surgimento da escrita. Esta criação trouxe consigo uma outra - a leitura - já que o objetivo do ato de escrever é que este seja resgatado posteriormente através do leitor. Para que o texto crie vida através da leitura, é necessária a “morte” do escritor, porque se este não abandona o texto, não permite que o outro o decifre, e o mesmo não ganha vida.

Na Antigüidade, a escrita era uma atividade aristocrática, reservada a poucas pessoas. Os escribas detinham o poder de codificar as mensagens e depois decodificá-las, conferindo-lhes lugar privilegiado nas sociedades antigas. Eles representavam os olhos e a língua de quem tinha o poder. Democratizar a leitura requer investimento contínuo, afinal, esta nunca foi universal. O período histórico que vivemos é o primeiro que se propõe a alcançar esta meta.

A valorização da leitura e da escrita está inserida nas mudanças ocorridas nas sociedades contemporâneas. Um exemplo disto é a preocupação com o letramento, que no Brasil surgiu na 2ª metade da década de 80, do século XX. Em sociedades como a brasileira, onde havia ainda muitos analfabetos, a preocupação maior foi a de superar o analfabetismo. Agora, com a diminuição dos índices de analfabetismo da população é que se pode discutir o uso que as pessoas fazem dessa habilidade. A preocupação é que se leve os “[...] indivíduos não só a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, mas também aos usos e práticas sociais da leitura e da escrita, a uma adequada imersão no mundo da escrita” (SOARES, 2002, p.22).

Ao observarmos a mudança de critérios utilizados para aferir os índices de analfabetismo nos recenseamentos da população brasileira, percebemos a influência das mudanças ocorridas no país. No passado, para ser considerado alfabetizado, era necessário apenas saber escrever o nome; atualmente, é preciso saber ler e escrever um bilhete simples, indicando a preocupação com o uso social da escrita e da leitura.

Contudo, ao tratarmos da leitura na sociedade brasileira nos deparamos com velhos e persistentes problemas que não podem ser esquecidos, enquanto não forem solucionados: a parcela da população ainda analfabeta (apesar de queda nos índices), moradias sem condições para a leitura, crianças em contato com adultos (pais e professores) que não são leitores, entre outros.

“Em cada 100 brasileiros adultos alfabetizados, o hábito de leitura é comum a apenas 30 e outros 61 têm pouco ou nenhum contato com livros, apontou a pesquisa Retrato da Leitura no Brasil, da Câmara Brasileira do Livro (CBL)” (ROSA, 2005, p 26). Dos livros vendidos, há uma concentração social e geográfica. Uma parcela pequena da população (16%) é responsável pela compra de 73 de cada 100 exemplares vendidos. Estes compradores estão concentrados nas regiões mais ricas do país.

Para Soares (2002, p.58): “O nível de letramento de grupos sociais relaciona-se fundamentalmente com as suas condições sociais, culturais e econômicas”. O que demonstra a necessidade de certas condições para o letramento: a escolarização real e efetiva da população e a disponibilidade de material de leitura.

Ferreiro (2005) afirma que a democratização da leitura não se concretizou, porque, apesar da criação da escola pública obrigatória que desse acesso aos bens presentes nas bibliotecas, formasse cidadãos conscientes de seus direitos e obrigações, “[...] a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica” (FERREIRO, 2005, p.13). Técnica esta que se refere tão somente ao traçado da letra e da correta oralização do texto. Surge assim o fracasso escolar, inicialmente concebido como responsabilidade do aluno: “Essas crianças traziam consigo algo de patológico, algo que lhes impede de aproveitar um ensino” (FERREIRO, 2005, p.14). Os estudos em sociologia na década de 70 apresentaram mudanças ao explicarem o fracasso da democratização da leitura, deslocando para o contexto da família a responsabilidade pela não aprendizagem das crianças, relacionando-o a um déficit cultural dos alunos, gerado pela pobreza e pelo analfabetismo. Para Ferreiro, a escola não está preparada para responder às novas exigências da alfabetização, as “[...] transformações tecnológicas, que provavelmente estão redefinindo-

queiramos ou não – os termos “ler” e “escrever”, chegam em meio a promessas não cumpridas de alfabetização universal [...]”(FERREIRO, 2005, p.56) , o que nos fez ingressar no século XXI com um bilhão de analfabetos no mundo . Portanto o verdadeiro desafio em relação à leitura, hoje, está na crescente desigualdade entre os não alfabetizados e os alfabetizados, desigualdade que aumenta cada vez mais.

Foucambert (1994) relaciona a existência de raros leitores eficientes aos pressupostos dos métodos de ensino da leitura, criados em uma sociedade que precisava de poucos leitores e muitos simplesmente alfabetizados. O sistema que usamos hoje foi criado em uma outra sociedade, com outras características e demandas. Surgiu no final do século XIX porque “[...] para o êxito de seu projeto industrial e político, a burguesia precisou que produtores e cidadãos utilizassem um pouco a escrita, financiou uma vasta operação de alfabetização, impondo a escola primária” (FOUCAMBERT,1994, p.23). As mudanças provocadas pelo desenvolvimento industrial e pela urbanização da população, determinavam que a população que mudava para as cidades não podia mais depender só da comunicação oral, o mundo industrial precisava de trabalhadores e cidadãos capazes de obter informações em textos. E esta seria a função da escola. Mas a alfabetização não satisfaz mais, precisamos de uma política de leiturização que atenda as necessidades individuais e sociais do nosso tempo, assim como a alfabetização satisfazia as exigências anteriores.

Contudo, ainda é na escola que boa parte das crianças tem o contato com a leitura,

[...] por ser estruturada com vistas à alfabetização e tendo um caráter formativo, constitui-se num ambiente privilegiado para a formação do leitor. Outros ambientes capazes de auxiliar nessa tarefa, como o familiar, podem, eventualmente, não estar direcionados nesse sentido. Já a escola, por mais deficiente que seja, mantém-se como espaço reservado à iniciação da leitura (SOUZA, 1992, p.7)

Ao fazer uma revisão das finalidades da leitura baseada no trabalho de Mauger e Poliak, em que os autores recuperam as histórias de leitura refletindo sobre seus usos sociais e didáticos, Eiterer (2004) identificou quatro tipos diferentes de leitura: evasão (para divertimento), didática (leitura para a aprendizagem), cultivo de espírito (erudição) e estética (leitura literária, que encontra um fim em si mesma). A leitura didática é uma das formas funcionais de uso da obra escrita, é a que mais se ajusta ao ambiente escolar, não só

porque a leitura está na base de toda a aprendizagem, como também todas as disciplinas se utilizam da leitura.

Solé (1998) afirma que mesmo quando a leitura não tem como objetivo o aprender, isto acaba acontecendo, porque a leitura ao nos aproximar da cultura é uma contribuição para a cultura própria do leitor. Quando lemos para aprender, mudam os objetivos da leitura, mas também os tipos de textos e as solicitações para saber se aprendemos. Uma série de estratégias é colocada em prática. Ao ensinar o aluno a ler compreensivamente e aprender a partir da leitura, estamos ensinando-o a aprender a aprender.

As duas estratégias de ensino encontradas com maior frequência em quase todas as disciplinas segundo Silva (1997) são a cópia e a leitura oral. Ambas provocam reações mecânicas que não propiciam a reflexão. A oralização também é reconhecida por Solé (1998) como uma das mais freqüentes seqüências de instrução sobre leitura em sala de aula, juntamente com elaboração de perguntas relacionadas ao conteúdo e preenchimento de uma ficha, havendo pouco espaço para o ensino de estratégias adequadas para a compreensão. A autora defende que é “[...] possível ensinar aos alunos outras estratégias que propiciem a compreensão leitora e a utilização do que foi lido para múltiplas finalidades” (SOLÉ, 1998, p.36).

Como a meta principal do ensino da leitura é a compreensão dos textos pela criança, segundo Val (2004), esta capacidade precisa ser exercitada e ampliada na escola através da leitura e discussão dos usos e conteúdos dos textos lidos, familiaridade com gêneros textuais diversos e abordagem das características gerais desses gêneros. Instigar os alunos a prestarem atenção e explicarem suas características gerais, favorece bastante o trabalho de compreensão, porque orientam adequadamente as expectativas do leitor diante do texto. Todas essas atividades devem ser trabalhadas nas disciplinas escolares.

É importante que todos os professores tenham a preocupação com o desenvolvimento da leitura em sua sala de aula e reflitam sobre os textos que podem ser lidos na sua área de conhecimento. Todas as disciplinas contribuem para a leitura de mundo, a partir da análise da realidade vivida e percebida pelo aluno. No trabalho com a leitura são necessários vários procedimentos de acordo com os objetivos que se tem em determinado momento: ler para encontrar determinada informação, ler para memorizar, ler para ter modelos textuais, ler para escrever. Todos esses procedimentos devem ser aprendidos na escola.

O que não deve acontecer é o professor esperar

[...] a aquisição prévia de habilidades e o desenvolvimento de uma história de leitura que permitiriam ao aluno o estudo e a fruição de qualquer tipo de texto – às vezes, chega-se ao absurdo de conceber o aluno alfabetizado como sinônimo de aluno-leitor. (SILVA, 1993,p.10).

Assim, é interessante que as propostas de leitura considerem as práticas habituais de um leitor autônomo e ajudem os alunos a descobrirem como ler os textos de qualquer disciplina, sabendo o que lêem, por que o lêem e que tipo de texto podem consultar conforme seus objetivos, ampliando o conhecimento dos alunos sobre os diversos tipos de textos veiculados em cada área de conhecimento.

Somente nas décadas de 60 e 70 do século XX, a escola (nos países desenvolvidos) enfrentou o problema da leitura, acabando com um longo período em que ler era “[...] atribuir um significado ao escrito, transformando-o em oral” (FOUCAMBERT,1994, p.03). Saber decifrar não é saber ler. Por isso era necessário que a escola mudasse profundamente, já que não havia um modelo antigo que pudesse ser seguido. A solução para o problema da leitura que temos hoje, não está no passado, é algo a ser construído. Para Foucambert (1994), as mudanças necessárias são lentas e passam pela formação dos professores, que devem ter acesso à informação sobre a leitura, o que é ser leitor e como tornar-se um. É necessário trabalhar com a leitura do professor, para que este entenda o processo e conheça os textos utilizados pelas crianças e suas estratégias. Ao partilharem a informação teórica resultantes das pesquisas sobre a leitura, os professores podem mudar suas práticas, sendo desejáveis as medidas que permitam ao professor fazer suas próprias escolhas através do amadurecimento das idéias e de seu posicionamento.

Em relação à polêmica a respeito do uso de textos escolares (livros didáticos) e dos textos autênticos, incorporados como matéria de leitura, Kaufman e Rodríguez (1995) afirmam que os leitores não se formam somente com a leitura de textos escolares, mas com a leitura de diferentes textos com múltiplos propósitos e, os textos escolares ao serem usados convenientemente, favorecem a produção e a compreensão. As autoras defendem não a exclusão, mas a soma, o uso de diferentes tipos de textos de acordo com os diferentes propósitos para os quais foram elaborados.

Neste sentido, as práticas de leitura na escola deveriam estar o mais próximo possível da leitura que se faz fora dela. Segundo Foucambert (1994), para desescolarizar a leitura, deve-se ter o cuidado de formar o leitor sob o ângulo da técnica e do manuseio do livro, proporcionando à criança a ajuda necessária para utilizar os textos autênticos, não

simplificados para que se adaptem às possibilidades dos alunos, o que normalmente não acontece. Um dos fatores responsáveis por isso, identificado por Lerner (2002), é a necessidade de controle existente na escola, que privilegia os aspectos mais fáceis de avaliar. Um exemplo desta situação é a valorização da fluência da leitura em voz alta, da ortografia e a renúncia em ensinar aspectos essenciais para a formação do leitor crítico – ler nas entrelinhas, assumir posições, escolher o material de leitura – por se tratar de práticas de leitura difíceis de serem controladas.

Segundo a professora Lynn Davis (2006)¹, é importante que os leitores menos proficientes, no caso as crianças, aprendam estratégias de compreensão para um entendimento mais profundo do texto. Essas estratégias que vão desde a leitura em voz alta pelo professor para mostrar seus usos, atividades práticas em grupo e individual, conexões entre o texto e sua vida, o texto e outro livro, entre o texto e o mundo e também o uso de questões que devem ser supervisionadas pelo professor, é recomendável também, proporcionar aos alunos oportunidades para práticas independentes.

Solé (1998, p.116) afirma: o “[...] processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo interno, porém deve ser ensinado.” Os professores devem trabalhar com diferentes tipos de textos, ensinando as características de cada um e mostrando aos alunos, as pistas que conduzem a sua melhor compreensão. Para Solé (1998), o ensino de estratégias de leitura é um processo em construção, que não pode ser resolvido adequadamente de uma só vez. É uma construção conjunta, com a participação de alunos e professores. Com o objetivo de levar o aluno a autonomia e competência na leitura.

As estratégias de compreensão são divididas em três fases:

- **antes da leitura:** a motivação, os objetivos da leitura, ativação do conhecimento prévio e o estabelecimento de previsões sobre o texto. Em relação aos alunos, o uso dessas estratégias antes da leitura tem o objetivo de suscitar a necessidade de ler, proporcionar recursos para enfrentar com segurança, confiança e interesse a atividade de leitura, transformando-os em leitores ativos.

- **durante a leitura:** formular previsões sobre o texto a ser lido, formular perguntas sobre o que foi lido, esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto, resumir as idéias do texto. “Nessas tarefas ocorre, de maneira simultânea, uma demonstração do modelo do

¹ Palestra proferida no III Congresso Internacional de Leitura e Literatura Infantil e Juvenil do Oeste Paulista. P.Prudente-SP. 30/08/2006, com o título: Usando livros infantis para ensinar estratégias de compreensão e interpretação de textos.

professor e o assumir progressivo de responsabilidade de parte dos alunos” (SOLÉ, 1998, p.118).

- **após a leitura:** identificação da idéia principal, elaboração de resumo e formulação e respostas de perguntas sobre o texto.

Smith (1999) afirma que quando lemos um texto, fazemos previsões que vão se confirmando ou não pela leitura. Há muitos tipos diferentes de textos e finalidades na leitura. Todos têm em comum as perguntas que se faz sobre eles durante a leitura. Quando encontramos respostas para essas perguntas, alcançamos a compreensão. A habilidade de fazer perguntas relevantes e saber encontrar as respostas depende do conhecimento, tipo de material envolvido e finalidade da leitura. Diferentemente de Solé (1998), para Smith (1999) as habilidades de leitura não podem ser ensinadas, mas se desenvolvem com a leitura, sendo adquiridas pela prática.

Segundo Molina (1992), há um conjunto de habilidades no ato de ler, mas não são procedimentos que se aprendem só pela repetição, mas devem ser aprendidas como estratégias, não como procedimentos automatizados. Estratégias são entendidas como planos usados pelos leitores com flexibilidade e adaptação às diferentes situações. Para Molina (1992, p.17): “É preciso cuidado, portanto, com o que se entende por treinamento de habilidades, para não transformar o meio em um fim em si mesmo, o que seria inútil para a formação do leitor”.

O trabalho com as estratégias de leitura visa à autonomia dos alunos e, para ser alcançada, é importante que o professor mostre aos estudantes como as utiliza para que tenham um modelo, abandonando-o posteriormente quando o aluno tiver incorporado essa prática e a realize com autonomia e segurança. Este papel do professor como modelo do uso das estratégias de leitura é defendido por Davis (2006), Molina (1982) e Solé (1998). Portanto, é importante a realização de atividades progressivas, que possibilitem aos alunos o domínio das habilidades necessárias no que tange à leitura de diferentes textos. O que acontece através da prática e aprendizagem. Para criticar, discutir e questionar um texto é necessário que o aluno já tenha vivenciado esta experiência, antes, em sala de aula.

1.3 - O ensino de Geografia e a leitura.

Cada disciplina escolar tem os seus gêneros textuais, seus portadores específicos e vocabulário próprio. Apoiada nestes portadores textuais, cada disciplina, deverá desenvolver suas práticas de leitura e escrita mais apropriadas. Só se aprende ler geografia na aula de geografia, ler história na aula de história, ler o enunciado de um problema de matemática na aula de matemática. E para que isto ocorra, segundo Guedes e Souza (2004, p.17), é necessário que os professores se dediquem a proporcionar aos alunos, oportunidades para que descubram que “ler é uma atividade muito interessante, que a leitura nos proporciona prazer, diversão, conhecimento, liberdade, uma vida melhor, enfim”.

A introdução da competência leitora no cotidiano de todos os professores, em todas as disciplinas, relaciona-se aos conteúdos identificados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) como conteúdos procedimentais (saber fazer), ao quadro crítico que se observa na educação brasileira e no nos resultados de avaliações externas como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) e o Sistema de Avaliação de Rendimentos Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). Nos resultados destas avaliações aparecem grandes contingentes de estudantes que apresentam habilidades de leitura insuficientes para o nível de letramento na série que freqüentam. Diante disto, deve-se levar em conta, como essas avaliações externas são recebidas na escola e como direcionam o trabalho em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à competência leitora.

Mas se todo professor é um professor de leitura e escrita, é importante que se perceba como tal e esteja preparado para desenvolver essas habilidades em sala de aula, com conhecimento sobre os fundamentos teóricos característicos da leitura na sua área de atuação, o que se sabe ser algo complexo já que, segundo Filipouski (2005), nem sempre as instituições formadoras de professores conseguem implementar todas as condições necessárias para a formação docente, que atendam às necessidades da escola contemporânea.

A leitura nas aulas de Geografia deve contribuir para superar duas questões: a visão desta, como uma disciplina em que basta decorar nomes, lugares, relevo e a fragmentação do conteúdo. Para Callai (2005, p.228) o papel desta disciplina na escola é levar o aluno a ler “[...] o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultados da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades [...]”, tentando levá-lo à etapa de pensar o espaço, fazendo uso do saber olhar, observar, descrever, registrar e analisar. Para isto são necessárias

mudanças na Geografia tradicional, tão comum em nossas escolas e relacionada à enumeração de dados geográficos, espaços fragmentados e questões desconexas. Para o professor de Geografia é significativo que reflita sobre que textos podem ser lidos ou escritos nessa área de conhecimento, de maneira a permitir que a capacidade do aluno dialogar com o mundo se amplie.

Reichwald Jr. (2004) afirma que se antes a Geografia tentava ensinar a leitura do mundo com uso de lentes apolíticas, sem fazer críticas às contradições da sociedade e desta com a natureza, hoje é enfatizado o diálogo com as áreas de conhecimento ao ler a geografia com base em textos de diferentes ciências, além da mídia e do imaginário popular. “A geografia passa a utilizar o saber sistematizado na linguagem escrita como referência para entender o espaço como resultado e elemento influenciador da realidade social” (REICHWALD JR, 2004, p.69). Ao longo dos anos 80, as fontes escolares de leitura mais usada, os livros didáticos, começaram a mudar; tendo como obstáculo a ser vencido, a busca de uma linguagem adequada para as crianças e jovens que possibilitasse a interação do estudante na aprendizagem da análise do espaço. Assim, nos anos 90, os livros paradidáticos se difundem, baseando-se na linguagem literária de romances, com análises mais aprofundadas e maior capacidade de interação por parte dos alunos.

A posição da Geografia como uma ciência neutra também é criticada por Kaercher (2004, p.73), por levar os professores a adotarem a seguinte fala: “[...] em sala eu dou informações, os alunos que façam as conexões lá fora [...]”, o que de fato não acontece, porque os alunos não conseguirão fazer as conexões escola/vida, as informações serão rapidamente esquecidas, porque foram artificialmente memorizadas. É preciso que os alunos exercitem o ler, o escrever e o dizer a sua palavra nas aulas de Geografia, não podendo deixar para os professores de língua portuguesa essa tarefa que é comum a todos os docentes.

Para Schäfer (2004), a leitura e a escrita sempre estiveram estreitamente ligadas à vida escolar como sustentáculo na construção do padrão de funcionamento de uma escola “[...] elitizada no passado, que atendia a parcelas pouco numerosas da população em idade escolar. Ler e escrever, massiva e superficialmente, tem sido a questão dramática da escola recente, sem equipamentos e estendida a quase toda a população” (SCHÄFER, 2004,p.87). A importância da leitura aparece, atualmente, tanto nos discursos dos que defendem a reprodução da sociedade capitalista - com sua acelerada expansão da tecnologia, ciência e informação, junto com a rápida exclusão daqueles que não lêem e escrevem - como

também daqueles que “[...] entendem a cidadania como um direito bem maior do que o de ser mero consumidor” (SCHÄFER, 2004, p.87).

O professor de Geografia, com sua particular visão de mundo, ao desenvolver sua prática baseada em uma nova qualidade de leitura e escrita, ampara-se em dois pontos fundamentais: sua atuação em uma equipe multidisciplinar voltada para a formação integral do aluno e, seu desempenho como “[...] alguém que intervém de forma séria e competente nessa formação, resulta do conhecimento que possui de sua área específica, de suas linguagens, de seus procedimentos e de seus recursos” (SCHÄFER, 2004, p.89). Entre as linguagens identificadas com a Geografia estão a leitura da paisagem, das imagens/mapas e do livro didático.

Em relação à leitura da paisagem, é necessário que ultrapasse a etapa do ver e registrar e avance no sentido de levantar suposições/hipóteses a partir do que é observado e de investigar respostas às questões que propõem. Se antes a leitura da paisagem correspondia a observar e descrever a maior quantidade de elementos possíveis; hoje, a perspectiva do conhecimento significativo, voltada para a construção da identidade dos sujeitos, tem como ponto de partida a definição dos objetivos de leitura.

A valorização da experiência vivida e a busca de várias fontes investigadoras (texto escrito, música, charge) que ao serem discutidas de forma problematizadora representam desafios reflexivos para o estudo de um tema, estão relacionadas aos textos particulares da geografia: o estudo do lugar (do bairro, da cidade), a leitura do texto técnico (o livro didático) e a leitura da imagem espacializada (tradicionalmente o mapa).

Cattani e Aguiar (1984), ao discorrerem sobre a importância da leitura e sobre a participação da escola na formação e desenvolvimento do hábito de leitura, afirmam que o professor deve promover a leitura entre os alunos, sendo importante verificar o espaço da leitura no currículo, a partir do qual se desenvolve a prática docente. Na tentativa de imprimir uma dimensão crítica à leitura, as autoras realizaram uma análise das referências sobre o ensino e a prática de leitura nas propostas curriculares de 1º grau em sete estados brasileiros, como parte de um projeto de pesquisa sobre a literatura e a leitura na escola, sob os seguintes aspectos: importância da leitura, concepções de leitura, orientações metodológicas e lugar do livro.

Com base neste trabalho, propus fazer uma análise de 2 documentos oficiais sobre o ensino de Geografia: os PCNs de Geografia (1998) e a Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo (1987).

Os documentos oficiais do Ministério da Educação ou das Secretarias Estaduais de Educação surgem em situações de mudanças nas políticas educacionais e expressam as posições dos órgãos públicos ao orientarem as práticas dos professores. Devem ser usados como norteadores do trabalho dos professores; sendo, portanto, importante analisar, como a leitura aparece e qual tipo de abordagem é proposta pelos mesmos.

1.3.1. A Proposta Curricular para o Ensino de Geografia.

A Proposta Curricular para o ensino de Geografia, do ensino fundamental, é um documento da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cuja primeira edição foi publicada em 1986. Dentre as correntes em debate na Geografia (tradicional, qualitativa e crítica) – os autores da proposta identificam-se com a última, afirmando que o caminho dialético, em que o professor se envolve não só com os alunos, mas sobretudo com os conteúdos a serem ensinados, construindo com os alunos os conceitos e o saber, torna fundamental a participação dos docentes no debate teórico-metodológico travado nas Universidades, podendo assim fazer uma opção consciente sobre o caminho crítico que a Geografia e a escola devem trilhar.

Este foi o caminho percorrido para a construção da proposta, contando com a colaboração e participação de professores da rede oficial e professores das Universidades (USP/UNESP/UNICAMP/PUC), que discutiram questões metodológicas, através de cursos resultados de convênios firmados entre a Secretaria da Educação e as Universidades.

Os debates entre os professores (universitários e da rede pública estadual) abriram a discussão sobre teorias e métodos da Geografia - as indagações daqueles que produzem o saber geográfico facilitando o posicionamento daqueles que trabalham com o saber geográfico, em relação às implicações ideológicas embutidas na disciplina - permitindo o avanço da ciência e rompendo a divisão entre os produtores e transmissores do saber geográfico.

Ao discutir a contribuição da Geografia para o ensino de 1º e 2º Graus, os autores afirmam que cabe à disciplina levar os alunos à compreensão do espaço produzido pela sociedade, com suas desigualdades e contradições, relações de produção e apropriação da

natureza, objetivando o desenvolvimento, no aluno, de uma postura crítica diante da realidade.

Trata de uma proposta, com a intenção de orientar os professores e que pode ser mudada. Os princípios norteadores da construção de conceitos são: a realidade como ponto de partida e de chegada, a observação do meio, a abstração, a generalização, a compreensão crítica através da formulação de nexos explicativos, chegando ao conhecimento. Uma crítica é feita ao livro didático por indicar os conceitos prontos e interpretar o mundo, camuflando as situações concretas da realidade, o que dificulta a construção do conhecimento e faz emergir a dicotomia entre o dono do saber (livro ou professor) e o aluno que é o receptáculo vazio. Apesar da crítica, os autores da proposta reconhecem que o livro didático está presente no cotidiano das salas de aula, mas deve ser visto como ponto de apoio para o estudo e não como guia-mestre para as práticas do professor.

Neste contexto, surgiu a primeira proposta para o ensino de geografia no 1º e 2º graus, atualmente Ensino Fundamental e Médio, nas escolas públicas, com o objetivo de transformar o aluno em um ser crítico, capaz de criar/produzir o saber, transformando também o professor em criador deste saber. A intenção foi a de integrar metodologicamente as diferentes áreas do ensino, acabando com a compartimentação do saber impostas pelos currículos da época.

Ao tratar das estratégias, os autores estimulam a pesquisa direta e o estudo do meio, além de afirmarem que o trabalho de observação, reconhecimento, sensibilização e entendimento também podem ser realizados através da análise de textos, de dados estatísticos, informações técnicas, coleta de material corriqueiro como embalagens e de fatos veiculados pelos meios de comunicação.

A leitura aparece neste documento principalmente como sugestão de material de leitura informativa e poucas vezes, com orientação metodológica.

Ao apresentar o tema da 5ª série: O processo de industrialização e a produção do espaço brasileiro, a leitura é tratada, em alguns trechos, como fonte de pesquisa para se extrair informações. Alguns exemplos podem ser citados:

- ao sugerir um trabalho comparativo com as comunidades indígenas os materiais escritos são indicados como fontes de pesquisa, junto com documentários e filmes.
- a utilização de materiais como textos, filmes, suplementos agrícolas, são indicados como fontes de pesquisa para os alunos obterem informações.

- ao propor um trabalho a respeito do consumo e do consumismo, é sugerida a observação de comerciais em vários meios de comunicação, inclusive jornais e revistas. Também é sugerido que se trabalhe com o professor de português, para se explorar a linguagem como carga ideológica.

- textos de jornais e revistas, além de documentários e filmes são indicados para estudos mais amplos sobre o que está sendo estudado em sala de aula.

Para o trabalho do professor com o tema da 6ª série - O Brasil atual nas suas desigualdades e sua inserção no mundo - as referências sobre a leitura são as seguintes:

- a citação do livro *Memórias de um Colono*, escrito pelo imigrante Thomaz Davatz em 1850, como um documento importante sobre as características da imigração européia para o Brasil. Mas, não oferece orientações metodológicas de como este texto pode ser trabalhado, apenas o indica como fonte de informação sobre o assunto estudado.

- ao tratar da atividade açucareira e sua importância na organização espacial do Nordeste, é recomendado que o professor busque discutir com os alunos vários tópicos através da utilização de textos e também, que os alunos pesquisem como a cultura de cana tem se desenvolvido nos últimos anos.

- a confecção de um jornal mural com notícias sobre os diferentes domínios naturais (indicando a leitura de jornais e revistas para a seleção de notícias relativas ao tema) e a diversificação das maneiras de se abordar a natureza através de trabalhos interdisciplinares, como a leitura de diferentes gêneros literários.

- o uso de jornais, revistas e publicações em geral, para a obtenção de dados sobre a transformação ocorrida na produção agrícola brasileira.

Ao apresentar o tema da 7ª série - O capitalismo no mundo atual: suas transformações e sua estruturação geral - são indicados:

- a leitura de gráficos e tabelas.

- pesquisa sobre as procedências das indústrias.

- organização de tabelas e gráficos a partir de dados selecionados em jornais, revistas e outras publicações.

- para aprofundamento de observações através de sobreposição de mapas, é indicado recorrer aos dados publicados em jornais, revistas e publicações do IBGE.

- para identificar os aspectos que caracterizam os países europeus no início da Revolução Industrial, é afirmado que “um trabalho integrado com os professores de

Comunicação e Expressão permite a análise de pequenos textos das obras de Charles Dickens” (SÃO PAULO, 1997, p.103).

- informações veiculadas através de jornais e pela TV, permitem ao aluno coletar notícias para trabalhar com dados estatísticos, tendo em vista trabalhar os aspectos significativos.

No tema da 8ª série – O mundo contemporâneo: suas transformações e suas peculiaridades – a leitura é tratada nos seguintes itens:

- levar o aluno a compreender a produção do espaço em nível mundial através das abstrações e generalizações, partindo das observações diretas ou indiretas (podendo ser os textos) da realidade, já que a realidade não é só aquilo que está geograficamente próximo do aluno, mas também aquilo que chega através dos meios de comunicação.

- é recomendado aos professores que incentivem a leitura de jornais e revistas, para a seleção de materiais e informações.

- obras literárias, estudos escritos e livros didáticos são recomendados para revelar a realidade da Europa durante as transformações ocorridas no Feudalismo que geraram o desenvolvimento urbano.

- um trabalho integrado com o professor de Comunicação e Expressão é recomendado ao se trabalhar obras como *Os miseráveis* de Victor Hugo, para se compreender a o crescimento desordenado das cidades européias e seus problemas.

- o uso de jornais, artigos e revistas são recomendados na realização de um estudo comparativo sobre a reforma agrária no Brasil e em outros países.

- pesquisa de informações sobre um determinado país socialista, que deverá ser apresentada sucintamente para a classe.

Conclui que o texto da proposta de Geografia do Estado de São Paulo não apresenta definição de leitura, nem a concepção de leitura é explicitada. A leitura não é vista como uma atividade diferente de outras formas de comunicação, tudo o que é proposto para o uso da leitura também é para o uso da TV, de filmes, documentários etc. A leitura aparece principalmente com a função informativa (pesquisa de dados, informações, notícias), o que se justifica por ser esta função foco dos textos utilizados no ambiente escolar, informando, fazendo conhecer, “através de uma linguagem precisa e concisa, o mundo real, possível ou imaginado, ao qual se refere o texto” (KAUFMAN; RODRIGUEZ, 1995, p.14).

Os materiais de leitura recomendados são principalmente jornais e revistas. Apesar da proposta não ter se colocado contra o uso do livro didático, mas defendido o seu uso como ponto de apoio para o estudo este, praticamente, não é citado como fonte de leitura; tem-se a impressão de que é muito mais fácil para o professor conseguir jornais, revistas e documentários para trabalhar com os alunos, do que o livro didático. O que não corresponde a realidade, afinal, de acordo com o Perfil dos Professores Brasileiros (UNESCO, 2004) apenas 40,8% dos professores lêem jornal diariamente e 31,6% lêem revistas diariamente. Penso que se o professor não tem acesso tão fácil a estes veículos de informações, também não pode levá-los aos alunos com facilidade. Por outro lado, se ele, professor, não desenvolveu o hábito da leitura de jornais e revistas, terá dificuldade em tratar da linguagem e a formatação de ambos com os alunos. A questão que se coloca no momento é: como lidar, em sala de aula, com o desconhecido, com o que não domino, que não faz parte de minhas atividades e de meu universo cotidiano?

Em relação às orientações metodológicas, há sugestões de como construir tabelas e gráficos com os dados selecionados, elaboração de textos e quadros comparativos e a produção de jornal-mural. Cattani e Aguiar (1984), afirmam que na escola, apesar de todas as disciplinas necessitarem da leitura de textos para desenvolverem seus conteúdos, não há a preocupação com o ensino da leitura, visto que o documento oficial não torna claro para os professores o que fazer com o texto e como fazer. Não há nenhuma sugestão de estratégia de leitura a ser trabalhada com os alunos, conduzindo à seguinte dúvida: se o ensino de estratégias de compreensão está relacionado à formação de leitores autônomos - que sejam capazes de enfrentar de forma inteligente textos diversos- objetivo muito semelhante ao indicado nesta proposta curricular ao propor a transformação do aluno em um ser crítico, em condições de criar/produzir o saber; como este leitor vai se formar se não é apresentado para o professor o trabalho com as estratégias e os procedimentos de leitura?

Partindo dessa observação, concluí que a Proposta Curricular de Geografia do Estado de São Paulo, trabalha com a idéia de que os professores possuem conhecimento dos fundamentos teóricos referentes à leitura na sua área de atuação e seus alunos já adquiriram previamente as habilidades para o estudo de qualquer tipo de texto.

Quanto ao uso de texto literário, percebe-se a não identificação dos mesmos com a disciplina, sendo recomendado sempre ao professor, que ao utilizá-los, o faça em um trabalho conjunto com o professor de português; até mesmo quando se trata de uma leitura

informativa, com objetivo de identificar no texto literário, as condições de vida da população no período a que se refere a obra literária.

1.3.2. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), é um documento oficial do Ministério da Educação publicado em 1998, com a intenção de reorientar currículos oferecidos pelos órgãos governamentais, têm como objetivo, o desenvolvimento de uma educação básica voltada para a cidadania, o que está relacionado não somente à oferta de vagas, como também ao oferecimento de um ensino de qualidade. Entre os objetivos para o ensino fundamental indicados pelos PCNs está a utilização das:

[...] diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas idéias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações de comunicação (BRASIL, 1998, p. 8).

Os PCNs caracterizam a Geografia brasileira dividindo-a em duas tendências: a Tradicional e a Crítica. A Geografia Tradicional é identificada com as idéias de Vidal de La Blache, que defendia uma ciência não politizada, neutra, que está na origem da Geografia Brasileira. Em relação ao ensino, isto se traduziu pelos estudos descritivos das paisagens naturais e humanas e também pela memorização dos elementos das paisagens. A partir da década de 60, do século XX, as teorias Marxistas fizeram muitas críticas à Geografia Tradicional. Em relação ao ensino para as novas perspectivas, não “[...] bastava explicar o mundo, era preciso transformá-lo [...]” (BRASIL, 1998, p.22), indicando assim mudanças, entre elas, as novas propostas para o ensino de 5ª a 8ª série, se revelaram inadequadas para essa fase escolar por se concentrarem nas explicações econômicas e relações de trabalho. Mas, a prática dos professores e os livros didáticos continuavam ligados à Geografia Tradicional.

Uma crítica feita pelos PCNs sobre as duas Geografias (Tradicional e Marxista) é o fato de negligenciarem a dimensão sensível de perceber o mundo. Diante dessas

duas tendências geográficas, tanto as práticas como as propostas de ensino ficaram permeadas por indefinição e confusão. Houve o abandono de conteúdos fundamentais, e foco na aprendizagem de *Slogans*², preocupação somente com conteúdos conceituais e não com os atitudinais e procedimentais, valorização da memorização, entre outros.

A maneira mais comum de ensinar geografia, independente da perspectiva geográfica, sempre foi o discurso do professor e o livro didático. “Após a exposição, ou trabalho de leitura, o professor avalia mediante exercícios de memorização, se os alunos aprenderam o conteúdo” (BRASIL, 1998, p.30). A Geografia, hoje, usa novas abordagens para que os alunos tenham diferentes situações de vivências com os lugares, construindo compreensões novas e mais complexas, desenvolvendo a capacidade de identificar e refletir sobre a realidade e compreender a relação sociedade/natureza. O espaço vivido pelo aluno é o ponto de partida dos estudos. Dentro deste contexto, surgem os PCNs de Geografia.

Entre os conhecimentos relativo a conceitos, procedimentos e atitudes esperados para os alunos ao final de oito anos de estudos lê-se: compreender a importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem, desde as imagens, músicas e leitura de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, de modo que interprete, analise e relacione informações sobre o espaço.

A proposta de conteúdo é apresentada como um conjunto de eixos temáticos, que funcionam como parâmetros norteadores para os professores na seleção e organização dos mesmos. Os eixos temáticos, temas e itens apresentados, formam uma totalidade baseada na “[...] visão de Geografia fundamentada no princípio de sua unidade, em que Geografia física e humana interagem reciprocamente; em que o fato social não poderá ser explicado isoladamente da natureza, mesmo reconhecendo que ambos possuem suas próprias leis” (BRASIL, 1998, p.37). São subsídios teóricos que devem ser vistos como ponto de partida para o trabalho do professor.

Os eixos temáticos apresentam algumas intenções: melhor compreensão da realidade, trabalhar o mundo atual na sua diversidade, a apropriação pelos alunos dos conhecimentos geográficos para a compreensão da própria vida, expressar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. As categorias essenciais são: paisagem, território, lugar e região. O ensino e a aprendizagem de geografia representam um processo de continuidade.

² A tentativa de sensibilizar os alunos para temáticas atuais, sem o objetivo de compreensão processual e crítica, transformando-se em modismos.

Entre os objetivos para o terceiro ciclo (5ª e 6ª séries) lê-se: “[...] conhecer e utilizar fontes de informação escritas e imagéticas, utilizando, para tanto, alguns procedimentos básicos” (BRASIL, 1998, p.54). Aqui é possível inferir a necessidade do trabalho com as estratégias de leitura, que ajudam a tornar os textos compreensíveis e podem ser entendidas, segundo Solé (1999), como procedimentos que não são exclusivos de um tipo de conteúdo ou texto, adaptando-se a diferentes situações de leitura.

No quarto ciclo (7ª e 8ª séries) os temas podem aprofundar os conteúdos, já que os alunos estão mais maduros, capazes de maior sistematização, a compreensão do mundo se amplia. Neste ciclo pode haver um avanço nos aspectos teóricos, metodológicos e práticos, em relação aos conceitos trabalhados em Geografia.

Diferentes fontes de dados documentais, imagens, músicas, leituras de textos mais complexos e reflexivos e, também a pesquisa são citados como exemplos a serem utilizados pelos professores - mais profundamente - de maneira a criar intervenções significativas, despertar e consolidar os conhecimentos geográficos, articulados com outras áreas. Sobre o trabalho com textos integrados aos desafios cognitivos, Silva (1998), conclui que o planejamento do ensino de leitura deve ser feito com base nas necessidades e conhecimentos prévios dos alunos, a falta de articulação e a continuidade no ensino de leitura, transforma a sua prática em um eterno recomeçar ou patinar.

Os princípios de estudo da Geografia podem ser aprofundados nesta fase através da escolha intencional de dados. A descrição aproxima-se de uma pré-análise e o trabalho com diferentes fontes pode se agregado a ela, possibilitando os cruzamentos e questionamentos sobre a realidade. O aprofundamento do trabalho com literatura, leitura de jornais, livros de geografia e livros paradidáticos entre outros, é uma forma de trabalhar o conhecimento em diferentes níveis de complexidade, formas de expressão da escrita e representação do espaço geográfico. Ao trabalhar com diferentes recursos e linguagens, pode-se obter informações para melhorar a compreensão do espaço geográfico.

Em relação ao trabalho com textos literários, Reichwald Jr. (2004, p.71) afirma que aliado ao olhar geográfico, pode-se formar um binômio que torna possível aos alunos “[...] lerem o mundo nas suas complexidades e dinâmicas [...]”, para entenderem os contextos do lugar e suas interações com outras partes do país ou do mundo.

Com o aumento da competência dos alunos para a leitura e escrita, é possível trabalhar os conteúdos conceituais através de procedimentos de pesquisa, realizados com livros, revistas, jornais, enciclopédias entre outros.

Entre os conteúdos procedimentais para este ciclo estão:

- “Saber fazer leituras de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação [...]” (BRASIL, 1998, p.130), avaliando se o aluno consegue, por meio do trabalho com diferentes fontes de informações, analisar e relacionar informações.

- “Saber desenvolver pesquisas sobre temáticas geográficas [...]” (BRASIL, 1998, p.130), através do qual será avaliado, se o aluno adquiriu competências para fazer - com autonomia – pesquisas, valendo-se de recursos das imagens e de vários documentos que possam oferecer informações que o ajude a fazer sua leitura geográfica.

No ensino de Geografia - via leitura da paisagem - que pode ocorrer tanto de forma direta (observação), como da forma indireta (fotografia, literatura, vídeo etc.). Os textos podem ser usados como material de levantamento dos elementos constitutivos das paisagens. Diferentes fontes de informações como obras literárias e músicas regionais são essenciais na busca de novas informações. Na leitura da paisagem, é importante a comparação entre diferentes leituras sobre o mesmo objeto (confronto de idéias, valores socioculturais, econômicos ou estéticos).

A leitura nos PCNs é considerada um conteúdo procedimental, que deve ser ensinado, não como algo que as crianças já chegam à 5ª série sabendo. O que representa um avanço em relação à Proposta Curricular do Estado de São Paulo, em que a leitura não é vista como um conteúdo, pressupondo que o aluno, ao chegar na 5ª série do ensino fundamental, esteja pronto para trabalhar com todo tipo de texto.

Nos PCNs de Geografia não há uma definição de leitura, nem uma concepção explícita sobre a mesma. Os materiais sugeridos são variados: jornais e revista, literatura, livros de geografia e paradidáticos. Este documento defende o uso de diferentes tipos de textos para realizar o confronto de idéias e valores. Entre as orientações metodológicas presentes no documento, destacam-se: interpretar, analisar e relacionar diferentes formas de dados e documentos e o confronto de idéias de diferentes textos. Há uma preocupação em sugerir aos professores que trabalhem a leitura em uma sequência de tipos de textos relacionados aos conhecimentos prévios dos alunos, suas necessidades e seu amadurecimento, com o objetivo de melhorar a competência leitora dos mesmos.

Os PCNs de Geografia, talvez por se tratar de um documento mais recente do que a Proposta Curricular de Geografia de SP, apresentam um avanço em relação ao trabalho com a leitura ao identificá-la como um conteúdo procedimental, mas em relação ao professor,

os dois documentos analisados, partem do princípio de que o professor conhece os fundamentos teóricos do trabalho com a leitura e dos textos utilizados .

Os PCNs de Língua Portuguesa (BRASIL, 1988) afirmam que o professor precisa conhecer as estratégias e procedimentos para formar um leitor proficiente, utilizando-as com o aluno a fim de que possam se apropriar dos mesmos. Ainda, no mesmo documento, ao professor cabe a tarefa de ensinar os procedimentos que o aluno precisa para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Segundo este documento, os professores, em geral, não somente os de português precisam conhecer a natureza do processo de leitura e ter informações sobre os tipos de textos que circulam nas suas aulas.

Essas sugestões são importantes e pertinentes, portanto, deveriam constar dos PCNs das outras disciplinas. Um documento elaborado com a intenção de nortear o trabalho do professor, deve pautar-se em informações que orientem claramente o trabalho de quem o lê.

O conhecimento sobre a leitura influencia as políticas públicas inclusive as avaliações externas realizadas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação. Na análise dos dois documentos oficiais para a área de Geografia – a Proposta Curricular de Geografia, de 1987, e os PCNs de Geografia de 1998 – verifiquei que no primeiro a leitura era vista como algo que o aluno já havia aprendido ao chegar na 5ª série. Como afirma Rey (2002, p.15), todas as disciplinas exigem competências que o professor espera que os alunos já dominem e “[...] julga que não precisa transmitir porque não são próprias da sua matéria ou porque, mesmo que as domine, não sabe ensinar ensiná-las ou ainda, porque não tem tempo de transmiti-las”. A leitura é uma ferramenta que os alunos devem saber utilizar. Nos PCNs observei um pequeno avanço, ao defender idéia da leitura como uma competência que deve ser ensinada em todo o EF, contudo, não há orientações sobre como o professor atingirá esta meta.

Como uma amostra da gradual incorporação da teoria sobre a leitura nas políticas públicas apresento alguns aspectos da Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a ser implantada na rede estadual a partir de 2008. Seu objetivo é propor um currículo para o EF e EM, garantindo a todos os alunos uma base comum de conhecimento e competências. Um dos seus princípios centrais é a prioridade para a competência da leitura e da escrita, entendida como um meio para a concretização e constituição das outras competências, devendo ser objetivo de aprendizagem em todas as disciplinas, durante a escolaridade básica (SÃO PAULO, 2008). Um diferencial desta proposta curricular em

relação aos outros documentos oficiais criados para orientar os professores, analisados nesta pesquisa, é a necessidade de criação de oportunidades, através da educação continuada dos professores, para que estes possam desenvolver essa competência. Afinal, como podem desenvolver nos alunos uma competência que não possuem?

Neste capítulo propus caracterizar a escola atual e discutir a presença da leitura nesta escola, mais especificamente nas aulas de Geografia. Entendendo que estas três esferas estão conectadas, considero ser impossível discutir a leitura na aula de Geografia sem passar pela sua escolarização, que é reflexo do tipo de escola que temos.

No próximo capítulo busco compreender a presença da leitura nas avaliações externas e sua relação com o trabalho do professor de Geografia.

Capítulo 2.
Avaliação externa e a competência leitora.
O exemplo do SARESP.

2.1. Breve histórico sobre as avaliações externas e seus reflexos na escola

No Brasil, a partir da década de 90, as avaliações externas passaram a ter um papel de destaque nas políticas educacionais, tendência seguida por vários países desde a década de 70 do século XX. Com objetivos relacionados à melhoria da eficiência e da qualidade, essas avaliações visavam, entre outros fins, a racionalização orçamentária e a visibilidade ao controle público, permitindo aos usuários escolherem as escolas ou fazerem pressão por melhorias. Como exemplo da valorização dessas idéias destaco o artigo 9º das Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL,1996), onde fica definida a responsabilidade e a incumbência da União para “[...] assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino”(LDBEN, artigo 9º, inciso VI).

Segundo Afonso (2000), nos anos 80, surge uma demonstração de interesse pela avaliação, principalmente por parte dos governos neoconservadores e neoliberais, que passam a ser chamados de Estado Avaliador, referindo-se a adoção de uma lógica do mercado, trazendo para o serviço público modelos de gestão empresariais, com ênfase nos resultados e produtos dos sistemas educativos. A avaliação passou a ser vista como pré-requisito para a implementação de mecanismos de controle e responsabilização mais sofisticados, relacionados à diminuição das despesas públicas.

Há diferentes conceitos sobre o que se entende por reforma educacional. Afonso (2000, p.56) - após analisar as idéias de Bock e Arthur (1991), Canário (1992), Enguita (1990) e Weiler (1989) - conclui que “[...] não só parece não haver um consenso sobre o que é uma reforma educativa como, freqüentemente, este conceito se confunde com outros aparentemente próximos”. As políticas de avaliação incluídas nas reformas têm demonstrado que países diferentes no sistema mundial, tanto aqueles que ocupam o centro da economia mundial - como os EUA e a Inglaterra - como aqueles que estão na periferia, como o Brasil e o Chile; adotam políticas de avaliação educacional semelhantes, tendo em comum o crescente controle sobre os processos avaliativos, uma imposição crescente da uniformidade, maior freqüência da avaliação e, conseqüentemente, a ampliação de sua intervenção. Assim, verifica-se que países diferentes, com diferentes problemas, “[...] têm tido respostas semelhantes ao nível das políticas educativas, e que são estas respostas semelhantes que

podem encobrir ou dificultar a compreensão das especificidades nacionais” (AFONSO, 2000, p.63).

Autores como Afonso (2000), Cardoso (1985) e Souza (2003) relacionam o crescimento da importância das avaliações externas à chegada da lógica mercantilista à educação com ênfase nos resultados e produtos. Vêem a avaliação externa como norteadora não somente das políticas públicas adotadas pelos governos, mas também no trabalho do docente que as utiliza para definir o que e como deve ser ensinado aos alunos, levando o professor a perda da autonomia profissional.

Por outro lado, Castro defende a existência de um

[...] consenso entre gestores, educadores e especialistas sobre a relevância dos sistemas de avaliação para orientar as reformas educacionais e, sobretudo, para induzir políticas de melhoria da qualidade no ensino (CASTRO, 1998, p.27).

Afirmando ainda que, do desempenho dos alunos, pode-se verificar o desempenho da escola e do sistema de ensino, fornecendo informações que subsidiem os programas com objetivo de melhorar a qualidade da educação. O SAEB é dado como exemplo por Castro (1998, p.5) porque avalia “[...] o que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversos momentos de seu percurso escolar, considerando as condições existentes nas escolas brasileiras [...]”, através das provas aplicadas aos alunos e dos questionários aplicados aos professores, diretores e alunos. Desta forma, torna possível a contextualização do desempenho alcançado e a identificação dos fatores a ele associados, como a infraestrutura das escolas e formação de professores, entre outros. Isto é fundamental na determinação de padrões mínimos a serem desenvolvidos por todos os alunos durante a sua trajetória escolar. Garantindo às crianças a equidade de qualidade, além do acesso, tirando da escola o papel de reprodutora de desigualdades presentes na sociedade.

Entendo que não se deve pensar na avaliação externa como a solução para todos os problemas da educação. O seu papel é o de apresentar a situação real, transformada em dados que possibilitem a identificação e localização dos problemas e os fatores que interferem nestes resultados, cruzando informações recolhidas por meio dos questionários realizados com diretores, professores e alunos. A partir de um quadro mais próximo possível do real têm-se condição de estabelecer as metas a serem alcançadas, os rumos a serem

tomados em busca da equidade da qualidade. Apoio-me em Pestana (1998), que ao discutir a capacidade de um sistema nacional de avaliação informar sobre todos os aspectos relacionados à educação, inclusive a diversidade e singularidade das escolas, afirma ser impossível responder a todas essas informações e abranger todos esses aspectos. O desempenho do aluno é algo abrangente e uma avaliação externa não consegue medir, por exemplo, o que está relacionado com a afetividade, atitudes e valores.

Penso também que os resultados das avaliações devem se tornar públicos, mas deve-se evitar a comparação entre escolas, principalmente evitando-se as famosas listas das “10 melhores” e “10 piores” escolas. Afinal, se cada unidade escolar está inserida em determinada realidade, se ainda não conseguimos universalizar as condições básicas de infraestrutura das escolas, elas não poderão ser comparadas simplesmente, sem a contextualização dos seus resultados.

Madaus¹ (apud CARDOSO, 1993, p.82) ao tratar da influência das avaliações externas sobre os professores afirma que estes:

Consideram os tipos de actividade intelectual requeridos pelas perguntas dos testes de anos anteriores e preparam os seus alunos para enfrentar essas exigências [...]. A entidade que controla o conteúdo dos testes mediante a tradição de exames passados controla o que é ensinado, como é ensinado, o que é aprendido e como é aprendido.

Ao contrário da avaliação formativa que parece ser congruente com o sentido de relativa autonomia dos estabelecimentos escolares e dos professores, as avaliações externas, para Afonso (2000), tendem a ser transformadas em fatores que condicionam as opções pedagógicas e profissionais. O que é ratificado pela UNESCO (1991) ao afirmar que “[...] o mais grave inconveniente da avaliação externa é levar os professores e os alunos a concentrarem-se apenas nas competências e conhecimentos que serão necessários para ter sucesso nesta modalidade de avaliação” (AFONSO, 2000, p.41).

No documento que apresenta as Matrizes Curriculares para o SAEB (INEP, 1999), afirma-se que os resultados desta avaliação, realizada no país desde a década de 90, além de orientarem a revisão de políticas, também são utilizados na definição de projetos pedagógicos de Secretarias de Educação, nas escolas e pelos professores nas salas de aulas, “[...] pois acredita-se que no bojo da avaliação está implícito o que deveria ser ensinado”(INEP, 1999,p.07). Mas este documento também alerta para o fato de haver

¹ What do test scores “really” mean in educational policy. In: Testing in the English language arts. 1985.

competências indicadas para o trabalho em sala de aula, que não foram incluídas nas matrizes por serem incompatíveis com o tipo de prova. Um exemplo é a consulta de textos e documentos, ou a realização de experiências para a obtenção de dados, o que remete à importância da reflexão da equipe escolar como um todo e dos professores sobre as avaliações externas e como seus resultados podem ser usados para orientarem o seu cotidiano.

Castro (1998), ao defender o uso de padrões ou *standards* na educação, rebate o temor de que isto leve à concentração do ensino somente nos conteúdos que possam ser objeto da avaliação, afirmando que o que se percebe através das experiências existentes, é que ao se tornarem referências para os currículos, livros didáticos, materiais pedagógicos e metodologias de ensino, colaboram para a igualdade de oportunidade e favorecem o controle social da educação.

Tendo apresentado este conjunto de idéias relacionado à avaliação externa e, para evitar que o uso de seus resultados se tornem condicionadores do trabalho dos professores considero importante que as equipes escolares (gestores e professores) conheçam o que essas avaliações medem e o que significa os números publicados. É preciso que estejam informados sobre o que fazer com os resultados, para que percebam o que e como o aluno aprendeu. Isto não acontece sem a participação efetiva e consciente da equipe escolar, que consegue olhar criticamente para os resultados dos seus alunos, analisá-los, tomar decisões e fazer opções. Tendo consciência de que há coisas que são importantes na escola, como os conteúdos atitudinais, que não podem ser avaliados por estas provas. Só assim se atinge o verdadeiro objetivo de qualquer avaliação escolar, que é a melhoria da aprendizagem. Creio ser esta, uma discussão que deve permear o processo de formação dos professores, tanto inicial, quanto continuado, porque é algo relativamente novo, mas que já faz parte do cotidiano destes profissionais.

Como muitas dessas políticas educacionais relacionam-se a programas orientados para as competências e habilidades, estas devem ser compreendidas e analisadas no contexto das avaliações externas e dos documentos oficiais.

2.2. Competências e habilidades.

Competência é um termo muito usado na educação e que possui múltiplos significados. Perrenoud (1999, p.7) a define como “[...] uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”. As competências não são apenas conhecimentos, mas estes são utilizados, integrados ou mobilizados por elas. A construção de competência é inseparável da formação de esquema de mobilização dos conhecimentos com discernimento, em tempo real, a serviço de uma ação eficaz. Os esquemas necessitam de um treinamento para serem construídos. Para Macedo (2005, p.17):

[...] cada vez mais torna-se necessário também o domínio de um conteúdo chamado de “procedimental”, ou seja, da ordem do “saber como fazer”. Vivemos em uma sociedade cada vez mais tecnológica, em que o problema nem sempre está na falta de informações...está em encontrar, interpretar essas informações, na busca da solução de nossos problemas ou daquilo que temos vontade de saber.

Primi (2001, p.153) afirma que os “[...] modelos explicativos da inteligência têm sido classificados em três grandes correntes, a psicométrica (ou fatorial), a desenvolvimentalista, e a da abordagem do processamento humano de informação.” Ao analisar as abordagens fatorial e do processamento humano de informação, são identificadas duas estruturas fundamentais:

[...] a inteligência cristalizada (que prioriza o conhecimento) e a inteligência fluida (que prioriza o raciocínio). A primeira refere-se à extensão e profundidade das informações adquiridas via escolarização, que geralmente são usadas na resolução de problemas semelhantes aos que se aprendeu no passado, ou ao “estoque” acumulado de conhecimentos, isto é, esquemas organizados de informações sobre áreas específicas do conhecimento. A segunda refere-se à capacidade de processamento cognitivo, isto é, à capacidade geral de processar informações (por exemplo, relacionar idéias complexas, formar conceitos abstratos, derivar implicações lógicas a partir de regras gerais) ou às operações mentais realizadas quando se resolvem problemas relativamente novos, para os quais existem poucos conhecimentos previamente memorizados. (PRIMI, 2001, p.157):

Isto implica na organização de informações disponíveis na própria situação e também na reorganização dos esquemas presentes no estoque de conhecimentos que possuímos para a criação de novas estratégias. Esta mesma distinção foi identificada nos estudos de Perrenoud, que não utiliza a mesma nomenclatura, nem se baseia nas mesmas

referências. Para ele os dois aspectos da competência são: “[...] o conhecimento e a capacidade de mobilização do conhecimento. Competência significa, simultaneamente, a erudição e a capacidade de mobilização do conhecimento frente a uma situação problema” (PERRENOUD², apud PRIMI, 2001, p.157), o que é semelhante ao conceito de inteligência cristalizada e fluida.

Macedo (2005, p.20) diferencia competência e habilidade afirmando que “[...] a competência é uma habilidade de ordem geral, enquanto a habilidade é uma competência de ordem particular, específica”. Assim, a “[...] competência é o modo como fazemos convergir nossas necessidades e articulamos nossas habilidades em favor de um objetivo ou solução de um problema [...]” (idem, p.21) expressando um desafio, que não pode ser reduzido às habilidades, nem às contingências em que certa competência é requerida.

Os termos competência e habilidade, segundo Primi (2001), têm sido usados por pesquisadores europeus como Perrenoud (1997) e norte-americanos como Carrol (1993), mas como conceitos diferentes, aquilo que os europeus chamam de competências, para os norte-americanos são habilidades cognitivas.

Para Perrenoud (1999), no início, a competência passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes, inferências e hesitações, ensaios e erros, podendo automatizar-se com o tempo, mas isto não é obrigatório. É a “[...] dupla face de toda competência, que pode, conforme o momento, mobilizar recursos ou funcionar como recurso em proveito de uma competência mais ampla” (PERRENOUD, 1999, p.28).

Nas Matrizes Curriculares de Referência para o SAEB (INEP, 1999, p.9) as competências cognitivas são definidas como:

[...] modalidades estruturais da inteligência – ações e operações que o sujeito utiliza para estabelecer relações com e entre os objetos, situações, fenômenos e pessoas que deseja conhecer. As habilidades instrumentais referem-se, especificamente, ao plano do “saber fazer” e decorrem, diretamente, do nível estrutural das competências já adquiridas e que se transformam em habilidades.

O processo de construção do conhecimento é contínuo e inicia-se com o saber-fazer, nesta fase predomina a ação, que leva à segunda fase em que acontece a compreensão e explicação, em que ação e compreensão se influenciam mutuamente. Posteriormente essa compreensão orienta e coordena a ação. Este processo culmina na tomada

² Construir as competências desde a escola. 1997.

de consciência dos instrumentos utilizados e das relações estabelecidas. Essa tomada de consciência transforma-se posteriormente em uma habilidade instrumental, que será utilizada em alguma ação, dando início ao ciclo novamente.

Na sociedade atual, o conhecimento pode ser considerado o principal fator de produção, por consequência, muitos conceitos transitam entre a economia e a educação. Como exemplo podemos citar as idéias de qualidade, projetos, valores e competência. No discurso ligado à economia, a palavra competência aparece como a “[...] capacidade de transformar uma tecnologia conhecida em um produto suficientemente atraente para os consumidores” (MACHADO, 2005, p.51). Altamente pragmática, esta noção remete ao uso do conhecimento tecnológico para a obtenção de lucros pelas empresas ou empreendedores. Na escola, a idéia de competência é mais abrangente e profunda que a da economia, porém mantém o caráter de mediação.

Sobre o ensino de competência nas escolas, Perrenoud (1999) afirma que muitas vezes, principalmente no ensino médio, o professor pensa que a integração entre os conhecimentos disciplinares e as competências far-se-á quando o aluno estiver diante de uma situação complexa, ou delega esta integração para outros formadores ou até mesmo para a “vida”. O que não se justifica, porque:

[...] muitos alunos não têm nem os recursos pessoais, nem as ajudas externas necessárias para utilizar plenamente seus conhecimentos, quando essa mobilização não foi o objeto de nenhum treinamento. Sabe-se agora que a transferência de conhecimentos ou sua integração em competências não são automáticas e passam por um trabalho, isto é, um acompanhamento pedagógico e didático sem o qual nada ocorrerá, a não ser para os alunos com grandes meios para isso (PERRENOUD, 1999, p.44).

Em relação às muitas críticas feitas aos programas orientados para as competências, que são parte das reformas educacionais de muitos países, inclusive o Brasil, Perrenoud (2002) assegura que parte dessa crítica, vem da associação dessas reformas aos governos de direita; ao fato de serem financiados por órgãos como o Banco Mundial e também, por ser a noção de competência ligada ao mercado de trabalho. Em relação à idéia de que as competências substituem os saberes, afirma que, na verdade, o que acontece é uma necessidade de diminuir a quantidade de saberes, mudar os programas enciclopédicos, porque é necessário tempo para desenvolver as competências. Afirma que uma competência resume-se a uma aptidão para dominar um conjunto de situações e de processos complexos, possibilitando a ação com discernimentos. Para isso, é preciso, além de dispor dos saberes e

informações, conseguir mobilizá-los e colocá-los em sinergia no momento oportuno e de forma eficaz. E tudo isso deve ser ensinado.

O fato da noção de competência estar ligada às empresas, não é motivo para se condenar este conceito; é preciso verificar se os currículos que pretendem desenvolver competências não alienam os alunos, tornando-os submissos e acríticos. O problema não é a competência em si, mas sim as competências que são priorizadas pelos currículos e que determinam o tipo de seres humanos que se quer formar.

O próprio Perrenoud (1999, p.48) faz uma crítica à invasão dos programas pelas competências ao afirmar que isto:

[...] não passa, muitas vezes, de uma roupagem nova com a qual se tapa ora as mais antigas faculdades da mente, ora os conhecimentos eruditos ensinados desde sempre. Em suma, não basta acrescentar a qualquer conhecimento uma referência qualquer a uma ação (traduzir em forma gráfica, observar, verificar se...) para designar uma competência.

Para que um programa orientado pelas competências dê certo, Perrenoud (1999, p.72) defende a seguinte tese:

[...] se outras dimensões do sistema educacional não forem transformados, se nada mudar além dos programas ou da linguagem na qual se fala das finalidades da escola, a abordagem por competências, e mais globalmente a renovação dos programas escolares, não passará de fogo de palha, de uma peripécia na vida do sistema educacional.

O maior problema, em relação aos programas orientados para as competências, é o de não sustentar suas promessas, porque os governos que os implantam, não proporcionam os meios para que sejam aplicados. Esses meios incluem os equipamentos, salários, estatuto dos professores, organização do trabalho escolar, dispositivos de formação, desenvolvimento profissional e acompanhamento que apóie a ação dos professores e defina que meios por em prática com alunos que não aprendem (PERRENOUD, 1999).

Entre as mudanças necessárias para o sucesso de um programa orientado pelas competências, está a transformação da formação dos docentes. A maioria dos professores teve uma formação centrada no conhecimento e sentem-se à vontade neste modelo, desta forma, o discurso dos programas não está em harmonia com a formação destes professores. Se estes, não souberem organizar e avaliar projetos e situações problemas, os textos dos ministérios ficarão sem eco, porque os professores não seguirão o caminho pedagógico e teórico e não partilharão da concepção de aprendizagem presente nos novos

programas. A revolução das competências “[...] só acontecerá se, durante sua formação profissional, os futuros docentes experimentarem-na pessoalmente [...]” (PERRENOUD, 1999, p.82). Há um círculo vicioso a ser rompido, a mudança somente ocorrerá quando o modelo de formação dos professores também passar por mudanças. Afinal é o modelo de formação dos professores que reforça o modelo de formação dos alunos.

A noção de habilidade presente no SARESP é entendida “[...] como o saber fazer em relação à determinada situação ou a uma classe de situações [...]” (SÃO PAULO, 2005, p.19), o que a aproxima da noção de habilidade presente nas Matrizes Curriculares para o SAEB, e defendidas por Macedo (2005) e Perrenoud (1999) que associam a idéia de habilidades a procedimentos, ao saber fazer.

Zaballa (1999) inclui as habilidades dentro dos conteúdos classificados como procedimentais, cuja aprendizagem deve estar articulada aos conteúdos conceituais, concordando com Perrenoud (1999) em relação à necessidade dos saberes para o desenvolvimento das competências.

2.3. Concepções de leitura nos documentos oficiais:

No documento que apresenta a fundamentação teórico-metodológica do ENEM, a leitura é considerada uma “arquicompetência”, porque “[...] sem o desenvolvimento pleno da atividade leitora, todas as competências e habilidades avaliáveis teriam suas possibilidades reduzidas ou interrompidas” (MURRIE, 2005, p.59). A leitura é vista nesta avaliação institucional como pré-requisito, aqui entendido como algo a ser construído pelos professores na especificidade da sua disciplina, não somente na aprendizagem da Língua Portuguesa, e não como algo que o professor não precisa ensinar porque acredita que não é sua responsabilidade e que os alunos já deviam saber. Esta atitude provoca um ciclo de responsabilização em que o professor do ciclo anterior é sempre o responsável por não ter ensinado e o aluno sai da escola sem saber. A proposta do ENEM é avaliar e analisar a operação de ler, seus modos e tipos, ultrapassando os limites da decifração lingüística. A leitura é um pressuposto inicial para o ENEM, o que torna necessário o trabalho sistemático com esta arquicompetência, no desenvolvimento das competências e habilidades necessárias ao final da educação básica.

A leitura está presente em todas as cinco competências que estruturam o exame, que são as seguintes:

I-Dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens: matemática, artística e científica;

II-Construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos;

III-Selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representadas de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar problemas;

IV-Relacionar informações representadas de diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;

V-Recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Nas Matrizes de Referência – Língua Portuguesa para a avaliação da educação básica no Brasil (INEP, 2007), os conteúdos foram selecionados permitindo o uso efetivo da linguagem em situações linguisticamente significativas, para que os sujeitos - ao se apropriarem dos conteúdos - transforme-os em conhecimento próprio, através da ação sobre eles. Assim, esses conhecimentos lingüísticos - por serem operacionais - manifestam-se nas atividades de leitura e produção de textos.

As provas devem estar centradas em textos reais, e não em fragmentos descontextualizados ou textos criados para apresentar determinada característica lingüística. Esta opção é justificada pela necessidade de “[...] romper com a prática pedagógica voltada para o ensino de um saber lingüístico que não tem função fora da própria escola e não contribui para o desenvolvimento intelectual do sujeito” (INEP, 2007, p.15). A leitura é apresentada como condição essencial para a compreensão do mundo, das próprias experiências e também para a inserção no mundo da escrita e para isto, o aluno deve ir além da decodificação da palavra.

O SARESP (SÃO PAULO, 2004) está fundamentado na concepção de que ler é atribuir sentido ao texto lido, que estes sentidos não estão apenas no que é dito no texto, deve-se considerar também as condições de sua produção e suas relações com outros textos e que a atribuição de sentidos pode variar; assim são feitas algumas recomendações aos professores: ampliar a história de leitura dos alunos para que atribuam ao texto não só o sentido mais literal, preso ao que afirma o autor, mas também sejam capazes de atribuir

sentido, levando em conta sua relação com outros textos e alterar as condições de produção de leitura no contato com diferentes tipos de textos em diferentes situações de leitura (variando os textos lidos e as estratégias de leitura).

2.4. O SARESP e a leitura.

No Estado de São Paulo a Secretaria de Estado da Educação (SEE/SP) implantou em 1996 o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP). As primeiras versões contaram com a participação de duas séries do ensino fundamental (EF) que, a partir de 2000, passou a avaliar também uma série do Ensino Médio (EM) e em 2003 todas as séries do EF e EM. A avaliação de 2007 contou com a participação da 4ª, 6ª e 8ª séries do EF e 3ª série do EM. Entre os anos de 1996 e 1998 a avaliação era realizada no início do ano letivo (avaliação de entrada), a partir de 2000, passou a ser realizada no final do ano letivo (avaliação de saída).

Até o ano 2000, o SARESP avaliou diversos componentes curriculares. A partir de 2001, optou pela prova de Leitura e Escrita e em 2005 passou a avaliar também os conhecimentos de matemática, o que se repete em 2007. Juntamente com as provas, são elaborados diferentes questionários a serem respondidos pelos alunos, que serão usados associados a outros dados, para a análise dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos. A opção pelas provas de leitura e escrita a partir de 2001 justifica-se pela “elevada correlação entre essas duas modalidades de medida de desempenho, bem como entre o desempenho em provas deste tipo e daquele verificado em provas de outros componentes curriculares” (SÃO PAULO, 2005, p.17). A competência leitora permite o desenvolvimento de estratégias para se alcançar o sentido de qualquer texto, quer seja literário, histórico, artístico ou qualquer outro, o que torna possível o acesso ao conhecimento em qualquer área.

As habilidades avaliadas são agrupadas em cinco itens para fins de análise: procedimentos de leitura, implicações do suporte, do gênero e/ou do enunciador na compreensão do texto, coerência e coesão no processamento do texto, relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido e variação lingüística (somente para a 8ª série).

Entre os objetivos do SARESP (SÃO PAULO, 2005) estão: contribuir para o fortalecimento e o aperfeiçoamento de uma cultura avaliativa no Estado de São Paulo, não punitiva e de caráter diagnóstico; monitorar a qualidade do ensino; ampliar o conhecimento

do perfil cognitivo, social, cultural e educacional dos estudantes da rede estadual paulista; dar suporte à gestão do sistema educacional por meio de informações que permitem identificar necessidades de orientações, ações e capacitações específicas a serem desenvolvidas e fornecer às escolas, informações que permitem a revisão do seu projeto e metas.

O SARESP é reconhecido como uma avaliação externa que tem o “propósito de diagnosticar as habilidades cognitivas que os estudantes da Rede Pública Estadual adquirem como resultados de sua frequência e participação nas aulas ao longo do EF e EM” (SÃO PAULO, 2005, p.16). A prova objetiva de leitura do EF é constituída por trinta questões e inclui vários tipos de textos como: literários, jornalísticos, publicitários, epistolares, divulgação científica etc. A concepção de avaliação adotada pelo SARESP relaciona-se à reflexão sobre a qualidade do ensino e à busca de alternativas para melhorá-la, na tentativa de retirar da avaliação sua conotação punitiva e vê-la como um instrumento a serviço da melhoria da qualidade na Educação; sendo essencial tanto na melhoria da gestão em nível de sistema educacional como no processo de planejamento escolar e na reflexão sobre o trabalho efetivamente desenvolvido nas salas de aula. A reflexão sobre o trabalho do professor constitui-se, neste sentido, foco desta investigação.

Após situar as avaliações externas dentro das políticas educacionais implantadas a partir da década de 70 do século XX, muitas delas constituídas por programas orientados para as competências e habilidades, optei por incorporar os conceitos e concepções sobre leitura presentes nos documentos oficiais, particularmente no SARESP, isto porque a definição do percurso metodológico, desta pesquisa, está pautada nestes conceitos, a exemplo das técnicas utilizadas para a coleta de dados que me permitiram analisar e verificar como professores de Geografia trabalham com a leitura e, sobretudo, como a concebem.

Capítulo 3.

O Percurso Metodológico.

Esta pesquisa, cujo foco foi o trabalho com a leitura desenvolvido pelos professores de Geografia em suas aulas, foi realizada entre 2006 e 2007. Os objetivos firmados propunham identificar as práticas de leitura presentes nas aulas de Geografia, analisar as facilidades e/ou dificuldades encontradas por esse professor no desenvolvimento da competência leitora e verificar como este professor vem incorporando as habilidades de leitura avaliadas pelo SARESP, na sua prática em sala de aula.

A primeira fase, iniciada em 2006, foi de pesquisa bibliográfica com leitura, análise e fichamento do material selecionado. Assim, pude definir a base teórica e também a metodologia que pudesse sustentar minhas reflexões e análises posteriores. Esse trabalho estendeu-se pelo ano de 2007, quando também realizei a preparação da coleta de dados, elaborando as questões dos questionários, definindo os objetivos em relação às observações e elaborando a ficha a ser preenchida durante as observações, com dados sobre o desenvolvimento das aulas e a realização de atividades de leitura durante as mesmas. A segunda fase, que corresponde à realização da coleta de dados, em que obtive as informações que foram tabuladas, organizadas e analisadas posteriormente, aconteceu em 2007, tendo como foco, o trabalho com a leitura desenvolvido pelos professores de geografia em suas aulas.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, caracterizada por um estudo de caso que utilizará os seguintes procedimentos de coleta de dados: questionários, entrevistas, análise de documentos e observação.

Realizei minha pesquisa na DE de Birigui, formada por trinta e nove escolas distribuídas em 18 municípios: Alto Alegre, Avanhandava, Barbosa, Bilac, Birigui, Braúna, Brejo Alegre, Buritama, Clementina, Coroados, Gabriel Monteiro, Glicério, Luiziânia, Lourdes, Penápolis, Piacatu, Santópolis do Aguapeí e Turiúba.

Os municípios desta DE fazem parte da região noroeste do Estado de São Paulo, que passa atualmente por uma grande transformação econômica e social proporcionada pelo cultivo da cana-de-açúcar e a instalação de usinas de açúcar e álcool. O setor prevê a entrada em funcionamento de 29 usinas no Centro-Sul do país, sendo que no Estado de São Paulo a maioria fica na região de Araçatuba (PREVISÃO DE 40 USINAS ATÉ 2010, 2008), onde estão localizadas as cidades em que realizei esta pesquisa. O cultivo da cana-de-açúcar e sua industrialização têm trazido para esta região não só mudanças no uso do solo agrícola com o abandono da pecuária que é substituída pelo arrendamento das terras para as usinas, mas

também a atração de milhares de trabalhadores, muitos deles oriundo de outros estados, além do comprometimento da rede de água e esgoto que cede com o peso dos caminhões carregados que circulam pelas ruas das cidades e a inflação dos preços dos aluguéis.

Esta atividade gera uma expectativa de emprego para a população que pode não se concretizar a médio e longo prazo, afinal o setor que empregou 260,4 mil pessoas na safra de 2006/2007 somente em São Paulo (CANAOSTE, 2008), prevê uma redução contínua da mão de obra, concentrada no setor da colheita manual, que vai se extinguir até 2014 nas áreas mecanizáveis. Com isto os empregos, para a safra de 2020/2021, serão reduzidos para 146 mil, representando uma queda de mais de 40%, estarão concentrados na colheita mecânica e na indústria o que exigirá uma mão-de-obra com maior nível de escolaridade.

A opção pela Diretoria de Ensino de Birigüi se amparou no fato de que trabalho em escolas desta DE há 17 anos. Portanto pensei ser mais fácil conseguir a participação dos sujeitos da pesquisa, por não ser alguém totalmente estranha, sobre quem não tivessem nenhuma referência, o que poderia gerar certa insegurança em participar da investigação.

Dos 18 municípios que fazem parte da DE de Birigui, quinze possuem apenas uma escola, caracterizando a DE como sendo formada por pequenas e pouco populosas cidades. Dos três municípios com mais de uma escola estadual, Birigui possui treze escolas, Penápolis oito e Buritama, duas. Com base nestas características optei por desenvolver as observações e entrevistas em 3 escolas, uma localizada no município com maior número de escolas - Birigui, uma no município de Buritama por ser este o único com duas escolas, e a terceira em Turiúba, um dos vários município com apenas uma escola. A opção pelo município de Turiúba relaciona-se ao fato de que trabalhei lá por dois anos, não sendo, portanto, estranha à equipe de gestão e professores. Pretendi assim representar as diferentes realidades presentes nesta DE. Nas três escolas selecionadas realizei entrevistas, observei aulas e analisei os planos de ensino dos professores.

Dos três municípios escolhidos, Birigüi é o mais populoso, com mais de 100 mil habitantes de acordo com IBGE (2008). Por ser uma cidade cuja economia se destaca pelo setor industrial principalmente a produção de calçados infantis gera um movimento pendular diário da população, que se desloca de cidades próximas para trabalhar. Também gera um movimento migratório permanente responsável por um crescimento da população de 1,77%

ao ano, índice superior ao crescimento da população no estado de São Paulo (1,50%a.a) de acordo com dados da fundação SEADE (2008). Apresenta um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0,829 que é considerado alto, em um indicador que varia de 0 a 1 e foi criado para medir as condições de vida da população através de dados sobre educação, saúde e renda. Possuía em 2005 um total de 13871 matrículas no EF (IBGE, 2008), sendo 6.953 em 13 escolas públicas estaduais localizadas no município.

Buritama possui uma população de 14.862 habitantes (IBGE, 2008), é um dos municípios que está recebendo uma nova usina de açúcar e álcool que entrará em funcionamento ainda este ano. Os dados de 2005 apresentavam um índice de emprego concentrado no setor de serviços, com 44,57% dos trabalhadores. Apresenta o maior PIB per capita entre os três, R\$ 15.373,65. Possuía em 2006 (IBGE, 2008) 1920 matrículas no EF, sendo 886 em duas escolas públicas estaduais. Seu IDHM-2000 é de 0,790 dentro da faixa considerada média.

Turiúba possuía uma população de 1862 habitantes em 2007, de acordo com o IBGE. Segundo dados da Fundação SEADE (2008) apresenta um crescimento negativo da população de -0,27 ao ano e é o que possui, entre os três municípios, a menor porcentagem de população com menos de 15 anos, dados que indicam uma redução da clientela escolar que já é pequena. Havia em 2006, 113 alunos matriculados no EF, na única escola pública estadual do município.

A opção pela abordagem qualitativa é justificada, por esta pesquisa ter surgido de uma preocupação em relação aos resultados apresentados pelos estudantes nas avaliações externas que envolvem a leitura, e por perceber, na prática cotidiana na escola em que leciono e também com os colegas professores de outras unidades escolares, a preocupação com as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura. Frequentemente ouve-se dizer que o aluno não aprende, porque não consegue interpretar o que lê. Com base nas concepções sobre leitura tratadas no capítulo 2, posso dizer que esta observação é fruto de conceitos distorcidos sobre a leitura.

Ainda, a opção metodológica surgiu da preocupação com os problemas do ensino, estando identificada com a característica da pesquisa qualitativa, que está voltada para os problemas relacionados ao dia-a-dia escolar e o funcionamento interno da escola, exigindo metodologias adequadas. Nesse tipo de pesquisa usa-se mais frequentemente:

[...] a observação participante, que cola o pesquisador à realidade estudada; a entrevista, que permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através da observação e da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada (LÜDKE, 1986, p.09).

Triviños (1987, p.120) aponta duas dificuldades relacionadas à definição de pesquisa qualitativa. Uma diz respeito à abrangência do conceito, à especificidade de sua ação, aos limites deste campo de investigação; a outra se relaciona à busca de uma concepção precisa sobre a pesquisa. Para isto, sugere a configuração de peculiaridades gerais deste tipo de pesquisa, que segundo Bogdan e Biklen¹ (apud LÜDKE, 1986) são :

- ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento;

- é predominantemente descritiva;

- maior preocupação com o processo do que com o produto, já que visa verificar a manifestação do problema estudado nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas;

- considera os diferentes pontos de vista dos participantes, na tentativa de clarear o dinamismo interno das situações;

- a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo, fato que não implica na inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e análise dos dados.

Nesta investigação busquei, conhecer como as habilidades de leitura são desenvolvidas pelos professores nas aulas de Geografia, na Diretoria de Ensino de Birigüi, identificando nesta situação uma das características do estudo de caso que para Lüdke (1986, p.17): “... sempre vem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidas no desenrolar do estudo”. Para Goode e Hatt² (apud LÜDKE, 1986, p.17) “[...] o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo”. Procurei assim revelar a multiplicidade de dimensões presentes nessa instância (aulas de Geografia nesta Diretoria de Ensino), focalizando-a como um todo.

Entre as quatro características do estudo de caso, de acordo com Merriam (apud ANDRÉ, 2005, p.17), está a particularidade, o que significa que o estudo de caso

¹ Qualitative Research for Education, 1982.

² Métodos em Pesquisa Social, 1968.

focaliza uma situação, um programa, um fenômeno particular, neste caso as práticas de leitura utilizadas em sala de aula pelos professores de Geografia da Diretoria de Ensino de Birigüi.

O objeto de investigação é tratado como único, sendo uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada. Fundamental, também, é o uso de fontes variadas, permitindo o cruzamento de informações, que confirmem ou rejeitem hipóteses feitas, a descoberta de novos dados e o afastamento de suposições ou levantamentos de novas hipóteses. Para isto, contei nesta pesquisa com informações recolhidas através de entrevistas, questionários, observações e análise de documentos.

Entre os tipos de Estudo de Caso apresentados por Stake³ (apud ANDRÉ, 2005, p.20), está o estudo de caso coletivo: “quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo, em várias escolas ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental”. Ao desenvolver esta pesquisa em escolas diferentes, pretendia observar o que revelam seus professores sobre as práticas de leitura nas aulas de Geografia.

Os três procedimentos de coleta de dados mais identificados com o estudo de caso são: entrevistas, observação e análise de documentos, que podem estar também associadas a outras, como o questionário, que também é utilizado por esta pesquisa.

Inicialmente realizei um questionário com professores de Geografia da DE, posteriormente fiz as observações nas três escolas selecionadas, onde entrevistei os professores observados, e com eles recolhi documentos (planos de ensino) para posterior análise.

3.1. O questionário:

Ao tratar das técnicas e métodos da pesquisa qualitativa, Triviños (1987) afirma não ser possível identificar categoricamente os diferentes instrumentos de coleta de dados entre a pesquisa qualitativa e quantitativa, identificando o questionário como um meio

³ Pesquisa qualitativa/naturalista – problemas epistemológicos . Educação e Seleção. Jan - jun.1983.

“neutro”, podendo ser iluminado pelo pesquisador com uma determinada teoria. Mesmo sendo identificado como usual no trabalho quantitativo, não há dúvidas sobre o emprego do questionário fechado na pesquisa qualitativa. Às vezes, o pesquisador de linha de pesquisa qualitativa “[...] precisa caracterizar um grupo de acordo com seus traços gerais (atividades ocupacionais que exercem na comunidade, nível de escolaridade, estado civil, função que desempenham nas associações de mães, de vila, etc.)” (TRIVIÑOS, 1987, p.137).

Utilizo o questionário, para caracterizar o grupo de professores de Geografia da Diretoria de Ensino de Birigui. O questionário consta de nove questões de múltipla escolha e uma questão aberta, aplicado a 32 professores licenciados em Geografia, de 17 municípios, de um total de 19, que constituem a Diretoria de Ensino. A primeira parte deste questionário destina-se à caracterização dos sujeitos da pesquisa (sexo, idade, formação, tempo de trabalho, tipo de escola que leciona). A segunda parte destina-se a identificar os tipos e a frequência de leitura para o professor, como concebe o trabalho com leitura na aula de Geografia, os gêneros e os materiais de leitura mais utilizados em sala de aula, as ações mais frequentes em relação ao uso do livro didático e as maiores dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos em suas aulas. A partir do levantamento de informações e da interpretação dos resultados do questionário, pude selecionar as escolas onde realizei as entrevistas, observações, análise de documentos, especificamente os planos de ensino dos professores.

3.2. As observações

A observação é considerada por Bassey⁴ (apud ANDRÉ, 2005, p.51), um dos três grandes métodos de coleta de dados nos estudos de caso, juntamente com a leitura de documentos e as entrevistas.

Para Triviños (1987, p.153-154), a observação pode ser livre ou estruturada. A observação livre está relacionada à pesquisa qualitativa, pois satisfaz suas principais

⁴ Case Study Research in Education Setting. 2003.

necessidades como, “[...] por exemplo, a relevância do sujeito, neste caso, da prática manifesta do mesmo e ausência total ou parcial, de estabelecimento de pré-categorias para compreender o fenômeno que se observa”.

Entre as vantagens da observação destacadas por Rumel (1981), está o fato de ser o meio mais direto para estudar variados fenômenos, permitir a coleta de dados em situações comportamentais típicas e a emergência de dados, que talvez não fossem lembrados com outras técnicas de coleta. Por outro lado, as pessoas, ao saberem que estão sendo observadas, podem criar falsas impressões no observador.

Lüdke (1986) destaca a possibilidade de o observador apreender a visão de mundo dos sujeitos, através do significado atribuído por eles mesmos à realidade que os cerca e às suas ações.

Realizei as observações em três escolas, para caracterizar a realidade apresentada pela DE de Birigui, em que a maioria dos municípios possui apenas uma escola, existindo municípios com mais escolas. Assim, selecionei uma escola que está localizada em Birigui, município mais populoso, sede da Diretoria de Ensino - cidade industrial - com importância nacional na produção de calçados infantis. A escola aqui identificada como E1 é a segunda maior em número de alunos de toda a DE, com 1370 alunos no ensino fundamental e médio. No período matutino, das 7h às 12h20min, estudam os alunos de 8ª série do ensino fundamental e das três séries do ensino médio, no período vespertino das 12h30min às 17h50min, estudam os alunos de 5ª, 6ª e 7ª séries do ensino fundamental e no período noturno das 19h às 22h, os alunos do ensino médio. Está localizada na região central da cidade, mas pelo intenso movimento das crianças no ponto de ônibus em frente à escola, percebi que recebe alunos de outros bairros mais distantes. É equipada com uma biblioteca, um laboratório, sala de informática com 10 computadores e quadra coberta.

A E2 localiza-se no município de Buritama, o único da DE que possui duas escolas. Os 1008 alunos estão distribuídos no Ensino Fundamental regular (489), Ensino Médio regular (313), Telecurso 2000 do EF (145) e do EM (61). No período matutino funcionam onze salas de aula, da 5ª série do EF à 3ª série do EM. No período vespertino, funcionam 05 salas do ensino fundamental, da quinta à oitava série. No período noturno, há três classes de ensino médio, uma de cada série e as turmas de Telecurso 2000 (do ensino fundamental e médio). Localizada na região central da cidade, conta com uma biblioteca com livros didáticos, paradidáticos, literatura brasileira e universal, entre outros. Há também um

laboratório, uma sala de vídeo e sala de informática com 10 computadores, além de duas quadras de esportes, sendo uma delas coberta.

A E3 está localizada no município de Turiúba. Os 205 alunos estão assim divididos: 124 no ensino fundamental de 5ª à 8ª série e 81 alunos no Ensino Médio. Há apenas uma classe de cada série no período diurno e uma de ensino de jovens e adultos (EJA) no noturno. Por se tratar de uma escola do projeto de escolas integrais implantado pelo governo do Estado de São Paulo em 2006, os alunos do ensino fundamental têm um horário diferenciado em relação às outras escolas pesquisadas, permanecendo na unidade escolar no período matutino e vespertino. Pela manhã freqüentam as aulas das disciplinas do currículo básico e pela tarde freqüentam as oficinas (experiências matemáticas, informática educacional, atividades artísticas, atividades esportivas e motoras, saúde e qualidade de vida, empreendedorismo social, orientação de estudo e pesquisa e espanhol), além da hora da leitura. A escola conta com uma biblioteca, uma sala de informática e quadra coberta. Durante o período em que estive fazendo as observações esta foi a única escola em que vi a sala de informática sendo utilizada. O uso da sala era agendado por um funcionário responsável pelo seu funcionamento, contratado pela prefeitura e que atendia também aos alunos da escola estadual. Há que se destacar que no mesmo prédio funciona também a escola municipal (1ª a 4ª séries do ensino fundamental) por não ter prédio próprio.

Estas escolas atendem a comunidades com realidades diferentes, todavia a infra-estrutura é semelhante. Os prédios estão em boas condições de conservação, apresentando um ou outro problema de conservação de piso ou falta de vidros nas janelas ou de lâmpadas, mas nada que comprometesse o funcionamento das escolas. Uma delas estava passando por uma pequena reforma neste período.

Em relação aos resultados do SARESP – 2007 na prova de Língua portuguesa, realizada no dia 28 de novembro de 2007, as três escolas observadas tiveram resultados acima da média estadual em todas as séries. Já em relação á média da DE, duas escolas tiveram a nota da 8ª série menor que a média das escolas da região (254,2 para a 8ª série). As três escolas apresentaram resultados muito próximos em relação à 6ª série e maior discrepância em relação às notas da 8ª série.

Tabela 1. Resultados do SARESP – 2007.

Resultados SARESP 2007 - Leitura	6ª série	8ª série
----------------------------------	----------	----------

Estado	210,4	242,6
DE	217,9	254,2
E1	224,4	270,3
E2	223,7	250,5
E3	224,5	249,3

Fonte: Resultados do SARESP - 2007

Ao comparar estes resultados com os níveis de proficiência em Língua Portuguesa é possível perceber que tanto a DE de Birigui como as escolas observadas encontram-se no nível básico que para a 6ª série está entre 175 e 225 e para a 8ª série está entre 200 e 275. De acordo com o Sumário Executivo – SARESP 2007 (São Paulo, 2008) os alunos que se encontram no nível básico demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridas para a série em que se encontram. A análise dos gráficos presentes neste documento também permite observar que os dois maiores grupos de alunos nas duas séries (6ª e 8ª) no Estado de São Paulo encontram-se nos níveis básico e adequado de proficiência. Estão no nível adequado aqueles alunos que demonstram domínio dos conteúdos, competências e habilidades desejáveis para a série em que se encontram. Também é possível perceber que aproximadamente 20% dos alunos estão abaixo do nível básico, portanto demonstram domínio insuficiente dos conhecimentos desejáveis para a série em que se encontram. A identificação de resultados com pontuação bem diferenciada na mesma escala de proficiência é explicada por esta representar uma progressão continua no domínio das habilidades, de acordo com a Descrição da Escala de Leitura – Língua Portuguesa (SÃO PAULO, 2008). O aluno situado em determinado ponto domina as habilidades associadas ao ponto anterior. Por isto o aluno com 200 pontos na 6ª série está no nível básico, mas se na 8ª mantiver esta pontuação ficará no nível abaixo do básico, porque isto significará que não houve novas aprendizagens.

Nestas três escolas, observei um total de 66 horas-aula, no segundo semestre de 2007, entre os meses de setembro a novembro, sendo 12 na 5ª série, 19 na 6ª série, 17 na 7ª série e 18 na 8ª série. Deste total somente em 30 aulas pude observar atividades de leitura desenvolvidas pelos alunos.

As observações ocorreram nas aulas de 4 professores diferentes, sendo 2 na E1, 01 na E2 e 01 na E3. As observações foram realizadas, após um encontro com os professores durante o qual prestei esclarecimentos sobre os objetivos da observação. Os dias e horários para observação sempre foram agendadas previamente com os professores observados. Durante o período em que permaneci nas aulas, preenchia uma ficha sobre a realização ou não de atividades de leitura, tipo de texto utilizado, objetivo da leitura e sobre o desenvolvimento da aula.

3.3. As entrevistas semi-estruturadas.

A opção pela entrevista relaciona-se ao fato de ser um dos instrumentos básicos de coleta de dados para a abordagem qualitativa de pesquisa, particularmente as entrevistas semi-estruturadas, nas quais “[...] não há a imposição de uma ordem rígida de questões, o entrevistado discorre sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém e que no fundo são a verdadeira razão da entrevista.”(LÜDKE, 1986, p.33-34). Entre os pontos positivos da entrevista, Lüdke (1986) destaca a possibilidade imediata de captação de informação desejada, permitindo também o aprofundamento de informações levantadas por outras técnicas de coleta de dados.

A preferência pela entrevista semi-estruturada busca esclarecer e aprofundar as informações recolhidas pelo questionário. Uma vantagem deste tipo de entrevista é oferecer “[...] todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessária, enriquecendo a investigação [...]” (TRIVIÑOS, 1987, p.146), permitindo ao entrevistado manifestar seus pensamentos expressões espontaneamente.

O roteiro da entrevista, surgido após o levantamento de informações e interpretação dos dados do questionário com os professores, é formado por questões relativas à experiência profissional do entrevistado, suas práticas pessoais de leitura, o papel da leitura no ensino de Geografia, as práticas de leitura usadas em suas salas de aula pelos alunos e a influência que o resultado de uma avaliação externa exerce sobre essas práticas. Assim como observação em sala de aula e a análise de documentos, as entrevistas serão utilizadas para

verificar o contexto no qual se concretiza a prática docente, contribuindo para uma melhor investigação do caso em estudo.

Os professores entrevistados foram os quatro que tiveram suas aulas observadas. Ao esclarecer os objetivos das observações, foram também informados e consultados sobre a disposição de participarem das entrevistas, que ocorreriam posteriormente durante o período de observação.

Os professores foram alertados, para o fato de que se tratava de uma entrevista a respeito da prática da leitura na sala de aula e o papel e lugar que a leitura ocupa em sua vida. Três entrevistas foram realizadas nas escolas, em dia e horários agendados com os professores. Somente uma entrevista foi realizada na casa do entrevistado, por não ter sido possível realizá-la na escola, ao término das observações.

As perguntas eram feitas e as respostas gravadas. Ao término, a pesquisadora comentava com o entrevistado, como havia entendido sua fala, para que ele pudesse esclarecer alguma dúvida, caso houvesse, elucidando possíveis mal-entendidos. Tentei assim, criar um clima de confiança, garantindo ao entrevistado a possibilidade de mudar alguma resposta que não expressasse corretamente seu pensamento.

As entrevistas foram posteriormente transcritas e analisadas de acordo com as categorias criadas a partir dos objetivos desta investigação: práticas de leitura, dificuldades dos alunos em relação à leitura, incorporação das habilidades do SARESP nas práticas em sala de aula.

3.4 – A análise de documentos.

Os planos de ensino dos professores observados foram utilizados para a análise da incorporação das habilidades de leitura e escrita, nos objetivos ou metas a serem alcançados nas aulas de Geografia.

Ler documentos, é considerado por Bassey⁵ (apud ANDRÉ, 2005), um dos três métodos de coleta de dados nos estudos de caso. Há uma variedade de documentos que podem ser analisados: pessoais, legais, administrativos, formais ou informais. Esta pesquisa caracterizou-se tanto por analisar documentos legais e formais (PCN e Proposta Curricular), quanto pessoais (plano de ensino do professor).

A importância deste método de coleta de dados está relacionada, tanto à possibilidade de complementar as informações coletadas por outros métodos, como revelar novos aspectos de um tema ou problema (LÜDKE, 1986).

Entre as três situações básicas, em que Holsti⁶ (apud LÜDKE, 1986) considera apropriado o uso da análise de documentos, está a necessidade de ratificação e validação de informações por outras técnicas de coleta; o que acontece quando mais de uma abordagem produz resultados semelhantes aos do problema. Optei pela análise de documentos nesta pesquisa, com o intuito de dispor de dados que complementem aqueles fornecidos pelas entrevistas com os professores e observação de suas práticas em sala de aula, permitindo assim, a triangulação dos dados recolhidos.

3.5. A triangulação de instrumentos de pesquisa:

Ao pesquisar as práticas de leitura presentes nas aulas de Geografia, numa tentativa de abranger o fenômeno estudado em sua complexidade, optei por coletar dados através de questionário, entrevistas, observações e análise de documentos, como já apontado anteriormente e justificado.

Com este objetivo, recorri à estratégia de triangulação proposta por Denzin (apud LÜDKE, 1986), que corresponde a “[...] checagem de um dado obtido através de diferentes informantes, em situações variadas e em momentos diferentes”. Essa técnica tem por “[...] objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo” (TRIVIÑOS, 1987, p.138).

⁵ Case Study Research in Education Setting. 2003.

⁶ Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.1969.

Definida a metodologia, passo a análise dos dados, de forma que a investigação possa “costurar” e verificar a relevância do aporte teórico, incorporando-o ao momento da análise e conduzindo o texto para as considerações finais, quando se encerra esta investigação, contrariamente à temática que provoca e demanda sempre mais e novos estudos.

Capítulo 4.

Análise dos dados coletados.

Neste capítulo apresento os dados coletados e a análise dos mesmos, dividida em duas partes. A primeira, caracterizando o grupo de professores por meio das respostas ao questionário, e a segunda, desvelando a realidade escolar e seu cotidiano, entrevistando um grupo de professores, analisando seus planos de ensino e observando suas aulas.

4.1. Como os professores de Geografia concebem a leitura.

4.1.1. O questionário.

O objetivo deste questionário é caracterizar o grupo dos professores habilitados em Geografia que trabalha na Diretoria de Ensino de Birigui. Segundo Bogdan e Biklen¹ (apud LÜDKE, 1986) cabe ao pesquisador a delimitação progressiva do foco de estudo, onde a coleta de dados parece um funil. A fase inicial é mais aberta, proporcionando uma visão ampla dos sujeitos e do contexto, o questionário se insere nesta categoria. Foram elaboradas 9 questões fechadas e 1 questão aberta. A 1ª parte do questionário (questões de 1 a 4) destina-se a identificar características como sexo, formação profissional, tempo de trabalho no magistério e local de trabalho. A 2ª parte busca caracterizar o tipo de leitura do professor e sua prática na sala de aula (gêneros textuais, materiais de leitura, uso do livro didático e maiores dificuldades dos alunos). Há também uma questão aberta, que revela o que os professores identificam como habilidades leitoras, se há nas aulas de Geografia, a preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades e de que forma isto é feito.

O questionário foi aplicado a um grupo de 33 professores de Geografia durante uma reunião de orientação técnica na oficina pedagógica da Diretoria de Ensino; a escolha deste momento deveu-se à facilidade do contato com professores de toda a D.E. e praticamente todas as escolas. Como uma das características dos sujeitos da pesquisa era ser licenciado em Geografia, um questionário foi eliminado uma vez que, seu respondente, era licenciado em História.

Realizei a tabulação dos dados de maneira simples e cruzada e representei por meio de tabelas para permitir a visualização de forma clara e precisa, na tentativa de:

¹ Qualitative Research for Education, 1982

[...] caracterizar o que é “típico” no grupo de sujeitos, indicar se existe e como se dá a variação entre indivíduos do grupo, em relação a uma determinada característica, verificar se podem existir relações mútuas entre diferentes variáveis; descrever diferenças entre dois ou mais grupos de indivíduos; verificar outros aspectos dos indivíduos que merecem ser descritos em relação à variável estudada (SELTIZ² et al, apud MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p.99).

Após esta etapa apresento aqui os dados obtidos e a análise feita por mim.

Tabela 2. Gênero.

Feminino	20 sujeitos
Masculino	10 sujeitos
Não responderam.	02 sujeitos

A maior parte desse grupo é constituída por mulheres (62,5%), sendo apenas 31,2% de homens. Segundo dados da pesquisa sobre o perfil dos professores brasileiros (UNESCO, 2004), 81,39% dos professores brasileiros são mulheres e 18,69% são homens. O que ratifica a concentração da mão-de-obra feminina no setor terciário da economia, com destaque nas áreas de saúde e ensino.

Tabela 3. Tempo de magistério.

Menos de 5 anos	7 sujeitos
Entre 5 e 10 anos	6 sujeitos
Entre 10 e 15 anos	2 sujeitos
Entre 15 e 20 anos	8 sujeitos
Mais de 20 anos	9 sujeitos

Em relação ao tempo de trabalho no magistério, há uma concentração no grupo formado pelos professores com mais de 15 anos de profissão (53%). No entanto, o grupo daqueles que têm menos de 10 anos de profissão, corresponde, a 40,6%. O grupo que mais se distancia dos outros é formado por apenas dois sujeitos que têm entre 10 e 15 anos de

² Métodos de pesquisa em relações sociais. 1987.

magistério, correspondendo a 6,2% do total. Trata-se, portanto de um grupo heterogêneo, em que convivem profissionais com idades e experiências diferenciadas.

Além de lecionar em escolas públicas estaduais, entre os 32 professores que responderam ao questionário, há 1 professor que leciona também em cursinho/pré-vestibular e 1 leciona em escola técnica estadual.

Tabela 4. Com que frequência você lê:

Material de Leitura	diariamente	frequentemente	raramente	nunca
Jornais	13	17	01	01
Revistas de informações gerais	10	20	02	—
Livros literários	05	13	12	02
Livros relacionados á disciplina	25	07	—	—
Livros didáticos	24	08	—	—
Livros de auto-ajuda*	03	07	12	08

*02 sujeitos não assinalaram este item.

Em relação ao tipo de leitura realizado pelos professores e a frequência, obtive os seguintes dados: a leitura mais freqüente entre esses professores é constituída por materiais de leitura relacionados à sua disciplina, lidos diariamente por 78% dos professores e por livros didáticos, lidos diariamente por 75% deles. Este resultado é semelhante ao da pesquisa da UNESCO (2004) em que ao ser perguntado sobre os gêneros de leitura preferidos durante o seu tempo livre, a maioria dos professores optou por pedagogia e educação (49%) indicando uma tendência à leitura relacionada ao campo profissional.

O jornal é lido por mais de 90% dos professores. Destes, 40% o lêem diariamente. As revistas de informações gerais também são lidas pela grande maioria dos professores, 62% lêem freqüentemente e 31 % lêem diariamente; há que se destacar aqui o fato deste veículo de informação ser semanal e não diário como os jornais, estando muito acima da média nacional publicada pela UNESCO (2004, p.99), ao afirmar ser significativo o fato de que “[...] 23% dos professores declarem que lêem jornal 1 ou 2 vezes por semana, 9,5% que lêem a cada 15 dias e 3,7% que não lêem jornal nunca, dada a importância do veículo como agente de informação”.

Os livros de literatura são lidos com maior frequência por mais da metade dos professores (55%). Apenas 15% o fazem diariamente. Esta é uma leitura realizada raramente por 37% dos sujeitos do questionário e 2 afirmaram nunca ler literatura.

O material de leitura com maior rejeição por este grupo foi o livro de auto-ajuda, que é lido diariamente ou frequentemente por 31% dos professores e 25% afirmaram nunca lerem.

Tabela 5. Relação entre gênero (masculino e feminino) dos sujeitos e a seleção dos materiais de leitura mais freqüentes:

	Diariamente		freqüentemente		raramente		nunca	
Materiais de leitura	M	F	M	F	M	F	M	F
Jornais	05	08	06	11	0	01	0	0
Revistas de informações gerais	03	06	07	12	01	02	0	0
Livros literários	02	02	02	11	06	07	01	0
Livros relacionados à disciplina	10	14	0	06	0	0	0	0
Livros didático	09	15	02	05	0	0	0	0
Livros de auto-ajuda	02	02	0	07	02	09	05	02

Ao fazer o cruzamento entre o gênero dos sujeitos e o material de leitura preferido, pude concluir que a freqüência de leitura entre ambos apresenta semelhanças, como a freqüência de leitura de jornais e revistas. Entre os professores do gênero masculino, 100% lêem jornais freqüentemente/diariamente e 95% do gênero feminino, o que se repete em relação à leitura de revistas de informações que são lidas freqüentemente por 63% dos homens e por 60% das mulheres. Já em relação aos livros literários, 11 sujeitos do gênero feminino afirmaram ler freqüentemente (55%) e apenas 2 (18%) professores do gênero masculino afirmaram fazê-lo com a mesma freqüência. Entre os homens, 06 sujeitos (54%) afirmaram ler livros literários raramente. Neste grupo a leitura literária é algo identificado com o gênero feminino.

Os livros de auto-ajuda apresentam maior rejeição no gênero masculino, 5 (45%) professores afirmaram nunca ler e apenas 2 lêem diariamente/freqüentemente. Entre as mulheres, 9 afirmaram ler freqüentemente/diariamente, o mesmo número afirmou ler raramente. Assim como a leitura literária, neste grupo os livros de auto-ajuda, são identificados como uma leitura tipicamente feminina, por apresentar o maior índice de rejeição entre os homens.

Tabela 6. Dos gêneros textuais citados abaixo assinale os três que estão presentes com maior frequência em seu trabalho na sala de aula.

Texto didático explicativo/expositivo	30 sujeitos
Notícias	22 sujeitos
Charges ou histórias em quadrinhos	14 sujeitos
Instruções de atividades (roteiros)	13 sujeitos.
Artigos de opinião	10 sujeitos
Outros	04 sujeitos
Verbetes de enciclopédia	03 sujeitos

Quanto aos gêneros textuais presentes com maior frequência nas aulas de Geografia, destacam-se os textos didáticos explicativos/expositivos, usados por 94% dos sujeitos, fato natural, por se tratar de uma disciplina escolar. Os outros dois gêneros textuais mais citados foram: notícias e charges ou histórias em quadrinhos. Verbetes de enciclopédias são os menos usados, apenas 9,5% dos professores utilizam este gênero em sala de aula.

Tabela 7. Assinale os três materiais de leitura mais utilizados em suas salas de aulas.

Livro didático	27 sujeitos
Jornal	15 sujeitos
Obras de referência (enciclopédias, Atlas, dicionários)	15 sujeitos
Revistas	09 sujeitos
Livros paradidáticos	08 sujeitos
Textos xerocopiados	08 sujeitos
Textos retirados da internet	07 sujeitos
Textos copiados da lousa	06 sujeitos

Os três materiais de leitura mais utilizados nas aulas de Geografia são: o livro didático utilizado por 84,5% dos professores, o jornal e as obras de referência utilizados por 47% dos integrantes do grupo, o que está de acordo com os gêneros textuais assinalados pelos professores. O material de leitura menos utilizado pelos professores deste grupo são textos copiados do quadro (lousa).

Tabela 8. Em relação ao uso do livro didático do aluno assinale as três opções mais frequentes em suas aulas.

Leitura oral de partes do texto pelo aluno, entremeada de discussão ou comentários do (a) professor (a)	28 sujeitos
Leitura para elaboração de resumos ou esquemas do texto	18 sujeitos
Leitura para a realização de atividades propostas pelo (a) professor (a)	16 sujeitos

Outras ações	03 sujeitos
Leitura silenciosa sem interrupção	02 sujeitos
Leitura oral individual sem interrupção	01 sujeito

Ao ser perguntado sobre o uso do livro didático pelo aluno, a ação mais freqüente em relação a sua leitura é a leitura oral de partes do texto pelo aluno, entremeada de discussão ou comentários do professor, assinalada por 87,5% dos sujeitos. Em seguida, aparece a leitura para elaboração de resumos ou esquemas de textos (56,5%) e a leitura para a realização de atividades propostas pelo professor (50%). As ações menos freqüentes, em relação ao uso do livro didático, são a leitura silenciosa sem interrupção e a leitura oral individual sem interrupção.

Tabela 9. Quais são as três maiores dificuldades de compreensão que os alunos apresentam nas atividades de leitura dos textos de sua disciplina?

Localizar informações explícita no texto	23 sujeitos
Inferir informações e conhecimentos implícitos no texto	14 sujeitos
Estabelecer relações entre diferentes textos lidos	14 sujeitos
Identificar a finalidade do texto	13 sujeitos
Inferir sentidos de palavras ou expressões	11 sujeitos
Estabelecer relações entre as partes de um texto	10 sujeitos
Estabelecer relações entre o texto verbal e os recursos gráfico-visuais presentes	10 sujeitos

Ao ser indagado sobre as três maiores dificuldades de compreensão, que os alunos apresentam em relação à leitura de textos na aula de Geografia, as mais assinaladas foram: localizar informações explícitas no texto (72%), dificuldade para inferir informações e conhecimentos implícitos no texto, e para estabelecer relações entre diferentes textos lidos foram assinaladas por 14 sujeitos (44%).

Das três mais assinaladas, duas estão relacionadas com as habilidades classificadas no tópico Procedimentos de Leitura, tanto pelas Matrizes Curriculares de Português como pelo SARESP: a localização de informações explícitas e a inferência de informações e conhecimentos implícitos no texto. O tópico Procedimentos de Leitura relaciona-se com o fato de que os textos muitas vezes não apresentam uma linguagem literal, sendo necessário a chamada leitura nas entrelinhas, o que exige do leitor a interação com o seu conhecimento de mundo (INEP, 2007).

A outra dificuldade mais comum, na opinião dos professores, o estabelecimento de relações entre os textos diferentes, relaciona-se ao tópico Relações entre textos, que exige do aluno/leitor uma postura crítica e reflexiva na percepção das idéias diferentes, trazidas por textos diferentes (INEP, 2007).

Para este grupo de professores, estabelecer relações entre as partes de um texto e entre o texto verbal e os recursos gráfico-visuais presentes, são habilidades de leitura nas quais os alunos apresentam menos dificuldades.

O estabelecimento de relações entre as partes de um texto relaciona-se à coerência e coesão, exigindo que o leitor compreenda o texto como um “conjunto harmonioso em que há laços, interligações, relações entre as suas partes” (INEP, 2007, p.44), e não um conjunto de frases justapostas, permitindo ao aluno/leitor, por exemplo, o estabelecimento da relação causa/consequência entre partes do texto.

A habilidade de estabelecer relações entre o texto verbal e os recursos gráficos requer do aluno/leitor o reconhecimento da utilização da linguagem não verbal (gráficos, desenhos, fotos, charges), na construção do sentido dos textos que a utilizam juntamente com a linguagem verbal.

Tabela 10. Gêneros textuais mais utilizados pelos professores com menos de 5 anos de exercício profissional (07 sujeitos).

Texto didático explicativo/informativo	07
Notícias	04
Artigos de opinião	04
Verbetes de enciclopédias	03
Charge ou história em quadrinhos.	03

Tabela 11. Gêneros textuais mais utilizados pelos professores com mais de 20 anos de magistério (09 sujeitos).

Textos didáticos explicativos/expositivos	09
Notícias	07
Charge ou histórias em quadrinhos	04
Instrução de atividades (roteiros)	02
Artigos de opinião	02

Ao fazer o cruzamento entre as informações sobre o tempo de exercício profissional dos professores e os gêneros textuais, material de leitura e leitura do livro didático, optei por comparar as respostas dos professores com menos tempo de serviço, com os de maior tempo, por conseguinte, com mais experiência, no intuito de verificar se o tempo

de magistério - e conseqüentemente - a experiência profissional, influenciam o trabalho dos professores com a leitura. Observei que os gêneros textuais mais utilizados pelos professores dos dois grupos são os mesmos (texto didático explicativo/expositivo e notícias), o que se explica pela função da escola e pela natureza da disciplina que lecionam. Sempre há necessidade de se trabalhar com notícias nas aulas de Geografia, já que os meios de comunicação como jornais e revistas podem ser usados na contextualização dos conteúdos conceituais trabalhados na sala de aula, por trazerem informações recentes sobre objetos, lugares e pessoas, além de permitirem o contato com diferentes visões sobre o mesmo fato.

Este resultado também me levou a pensar na existência de práticas consolidadas no trabalho dos professores de Geografia, que independem da experiência deste professor, revelando que a heterogeneidade entre os sujeitos em relação ao tempo de serviço e idade, percebida na análise da tabela 1, não se traduz em diferenciação dos gêneros textuais mais utilizados. Além de reforçar a importância do livro didático como um material que oferece os textos didáticos explicativos /expositivos, e a forte presença do jornal como leitura freqüente para este grupo de professores.

Os professores mais jovens também mostram um relativo interesse por artigos de opinião, o que não se repete entre professores com mais tempo de profissão que preferem charges ou história em quadrinhos.

As charges e histórias em quadrinhos são gêneros textuais tradicionalmente ligados à Geografia, aparecendo com certa freqüência nos livros didáticos. Relacionadas às habilidades de interpretação de textos que utilizam linguagem verbal e não verbal, as charges, especificamente, tratam da realidade de maneira crítica, sendo útil na reflexão e interpretação do espaço geográfico abordado em sala de aula. E é esta presença das charges e história em quadrinhos nos livros didáticos, que podem explicar a sua preferência pelos professores com maior tempo de magistério.

O artigo de opinião é um gênero textual que também está presente nos jornais e revista. Ao trazer comentários, avaliações ou expectativas sobre um tema da atualidade na forma de editorial, artigo de análise e colunas com o nome do autor, pretende que o leitor aceite as opiniões presentes no texto ou as avalie como verdadeiras, podendo ser usado para levar os alunos a “[...] integração crítica dos dados do texto com os recolhidos em outras fontes e a leitura atenta das entrelinhas a fim de converter em explícito o que está implícito” (KAUFMAN; ROGRÍGUESZ, p.28, 1995).

Tabela 12. Tipos de textos mais utilizados pelos professores com menos de 5 anos de magistério (7 sujeitos).

Livro didático	07
Obras de referência	04
Jornal	03
Textos xerocopiados	02
Revistas	01
Textos da internet	01
Textos copiados do quadro	01

Tabela 13. Tipos de textos mais utilizados pelos professores com mais de 20 anos de magistério.

Livros didáticos	08
Jornal	06
Livros paradidáticos	04
Obras de referência	03
Revistas	03
Textos da internet	01
Textos xerocopiados	01

Em relação aos tipos de textos mais freqüentes, a opção mais assinalada pelos dois grupos foi o livro didático, o que pode ser justificado pelo fato deste material ser distribuído pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais de Educação para todos os alunos das escolas públicas, sendo este o material de mais fácil acesso para alunos e professores. Além dos livros didáticos, os mais jovens completam a lista dos 3 tipos de textos mais freqüentes, com as obras de referências (dicionários, enciclopédias, Atlas) e os jornais. Os professores com maior tempo de serviço também trabalham com jornais e livros paradidáticos.

Tabela 14. Uso do livro didático entre os professores com menos de 5 anos de exercício profissional (7 sujeitos).

Leitura oral de partes do texto pelo aluno entremeada de discussão ou comentários do(a) professor(a)	06
Leitura visando a elaboração de resumos ou esquemas do texto	05
Leitura visando a realização de atividades propostas no próprio livro	05
Leitura visando a realização de atividades propostas pelo professor	05

Tabela 15. Uso do livro didático entre os professores com mais de 20 anos de magistério (9 sujeitos).

Leitura oral de partes do texto pelo aluno, entremeada por	09
--	----

discussão ou comentário do professor(a).	
Leitura para a realização de atividades propostas pelo professor	07
Leitura para elaboração de resumos ou esquemas	05
Leitura para a realização de atividades propostas no livro	02
Leitura silenciosa sem interrupção	01
Outras	01

A leitura oral de partes do texto, pelo aluno; entremeada de discussão, ou comentários do(a) professor(a), é a mais freqüente nas aulas, tanto dos professores mais jovens quanto dos mais experientes. A leitura do texto, visando a realização de atividades, também é freqüente nos dois grupos. O que diferencia o grupo mais jovem é uma maior variedade de atividades realizadas por pelo menos 70% dos sujeitos, que são: ler para elaborar resumos e atividades propostas pelo livro didático e pelo professor. Já, entre os professores com mais de 20 anos de atuação profissional, a 3ª opção mais assinalada é praticada por 55% dos sujeitos.

Tabela 16. Maiores dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos nas aulas de Geografia para os professores com menos de 5 anos de exercício profissional.

Localizar informações explícitas nos texto	05
Identificar a finalidade do texto	04
Estabelecer relações entre as partes de um texto	04
Estabelecer relações entre diferentes textos	04
Inferir informações e conhecimentos implícitos no texto	03
Estabelecer relações entre o texto verbal e os recursos Gráfico-visuais presentes.	01

Tabela 17. Maiores dificuldades de compreensão apresentadas pelos alunos nas aulas de Geografia para os professores com mais de 20 anos de exercício profissional.

Localizar informações explícitas no texto	07
Inferir sentidos de palavras ou expressões	05
Inferir informações e conhecimentos implícitos no texto	04
Identificar a finalidade do texto	04
Estabelecer relações entre as partes de um texto	02
Estabelecer relações entre diferentes tipos de texto	02
Estabelecer relações entre o texto verbal e os recursos gráfico-visuais presentes .	02

Para os professores que lecionam há menos de 5 anos, a maior dificuldade apresentada pelos alunos em relação à leitura é localizar informações explícitas. O mesmo ocorre com os professores com mais de 20 anos de profissão. Mas, se a dificuldade dos alunos

em relação a esta habilidade de leitura aproxima os dois grupos, o mesmo não ocorre em relação às outras dificuldades identificadas pelos professores. Para os mais jovens, as dificuldades mais citadas foram: identificar a finalidade do texto e estabelecer relações entre as partes de um texto e entre textos diferentes. Já os professores com mais de 20 anos de exercício profissional afirmaram ser a inferência de sentidos de palavras ou expressões e de informações e conhecimentos implícitos no texto, as maiores dificuldades.

4.1.2. A questão aberta.

A única questão aberta foi assim formulada: Em sua opinião, o que são habilidades leitoras? Você considera que, nas aulas de Geografia, há uma preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades? De que forma?

Dos 32 questionários válidos, 1 não respondeu e 13 responderam parcialmente a questão aberta, o que corresponde a 44% dos sujeitos. Para o grupo que respondeu a questão parcialmente, a maioria (8 sujeitos) respondeu somente a 2ª parte da questão relacionada às práticas em sala de aula e 5 sujeitos responderam apenas a 1ª parte em que se pedia uma definição sobre habilidades leitoras. Assim, parece mais fácil para estes discorrerem sobre suas práticas do que sobre as teorias que os orientam.

Após o agrupamento e análise das 18 respostas completas, cheguei às conclusões que apresento a seguir.

Todos afirmam que há preocupação com o desenvolvimento das habilidades leitoras em suas aulas e entre eles é notória a quantidade de resposta que parecem tangenciar a questão, apresentando idéias vagas, que não esclarecem a sua concepção de habilidade leitora e quais são as suas práticas. É o que pude perceber nas seguintes respostas:

Sujeito 3: O aluno ler e entender o que está lendo. Sim. O aluno lê e o professor orienta essa leitura.

Sujeito 8: São importantes as habilidades da leitura, porque é dela que o aluno aprende a ler e escrever. Em todas as aulas tem a preocupação de leitura para o aluno aprender a interpretação da

leitura. Ela é importante no texto, figuras, desenhos. Cada leitura tem um significado, destacando uma forma.

Sujeito 28: Interpretação que permite abranger vários focos. Sim. Mostrando textos diversos.

Entre as respostas completas destaca-se o uso freqüente das palavras interpretação e interpretar, presentes em 13 respostas. O que de início nos leva a pensar que mais da metade dos sujeitos tem a concepção de que ler está relacionado com a construção do interpretar, entendendo que “[...] a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor.” (FOUCAMBERT, 1997, p.78).

Mas, ao me ater às respostas dos professores que associavam habilidades leitoras com interpretação, observei que as palavras interpretar e interpretação aparecem associadas a outras como: capacidade, técnica, objetivos de leitura, entendendo interpretação como a própria habilidade leitora.

Uma característica destas respostas é a dificuldade em definir o que são habilidades leitoras. As respostas vagas indicam pouca familiaridade dos professores com este conceito.

Para uma parte dos sujeitos que relacionou as habilidades leitoras à interpretação, a forma como trabalham com habilidades varia entre as atividades com vocabulário, a leitura de parágrafos pelos alunos - orientada pelo professor - e a diversidade textual. É o que percebi nas respostas abaixo:

Sujeito 22: Capacidade de entendimento e interpretação. Existem preocupações quanto ao desenvolvimento dessa habilidade, fazendo com que os alunos sintam-se motivados na sala de aula e em casa a prática da leitura.

Sujeito 27: É interpretar o que você ler e fazer um paralelo das informações e conhecimentos. Sim. O professor orienta os alunos a ler o parágrafo e falar o que entendeu, quais os pontos tiraram.

Algumas respostas, ao associarem as habilidades leitoras com capacidade ou técnica usadas pelos alunos no processo de interpretação de texto, aproximam-se dos conceitos apresentados nos documentos do SARESP e nas Matrizes Curriculares para o SAEB, em que as habilidades são relacionadas ao saber fazer. A relação entre habilidades e procedimentos também é defendida por Perrenoud (1999), Zaballa(1999) e Macedo (2005). O que não fica claro nas respostas dos professores é a necessidade destas habilidades serem ensinadas, como no exemplo a seguir:

Sujeito 19: Técnicas adquiridas sobre leitura e interpretação de textos. Sim, através da leitura, análise e produção de textos, mapas, gráficos, tabelas.

Já, o sujeito 6 apresenta um procedimento para explicar como trabalha as habilidades leitoras coerente com a sua definição de habilidades como capacidade, aqui entendida como um saber fazer/procedimento:

Sujeito 6: [...] capacidade de leitura, de observação, de interpretação, de análise, de relacionar, concluir, fazer síntese etc. [...] sempre procuro selecionar as palavras desconhecidas da sala. Procuro trabalhá-las dentro do sentido do texto.

Entre as práticas de leitura destacam-se a leitura de imagens, o que está de acordo com os objetivos da Geografia estabelecidos pelos PCNs que traz a compreensão da importância das diferentes linguagens na leitura da paisagem e a utilização da linguagem gráfica na busca de informações e na representação espacial entre os conhecimentos a serem construídos no ensino fundamental. O que pode ser observado nas respostas a seguir:

Sujeito 15: São todas as formas de leituras visuais. Sim, através de leitura de dados, gráficos, tabelas, imagens, etc.

Sujeito 16: É a habilidade de entender qualquer representação seja ela escrita ou não. Sim. Trabalhando leitura de várias maneiras, gráficos, mapas, imagens, etc.

Sujeito 24: Saber interpretar o que se lê. Sim, quando você ensina a fazer a leitura do mundo. Pode ser um texto, uma figura ou um mapa.

Novamente, vale ressaltar, a importância da construção deste conhecimento, a leitura de imagens, que deve acontecer através de atividades cada vez mais complexas, levando o aluno à interpretação das mesmas.

As habilidades leitoras também são entendidas como as atividades desenvolvidas na sala de aula usando textos de jornais, revista etc., o que levaria o aluno a realizar pesquisas no material selecionado: *Atividades desenvolvidas em sala de aula usando textos de jornais, revistas, etc.,[...] levando o aluno a pesquisar (Sujeito 12).*

Uma aproximação com o conceito de habilidade leitora aparece na resposta do sujeito 31: *[...] na minha opinião, são habilidades responsáveis pela compreensão de qualquer texto na íntegra ... me preocupo com a capacidade de entendimento do meu aluno [...] Se ele está sendo capaz de compreender será capaz de analisar e concluir sobre[...]*

Ao falar sobre como estas habilidades podem ser desenvolvidas, dá a entender que não podem ser ensinadas, mas que são incorporadas no ato da leitura: *Para ler não existe fórmula, basta sentar, ler, compreender, interagir, etc. (Sujeito 31).*

Um dos sujeitos associa as habilidades leitoras ao aprendizado da leitura e escrita, vendo estas como conseqüências: *[...] porque é delas (habilidades de leitura) que o aluno aprende a ler e a escrever [...] (Sujeito 8).*

Há entre os sujeitos aqueles para os quais a relação entre a leitura e a interpretação é vista como algo automático, chamada de leitura pressuposta (SILVA, 1997), o texto é visto como algo completo, que traz em si todo o significado e o leitor é visto como receptor, não tendo papel ativo na leitura. Presente na resposta a seguir:

[...] conseguir entender o contexto do texto, conseguir interpretar o texto [...] fazê-los entender o que está (escrito) dentro do texto. (Sujeito 14).

Partindo da concepção de leitura como construção de sentido, que para ser realizada deve contar com um leitor ativo, com seu conhecimento prévio (do assunto, do tipo

de texto, do portador), os objetivos da leitura e as estratégias utilizadas, concluí que mesmo percebendo a leitura como algo importante e as habilidades leitoras como fundamentais para o aprendizado da Geografia, este grupo de professores apresenta dificuldades na definição do que sejam habilidades leitoras. O que é demonstrado pelo fato de que dos 40% que responderam a questão apenas parcialmente, a maioria conseguiu opinar sobre a importância das habilidades de leitura e comentar a respeito, mas não conseguiu explicar o que entendia por habilidades.

Entre os que responderam à questão completa, há vários sujeitos que tangenciaram as respostas, não ficando claro o que realmente pensavam. Concluí que os professores de Geografia precisam ter acesso às informações sobre os processos de leitura e sobre como se tornar um leitor; por meio dessas informações teóricas, os professores poderão mudar suas práticas. As vagas idéias sobre leitura expressas nas respostas dos professores que apenas tangenciam as questões é uma demonstração de que as teorias sobre a leitura e seu ensino também se apresentam imprecisas para eles, podendo estar relacionadas à situação vivida pela escola atualmente, classificada por Lerner (2002) como viver entre a rotina repetitiva e a moda, provocada pelas inovações nem sempre bem fundamentadas e referindo-se a aspectos superficiais e parciais.

Justifica-se assim, o fato de que as 18 respostas completas demonstraram preocupação com a leitura, valorizando a incorporação desta na disciplina. Esta atitude pode ser resultado das discussões sobre a leitura que se travam na sociedade, do desempenho dos alunos, criando na sociedade como um todo e também nos professores, de modo mais particular, a idéia de sua importância. Isto me levou a pensar que na sua formação inicial e continuada, os professores de Geografia não têm tido contato com conhecimento sobre leitura que possibilite a eles o amadurecimento de suas idéias, seu posicionamento e a possibilidade de fazerem suas próprias escolhas para que ocorram mudanças em suas práticas (FOUCAMBERT, 1994).

Enfim, este grupo, de modo geral valoriza e está preocupado com a leitura na sua disciplina. Mas na sua prática em sala de aula, age como se este aprendizado já estivesse concluído, como se os seus alunos já conseguissem colocar em prática as habilidades leitoras automaticamente, o que para Silva (1993) relaciona-se com a confusão entre aluno alfabetizado e aluno leitor, que são entendidos como sinônimos.

4.2. A participação no cotidiano da escola.

4.2.1. A análise das entrevistas.

A opção pela entrevista nesta pesquisa relaciona-se aos objetivos:

- 1- identificar as práticas de leitura nas aulas de geografia,
- 2- as dificuldades dos alunos em relação à leitura e
- 3- como foram incorporadas as habilidades de leitura avaliadas pelo

SARESP na prática cotidiana dos professores entrevistados.

Com base nestes objetivos, estabeleci três categorias para análise das entrevistas: práticas de leitura, dificuldades apresentadas pelos alunos e incorporação das habilidades de leitura pelos professores.

Mas antes de analisar as categorias citadas, apresento a caracterização dos professores entrevistados e da presença da leitura em suas vidas desde a infância.

O grupo é formado por 2 sujeitos do gênero masculino e 2 do gênero feminino.

São professores que já atuam no magistério há mais de 10 anos, sendo um com 25 anos de trabalho, um com 21, um entre 17 e 18 anos e outro com 12. Todos os 4 sujeitos fizeram o curso de Estudos Sociais (licenciatura curta) e, em seguida, a chamada licenciatura plena em Geografia, apenas o sujeito 1 fez os dois cursos na mesma instituição e é o único que fez curso de pós-graduação.

sujeito 1: Eu estudei em Monte Aprazível, na Faculdade Dom Bosco... fiz Geografia , a parte de Estudos Sociais... depois fiz a complementação em Geografia... fiz pós-graduação na faculdade de Jales... em Geografia também, mas na parte ambiental.

Sujeito 2: Me formei na, faculdade Toledo de Ensino, em Araçatuba. Freqüentei lá Estudos Sociais, depois fui para Tupã onde eu fiz a plena (licenciatura) em Geografia.

Sujeito 3: Minha formação começou em Adamantina. Fiz três anos de Estudos Sociais. Mudei para São Bernardo e comecei a trabalhar (lecionar) antes de terminar a faculdade. Fiz dois anos, comecei a trabalhar e em São Bernardo fiz a complementação em Geografia.

Sujeito 4: Estou há 25 anos trabalhando na rede pública . Sou licenciado em Geografia, mas a primeira fase eu fiz Estudos Sociais e ai eu fiz complementação, na cidade de Monte Aprazível.

Somente um deles trabalhou apenas em um município, todos os outros trabalharam em diferentes cidades da DE, ou em diferentes regiões do Estado de São Paulo.

Ao serem indagados sobre a presença da leitura em suas vidas e suas preferências, apresentaram experiências e gostos bem diferentes.

Sujeito 1: Em casa eu leio romances, outros tipos de livros... mais freqüentemente o jornal, que gosto mais....Quando eu era criança lia os livros que a professora pedia, eu nunca tive muito tempo para ler porque trabalhava e estudava , então lia o que a professora cobrava depois fui procurando outros textos ,outras formas de leitura.

Sujeito 2: Leitura na infância era mais gibis, Branca de Neve, Chapeuzinho Vermelho, essas coisas de infância... Na adolescência eu já comecei a ler livros espíritas, mediúnico. E ainda hoje eu leio muitos romances espíritas... jornal (Folha de São Paulo) e a Veja.

O sujeito 3 faz a associação entre a sua história de vida, um migrante nordestino e a leitura.

Sujeito 3: ... Eu não sou daqui, eu sou do Sergipe... mas eu trazia o hábito da leitura , no meu caso foi introduzido, através de histórias porque lá na minha terra, a gente tinha o hábito de juntar os netos em volta dos avós e ouvir aquelas histórias , aqueles casos, aquilo foi muito importante porque eu ouvia a história e depois tinha vontade de repetir esta história, como? Eu teria que repetir em leitura porque eu não tinha pessoas para ficar contando essas histórias o tempo todo. Então na minha vida a leitura entrou desse jeito. Eu ouvia a história tinha vontade de repetir a história e comecei a sentir vontade

e necessidade, muita necessidade de aprender a ler. Tanto é que os primeiros dias que eu, por exemplo, fui para a escola já em Sergipe, eu entrei em desespero porque eu achava que tinha que aprender tudo no primeiro dia. Que seria muito rápido... Eu acho que a leitura, pelo menos para mim, ela tem uma relação muito forte com a idade da gente e com a leitura de mundo que a gente consegue fazer. Então no primeiro momento você consegue fazer algumas leituras simples, baseadas naquelas histórias e nos casos, eu sempre procurava aqueles livros, que contava aquelas histórias infantis que me chamavam a atenção.

Sujeito4: Atualmente eu gosto muito de ler romances, livros que contem histórias, dou aulas de geografia, mas para aprender, eu prefiro história, eu amo história... Na minha juventude eu gostava muito de ficção, eu lia muito Aghata Cristie, Sidnei Sheldon (li quase todos, era a minha paixão)... gostava de José de Alencar. Senhora foi um livro que me marcou muito, até hoje eu não esqueço algumas passagens....Minha primeira leitura na infância foi a coleção vagalume.Primeiramente recomendado pela professora, mas depois eu tomei gosto pela leitura da coleção .Eu li O Menino do Dedo Verde, A Ilha Perdida, O Menino de Asas. Eu sou uma leitora assídua, estou sempre lendo.

Nos 4 relatos sobre a presença da leitura em suas vidas, ficou muito clara a influência da escola e dos professores sobre eles. O professor aparece como um indicador da leitura: *Quando eu era criança eu lia os livros que a professora pedia... (Sujeito 1).*

Como formador do gosto a partir das sugestões dadas aos alunos, que depois ampliam suas leituras indo além das sugeridas pelos professores: [...] *primeiramente recomendado pela professora, mas depois eu tomei gosto.(Sujeito 4).*

A influência do professor como formador do gosto dos alunos podemos perceber no relato a seguir:

Sujeito 2 - A leitura de livros espíritas foi influência dos professores do colegial, na época era colegial, eles tinham esse tipo de leitura. O professor de matemática, ele incentivava a leitura... Eu via o livro no material do professor, o que despertou minha curiosidade.

Ao tratarem da relação entre a leitura e as aulas de Geografia, os sujeitos afirmaram a grande importância dada à leitura, sendo que para 2 deles trata-se de algo importante em todas as disciplinas. Como vemos na fala do sujeito 3:

Então! Como uma pessoa que gosta que admira a leitura, eu vejo que a leitura é fundamental em todas as aulas, independe da aula. E na minha aula eu também acho muito importante.

Os entrevistados demonstraram uma preocupação com a leitura das diferentes linguagens, próprias da disciplina como o mapa, o gráfico, a tabela.

O sujeito 4 define o professor como mediador nas situações de leitura e identifica a leitura como um instrumento, o que parece aproximar este professor da idéia da leitura como um conteúdo procedimental, que é defendida pelos PCNs.

Ao falarem como trabalham a leitura nas suas aulas, identifiquei 3 práticas de leitura: a oral, citada por três sujeitos, a leitura de imagens, citada por 2 e a leitura para identificar palavras desconhecidas, 1 sujeito.

A leitura oral por parágrafos, com a intervenção do professor questionando os alunos, explicando o trecho, debatendo o texto lido é a prática mais comum entre esses professores. É conveniente ressaltar aqui o fato de o único objetivo para a leitura citado por estes professores foi a identificação de palavras desconhecidas. Nenhum dos entrevistados relatou ações como discussões prévias, levantamento de questões que levem o aluno a criar hipóteses a serem verificadas durante a leitura. A meu ver esta atitude pode ser relacionada à idéia de texto completo, somente a decifração de suas palavras proporciona a interpretação não havendo necessidade de se estabelecer objetivos para a leitura, dúvidas a serem resolvidas durante a sua realização, ou necessidade de verificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os assuntos tratados no texto.

Além das práticas citadas acima, os professores também afirmaram trabalhar com textos diversificados a exemplo de jornais, revistas, internet e outros livros didáticos, além do adotado pela disciplina. Estes textos chegam aos alunos de diferentes maneiras: xerocopiados, resumos feitos pelo professor, cópias da lousa, leitura oral pelo professor. O

uso do material autêntico (jornais e revistas) não é freqüente devido à dificuldade de se conseguir material em quantidade suficiente para todos.

Em relação à prática de localizar palavras desconhecidas, o sujeito que a cita entre as práticas de leitura freqüentes em suas aulas é o mesmo que, ao falar de suas próprias experiências em relação à leitura, faz o seguinte relato: [...] *eu descobri em uma certa época, ler o dicionário, foi um dado curioso porque havia uma necessidade latente de estar conhecendo novas palavras (sujeito 3).*

Ao serem perguntados sobre as dificuldades apresentadas pelos alunos, os professores deixaram clara a dificuldade de interpretação associada a fatores como: pouca leitura, dificuldade em relação ao vocabulário, leitura superficial e descomprometida.

Para estes problemas apresentam como solução: trabalhar mais a leitura em quantidade e diversidade de materiais. Sobre isto o sujeito 2 afirma:

[...] eu incentivo o aluno a ir na biblioteca, muito...e não importa que jeito que ele está pegando este livro (é pela capa ou porque o livro é fino, se é fácil de ler) o importante é ele estar em contato com a leitura. O importante é que ele leia alguma coisa, porque isto vai melhorar o vocabulário dele e conseqüentemente a interpretação.

Não discordo da opinião desses sujeitos sobre a necessidade de oferecer mais e diferentes oportunidades de leitura para os alunos, mas é importante ter claro que se não forem trabalhados os diferentes objetivos da leitura, as comparações entre os tipos de textos, a proposta de trabalhos diferenciados para textos, tudo isto de uma maneira mais próxima possível do seu uso fora da escola, os problemas de interpretação continuarão a existir.

Ao falar sobre o SARESP, um dos sujeitos destacou a falta de algumas disciplinas, como a geografia, nesta avaliação externa, que para ele, supervaloriza as disciplinas de matemática e português. Defendeu a inclusão de todas as disciplinas, lembrando que isto já ocorreu.

O sujeito 2 defendeu a contribuição desta avaliação, como um diagnóstico que pode ser usado pela escola como um todo e também pelo professor, para orientar seu trabalho. Ao defender a importância da avaliação para o trabalho de todos os professores, deu como exemplo, a correção de erros ortográficos.

O sujeito 3 afirmou que na escola onde leciona é feito um trabalho de análise das provas por todos os professores. O resultado deste esforço coletivo é incorporado nas suas práticas em sala de aula. Na sua fala identifiquei uma aproximação com o trabalho das habilidades de leitura neste trecho:

Sujeito 3: Nós colocamos na sala de aula. Como interpretar um texto, aquelas colocações que o SARESP faz de analisar os sentidos mais simples que aparece nos textos ou as expressões, o sentido mais profundo, que a gente chama de atrás das linhas.

Já o sujeito 4 afirma usar a própria prova aplicada aos alunos, para trabalhar a leitura de imagens (textos de propagandas, por exemplo), gráficos e textos que tratam de assuntos relacionados à disciplina.

Vejo que existe nas escolas, não em todas, o uso das informações fornecidas pelo SARESP quando os professores se reúnem para a revisão das metas/objetivos.

O SARESP justifica a avaliação da competência leitora, pela importância desta, no desenvolvimento de estratégias que permitam alcançar o sentido dos variados tipos de textos. É a concepção de que saber algo é “conhecer seu poder” (REY, 2002, p.219), o que é possível fazer com este conhecimento, suas possibilidades de uso, tornando-se assim, uma ferramenta.

Para Rey (2002), quando usamos a noção de competência, acreditamos que o conhecimento pode ser utilizado pelo aluno para resolver um problema ou cumprir uma tarefa, mas é preciso que ele tenha se preparado para isto. E é exatamente este trabalho de desenvolvimento das estratégias de leitura, que são usadas como habilidades/ferramentas para a compreensão dos textos, que não aparece na fala dos professores. Apenas um dos sujeitos, o 3, se aproxima da idéia de como trabalhar com as habilidades leitoras.

Ao usar a mesma prova com os alunos, parece que o professor entende o SARESP como uma avaliação que não avalia o que faz parte do cotidiano escolar. O que é avaliado pela prova, somente existe e se justifica, com um fim em si mesmo.

Nenhum dos professores entrevistados falou sobre a localização de informações explícitas, inferências, finalidades do texto e relações entre partes do texto, que estão entre as habilidades avaliadas pelo SARESP.

Por meio das entrevistas, procurei identificar e verificar o que acontece em relação à leitura nas aulas de Geografia, utilizando a fala dos professores sobre a prática e a presença da leitura em suas vidas.

4.2.2. A análise dos planos de ensino.

Os planos de curso, também chamados de planos de ensino, são documentos oficiais de ensino. São definidos por Libâneo (1994, p.232) como um “[...] roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre”. Para ele, este plano deve ser composto por: justificativa da disciplina em relação aos objetivos da escola, objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdo, tempo provável e desenvolvimento metodológico. A ação de planejar, para Libâneo (1994), não se constitui simplesmente em preencher formulários, mas é uma atividade consciente de previsão das ações docentes. Tem a função de guiar, estabelecer diretrizes e meios de realização do trabalho docente, orientando a prática. Tendo como autor, o professor e como objetivo; orientar as práticas em sala de aula. É o documento mais próximo da realidade dos alunos em relação àqueles que o embasam, como as propostas curriculares, os PCNs e o projeto político pedagógico da escola.

Documentos como os PCNs e as Propostas Curriculares são elaborados pelo poder público e refletem um núcleo comum de conhecimentos escolares, que asseguram a todos o direito de acesso a conhecimentos básicos comuns. Mas estes documentos são apenas referências, o que não possibilita a sua transposição direta para a sala de aula, a partir deles o professor elabora o seu plano específico, de acordo com as peculiaridades de cada escola. “Na verdade, cabe ao professor, mais que o cumprimento das exigências dos planos e programas oficiais, a tarefa de reavaliá-las tendo em conta os objetivos de ensino para a realidade escolar onde trabalha” (LIBÂNEO, 1994, p.228). O professor deve passar de um leitor passivo para um autor ativo, aquele que constrói o seu próprio documento.

Com o objetivo de pesquisar como os professores de Geografia têm incorporado as habilidades de Leitura à sua prática, optei por analisar os planos de ensino das escolas onde realizei as observações por se tratar de documento mais próximo dos alunos que

tem como objetivo orientar a prática dos professores. Analisei 3 planos de ensino³, um de cada escola onde realizei as observações.

Na E1, o plano de ensino possui 9 páginas.

A organização do plano é a seguinte:

I. Objetivo geral para a disciplina.

II. Estratégias

III. Objetivos Específicos

IV. Conteúdos

Nesta escola, as referências sobre a leitura aparecem principalmente nas estratégias, que são as mesmas para todas as séries: leituras paradidáticas, textos complementares, jornais e revistas. Somente nesta escola, em apenas uma série (5ª), a leitura surge entre os objetivos específicos:

- Utilizar linguagens verbais e não verbais;

- Fazer leitura e interpretação de textos e trabalhos com dicionários.

O plano de ensino da E2 contém onze páginas, é assinado por 3 professores. Portanto o plano é o mesmo para todo o ciclo II do Ensino Fundamental. Está organizado da seguinte maneira:

I. Objetivos Específicos

II. Procedimentos Metodológicos

III. Seleção de conteúdos.

IV. Processos de Avaliação e Recuperação.

V. Projetos a serem trabalhados.

Neste plano a leitura aparece entre os procedimentos metodológicos selecionados pelos professores e nos projetos a serem trabalhados.

Nos procedimentos metodológicos da 5ª, 6ª e 7ª séries, destaquei: a pesquisa em jornais e revistas complementando o conteúdo estudado, a pesquisa realizada na biblioteca e a análise de textos atuais, gravuras e músicas.

Entre os procedimentos metodológicos para a 8ª série surgem: o texto para reflexão individual ou em grupo, a interpretação de texto, leitura de mapas, análise de gráficos, elaboração de jornal-mural com notícias recortadas e interpretadas. Além da pesquisa em livros como uma forma de avaliação e recuperação.

³ Isto porque o mesmo plano de ensino foi elaborado e é utilizado pelos dois professores que tiveram suas aulas observadas .

Em todas as séries desta escola, o projeto chamado *Leia mais e melhor*, é citado entre os que serão trabalhados durante o ano letivo.

O Plano de Ensino da E3, que contém 10 páginas foi elaborado pelo único professor de Geografia da unidade escolar, apresentando a seguinte organização:

- I. Objetivo Geral
- II. Objetivos Específicos
- III. Procedimentos metodológicos
- IV Seleção e organização dos conteúdos
- V. Processo de Avaliação e recuperação
- VI. Ações
- VII. Temas transversais.

Neste plano, a leitura aparece nos procedimentos metodológicos de todas as séries como: pesquisas em jornais e revistas; análises de textos atuais, gravuras e músicas e a interpretação de textos. Entre as ações escolhidas pelos professores para serem desenvolvidas durante o ano juntamente com palestra e excursões, são citados o trabalho com livros paradidáticos e o mural com recortes de jornais e revistas.

Em relação aos três planos analisados, a primeira conclusão refere-se a grande semelhança entre eles, principalmente em relação aos conteúdos selecionados pelos professores. Isto porque nas reuniões de professores na DE, onde se discute o plano de ensino, busca-se um consenso em relação aos conteúdos da disciplina a serem trabalhados em todas as escolas. Tal procedimento cria uma certa homogeneidade entre eles evitando-se problemas futuros quando se efetivam transferências de alunos de uma escola para outra e até mesmo a divergência de conteúdos dentro da mesma escola.

As orientações da Proposta Curricular de Geografia (1987) a respeito dos conteúdos e objetivos estão mais presentes nos planos de ensino da 6ª série e o da 8ª série. Já os das 5ª e 7ª séries diferem bastante em relação às sugestões da Proposta Curricular. Fato que pode ser explicado pelo conteúdo apresentado pelos livros didáticos existentes nas escolas. Boa parte dos conteúdos sugeridos pela Proposta Curricular para a 6ª e 8ª séries são comuns nos livros didáticos, o que não ocorre com os conteúdos das 5ª e 6ª séries.

A Proposta Curricular é apresentada com o objetivo de orientar os professores, transformar o aluno em um ser crítico com capacidade de produzir o saber e o professor em um criador do saber, o que não se concretiza quando os professores copiam a lista de conteúdos sugeridos. Portanto, os planos analisados podem ser considerados

documentos de autoria coletiva dos professores e não somente um trabalho de recorte e colagem, numa tentativa de adaptação ao material pedagógico disponível nas escolas e aos livros didáticos. Apesar das críticas, pertinentes, ao uso do livro didático como “guia” durante as aulas, é importante ressaltar que trata-se do material de mais fácil acesso para os professores e seus alunos.

A presença da leitura é inegável nos três planos de ensino e também o seu uso em todas as séries. A sua associação com os procedimentos ou estratégias por todos os professores de todas as séries, é fato. Mas, ao analisar mais atentamente, percebi que esses procedimentos aparecem como se fossem aprendidos pela própria repetição e não precisassem ser ensinados. O fato dos mesmos procedimentos serem usados desde a 5ª série é porque os professores consideram que os alunos já sabem como usá-los. Mesmo quando a leitura aparece entre os objetivos específicos (uma única vez), surge como algo que não deixa claro o que realmente será feito em relação ao ato de ler, como podemos perceber nos exemplos a seguir: O aluno deverá utilizar as linguagens verbais e não verbais, fazer leitura e interpretação de textos e trabalhos com dicionários.

Sobre isto, Solé (1988) afirma que ao lermos para aprender, uma série de estratégias são colocadas em prática e para ler compreensivamente é necessário que os alunos aprendam como usá-las antes, durante e depois da leitura. Nenhum dos planos de ensino analisados explicita o aprendizado dessas estratégias de compreensão, mas trazem a idéia da leitura pressuposta, durante a qual, no ato da decifração de letras e palavras, se dá a compreensão do texto lido.

4.2.3.A análise das observações.

As observações nas escolas selecionadas ocorreram no segundo semestre de 2007, concentradas em 3 meses (Setembro, Outubro e Novembro), acompanhando as aulas de 4 professores. Na E1 foram realizadas observações nas aulas de dois professores, nas outras duas escolas foi observado apenas um professor, em cada uma delas.

No total foram observadas 66 horas-aula, distribuídas de maneira diferente pelas 4 séries do ciclo II do EF, o que é explicado pela diferença de carga horária entre as

escolas, o número de classes diferentes entre elas e o fato da observação ter sido combinada previamente com os professores que tiveram a liberdade de indicar os dias em que estas poderiam ser realizadas.

Tabela 18. Total de aulas observadas por série.

5ª série	12 aulas
6ª série	19 aulas
7ª série	17 aulas
8ª série	18 aulas
total	66 aulas

O número de aulas observadas variou de uma escola para outra, pelos motivos já explicados, observei 26 aulas na E1, 22 na E2 e 18 na E3.

Tabela 19. Aulas observadas por escola.

Escolas	total
E1	26
E2	22
E3	18

Foram realizadas observações em apenas uma escola por semana, e na escola onde havia dois professores apenas um foi observado a cada semana. A minha presença na sala de aula foi agendada antecipadamente com os professores, assim eles sempre sabiam quando suas aulas seriam observadas. Ao chegar às salas de aula pela primeira vez, esclarecia aos alunos o objetivo da minha presença na sala.

Tabela 20. Total de aulas com atividades de leitura por escola.

Escola	Aulas com atividades de leitura.
E1	12
E2	13
E3	05
total	30

Identifiquei atividades de leitura em 30 aulas, sendo 13 na E2 (onde houve leitura em 69% das aulas observadas), 12 na E1 (leitura em 46% das aulas observadas) e 5 na E3 (38% das aulas observadas).

Observei 32 atividades de leitura, o que indica a existência de aulas onde ocorreram mais de uma atividade de leitura.

Após sucessivas leituras das anotações feitas por mim nas fichas de observação, a procura do que havia em comum e aquilo que diferenciava as práticas de leitura observadas, identifiquei nove atividades de leitura diferentes:

- I - Leitura silenciosa para a realização de atividades propostas pelo professor;
- II - Leitura silenciosa para a realização de atividades propostas pelo livro didático;
- III - Leitura silenciosa para tomar conhecimento do texto que será trabalhado posteriormente pelo professor;
- IV - Leitura silenciosa, em duplas, para a realização de atividades propostas pelo livro;
- V - Leitura oral realizada pelos alunos, lendo pequenos trechos que são explicados pelo professor;
- VI - Leitura realizada em grupos para a realização de trabalhos (pesquisa no livro didático);
- VII - Leitura para levantar palavras desconhecidas do texto;
- VIII - Leitura de figuras para a produção de textos;
- IX - Leitura das respostas dadas pelos alunos, como geradora de debate entre os alunos.

Tabela 21. Atividades de leitura por série.

-----	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	total
5 ^a	2	2	1	1	2	-	-	2	-	10
6 ^a	3	2	-	-	1	-	3	-	-	09
7 ^a	-	2	-	-	1	1	1	-	1	06
8 ^a	3	-	-	1	2	1	-	-	-	07
total	08	06	01	02	06	02	04	02	01	32

Na análise da tabela 21, verifiquei que a 5^a série apresentou o maior número de atividades de leitura, 6 tipos diferentes e apresenta, junto com a 7^a série, a menor participação de atividade de leitura para responder questões.

Nas outras séries a variedade das atividades de leitura é menor, sendo que na 8^a série diminui a prática de leitura e a variedade, aumentando a participação da leitura para realização de atividades propostas pelo livro ou pelo professor (71%). O que para mim está

relacionado ao fato de estes alunos encontrarem-se em um nível mais elevado de maturidade e à idéia de que já conseguem fazer a interpretação autônoma do texto. Foi o que inferi ao verificar que a maior parte das atividades de leitura são constituídas pela leitura silenciosa dos textos pelos alunos para a realização de atividades, sem a necessidade da “explicação” deste pelo professor.

Este fato observado vai de encontro a afirmação de Eiterer (2003) ao comentar a pesquisa de Manger e Poliak: o aumento da frequência à escola é inversamente proporcional ao aumento da leitura. Mais anos de escola, não significa mais e melhor leitura.

Se nas séries iniciais os professores têm a preocupação com o incentivo à leitura, isto vai sendo abandonado e a leitura passa a ser um meio, enquanto as questões respondidas pelos alunos passam a ser o fim.

O objetivo mais comum para a leitura, presente nas aulas de Geografia observadas foi a realização de atividades propostas pelo professor ou pelo livro didático. Das 32 atividades de leitura observadas, 18 tinham esse objetivo.

As atividades de leitura observadas foram divididas em três categorias: leitura silenciosa, leitura oral e leitura de imagens.

LEITURA SILENCIOSA:

Esta categoria é formada pelas atividades identificadas pelos seguintes números I, II, III, VI e VII. Foi a mais freqüente nas aulas observadas, principalmente para a realização de atividades propostas pelos professores (8 ocorrências) ou pelos livros didáticos (6 ocorrências). Nos dois casos, a maioria das questões apresentadas exige do aluno a localização de informações explícitas no texto. Essa prática parece ser muito comum porque os alunos apresentam freqüentemente para os professores trechos do texto que poderiam servir como respostas. Observei também o professor orientando os alunos sobre os trechos do texto onde poderiam encontrar as respostas. Tratando, portanto, de uma atividade que não exige a leitura do texto todo. Um exemplo destas atividades foi observado em uma aula de 8ª série em que os alunos trabalhavam com um texto registrado em seus cadernos, já que este conteúdo, segundo o professor, não é abordado pelo livro didático que utilizam. O texto constitui-se de um resumo com as principais idéias preparado pelo professor baseando-se em um outro livro didático, sobre o processo de abertura política, ocorrido na antiga União Soviética, a partir da 2ª metade dos anos 80 do século XX. O texto apresenta as mudanças políticas do país, onde cada exemplo de mudança aparece em um parágrafo diferente. É

necessário apenas que os alunos copiem as primeiras palavras do parágrafo para responder a questão como: Mencione as mudanças ocorridas na União Soviética a partir de 1985, com a Glasnost.

Entre os casos onde as atividades foram propostas pelos professores, o texto foi copiado da lousa pelos alunos. Os professores justificaram essa prática pelo fato de os livros existentes na escola serem insuficientes ou por que o conteúdo não existia no livro daquela série, sendo retirado pelos professores de um outro livro didático de onde copiavam o texto todo ou organizavam um resumo com as principais idéias.

Uma única atividade de leitura observada foi constituída por uma comparação entre dois textos diferentes em que se pedia aos alunos que encontrassem as idéias principais e fizessem uma comparação entre elas. A professora orientou os alunos para que fizessem a leitura por parágrafos, procurando identificar as idéias de cada um.

Nas atividades propostas pelo livro didático, em geral, o professor pede aos alunos que abram o livro em determinada página e respondam as questões, o comportamento do aluno é semelhante à atividade anterior, querem encontrar o trecho exato que responda à questão. Há casos, em que o professor seleciona entre as questões propostas pelos livros, aquelas que serão respondidas pelos alunos, levando-me a defender a idéia de que o livro didático, na verdade, é construído pelo professor junto com os alunos durante o ano letivo. O livro em que o professor inverte o sumário, trabalhando primeiro os temas que aparecem no final, selecionando alguns textos em detrimento de outros, escolhendo ou criando atividades para os alunos, ou ainda, utiliza o livro em uma série diferente daquela que é sugerida, não será, certamente, o mesmo livro que foi proposto pelo autor. Mas foi adaptado ao projeto de ensino do professor, ao interesse dos alunos, ao nível de conhecimento da classe. Enfim, à realidade daquela sala de aula. Este uso está relacionado à idéia do livro didático como suporte ou veículo de textos variados que podem ser usados pelo professor de acordo com o seu projeto de ensino e, ao mesmo tempo, o afasta da concepção de livro como um gênero discursivo, “um discurso do autor, a partir de um projeto didático, autoral, dirigido a certos professores e a certo alunado, a certo tipo de aprendizagem e não a outro...” (Rojo, 2006, p.99).

Outro objetivo habitual, para a leitura silenciosa, foi a localização de palavras desconhecidas. O professor pede aos alunos que leiam o texto e identifiquem as palavras desconhecidas e após a leitura apresentem estas palavras para a classe, cujo significado é dado posteriormente pelo professor; ao retomar o texto e explicar o significado

da palavra naquela situação. Porém, são dados exemplos para o uso do termo em questão, em outros contextos. Há a participação dos alunos ao serem perguntados se conhecem o significado das palavras identificadas pelos colegas, mas eles não são orientados a encontrar o significado pelo contexto do texto. Cabe ressaltar que as quatro ocorrências deste objetivo da leitura aconteceram com o mesmo professor, o que me levou a crer na existência de uma opção pessoal nas escolhas das atividades com leitura desenvolvidas nas salas de aula. Uma prática relacionada ao significado de palavras desconhecidas, mas que não apareceu como o objetivo da leitura, acontece quando o professor, ao trabalhar o texto, identifica aquelas palavras que pensa serem desconhecidas dos alunos e pergunta a eles o significado, fato que na maior parte das vezes se confirmou, já que os alunos não conheciam realmente o significado. O professor esclarece o significado, geralmente com exemplos de como a palavra pode ser usada.

Presenciei um fato onde pude perceber a falta de prática dos alunos em tentar encontrar o significado da palavra pelo contexto. Ao perguntar para a classe qual era o significado da palavra “segregação” em um texto que abordava o continente africano, o aluno respondeu que tratava-se do nome de uma religião, o que mostra que não retornou ao texto para identificar o contexto em que estava sendo usada a palavra, confundindo-a com a palavra congregação, de som parecido.

Duas atividades de leitura silenciosa, uma realizada em duplas e a outra em grupos maiores foram observadas; o fato de os livros didáticos utilizados serem insuficientes justificou o agrupamento dos alunos. Uma das atividades foi observada em uma sala de aula diferente daquela em que se realizou o trabalho individual. Portanto não percebi uma intenção do professor em realizar uma atividade que exigisse a participação do grupo, a troca de idéias entre os participantes, mas sim um problema prático, relacionado ao escasso número de livros. A falta de livros didáticos justifica-se pelo fato de que 2007 foi o último anos de uso dos livros da escolha do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) realizada em 2005. Assim, fatos como a mudança do número de alunos nas salas de aula, a falta de condições de uso de parte do material, a perda de livros por alguns alunos durante os anos letivos anteriores, estão entre os motivos desta falta de material.

Uma única vez observei uma atividade em que os alunos deveriam ler o texto completo sem nenhuma questão para responder e sem a interrupção da leitura para que o professor explicasse algo. Contudo, esta não foi uma atividade planejada previamente. A classe havia feito uma prova e ainda faltavam alguns minutos para o final da aula, a

professora preencheu este tempo com a leitura, com a intenção de manter os alunos ocupados até o final da aula.

LEITURA ORAL.

Entre as atividades de leitura observadas, encontrei apenas duas em que ocorria a leitura oral, com 7 ocorrências, sendo seis de leitura de trechos do texto pelos alunos e uma de leitura das atividades realizadas pelos alunos. A primeira delas é citada por Solé (1998) e Silva (1997) como uma atividade que caracteriza a escolarização da leitura, sendo largamente utilizada nas salas de aula: enquanto um dos alunos lê em voz alta um trecho do texto que é posteriormente explicado pelo professor, os outros alunos acompanham a leitura do texto que está no seu caderno ou livro didático. Segundo Silva (1997), esse trabalho fundamenta-se numa concepção de aprendizagem como um sistema monológico, sem a participação do aluno na construção de sentido do texto. Nesta prática de leitura, o aluno realiza a decifração do texto enquanto a construção do sentido é realizada pelo professor. Utilizada de maneira automatizada, não propicia a reflexão e não promove o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico dos alunos. Uma maneira melhor de trabalhar esta leitura oral acontece quando o professor em vez de simplesmente explicar o que ele entendeu do texto, faz perguntas sobre o que os alunos apreenderam do que foi lido. O aprofundamento do texto por meio do questionamento ou problematização do assunto, baseados nas contribuições pessoais dos alunos, ajudam na construção de relações que enriquecem o texto lido (SILVA, 1997). Uma atividade realizada, após uma dessas tentativas de compreensão do texto, foi a organização de um resumo do texto lido, que foi feito pela professora, e não pelos alunos. Esta prática, apesar da tentativa de trazer a participação dos alunos através do diálogo, o que é muito positivo, ao final, retorna para a idéia do professor como detentor do saber, aquele que guarda o sentido do texto e neste caso o único capaz de resumir o texto, voltando o aluno para o seu papel passivo no ato de ler.

A leitura em voz alta é um dos objetivos que pode ser trabalhado na escola para comunicar um texto a um público e até mesmo para praticar este tipo de leitura, mas não para construir o significado do texto. Não faz sentido alguém ler oralmente um texto que todos têm. Seria uma leitura mais real, se cada um lesse o texto em silêncio individualmente e depois discutisse sobre o que entendeu.

Apesar de esta prática ser comumente usada pelos professores como forma de fazer com que os alunos se envolvam na leitura, percebi nas observações que, durante sua realização, os alunos ficavam um tanto dispersos. Os que pode estar ligado ao fato de serem meros expectadores, apenas ouvem o colega ler e aguardam o professor explicar o significado do que foi lido.

A leitura oral também apareceu, uma única vez, na leitura pelos alunos de questões que haviam respondido sobre um documentário assistido na aula anterior e que eram comentadas pela professora, que questionava os outros alunos sobre a resposta dada pelos colegas, gerando um debate entre aqueles que apresentavam opinião diferente sobre o assunto tratado no documentário.

LEITURA DE IMAGENS:

Por duas vezes, a mesma atividade de leitura de imagens aparece como prática de leitura de classes da 5ª série. A professora trouxe várias figuras de revistas que foram fixadas na lousa. Conversou com os alunos, fazendo perguntas sobre as imagens, o que poderiam significar, quais conteúdos estudados se relacionavam a elas. Em seguida, os alunos foram até a lousa, observaram as figuras e escolheram uma delas para produzir um texto.

Nas aulas observadas apareceu apenas uma atividade com mapa, xerocopiado, cuja legenda era lida pelo professor que a explicava para os alunos. Uma dificuldade apresentada nesta tentativa foi o fato de o mapa estar em preto e branco, impossibilitando sua compreensão. Ao perceber isto, o professor pede que pintem o mapa de acordo com a legenda do livro do qual o professor retirou o mapa. Não foi solicitado nada que os levassem a ler o mapa, nem dada nenhuma orientação sobre como fazê-lo. Uma das dificuldades apresentadas pelos professores em relação ao uso de mapas é a inexistência ou pouca quantidade de Atlas nas escolas. A falta de Atlas nas escolas pode ser explicada pela ausência de programas oficiais para a compra deste material pelas escolas. A última distribuição de Atlas realizado pelo governo federal ocorreu em 2003 e abrangeu apenas as escolas com turmas de 5ª a 8ª séries do EF regular e ensino de jovens e adultos (EJA) concomitantemente. Uma das escolas observadas, a E2, recebeu este material, mas a quantidade deles em condições de uso, 4 anos depois, é insuficiente para o número de alunos em sala de aula, mesmo usando o material para os alunos trabalharem em duplas.

Observei durante as explicações sobre os textos dos livros didáticos, a preocupação dos professores ao chamarem a atenção dos alunos para as figuras, mas não

houve nenhuma atividade específica com as ilustrações. Nos PCNs de Geografia (1998), as imagens são apresentadas como uma das diferentes linguagens usadas na leitura da paisagem, portanto é necessário que os alunos saibam lidar com as informações não verbais, indo além do superficial, não vendo as imagens apenas como enfeites, adornos dos textos.

4.2.4. A triangulação dos dados.

A estratégia de triangulação segundo Vianna (2003), André (2005) e Moroz e Gianfaldoni (2006) é um procedimento que ajuda a aumentar a probabilidade de validade e fidedignidade das informações. No caso desta investigação, o uso de vários instrumentos de coleta (triangulação metodológica), permitiu verificar os dados trabalhados.

Após a comparação entre os dados recolhidos por meio do questionário, entrevistas, observações e planos de ensino, estabeleci cinco perguntas, relacionadas aos objetivos desta investigação, a serem r:

A - O que os professores lêem?

Ao serem perguntados sobre o que liam com maior frequência os sujeitos do questionário responderam: livros relacionados à disciplina que lecionam, livros didáticos e os jornais. Nas entrevistas quando perguntados sobre o que gostam de ler, apresentaram respostas diferentes que incluíam: romances, jornais e revistas. O jornal é o tipo de leitura que se destaca tanto no questionário como nas entrevistas.

O nome dos jornais e revistas lidos pelos professores não foram objetos das questões do questionário. Mas, diante de resultados elevados da leitura diária e frequente destes materiais por parte do grupo de professores sujeitos da pesquisa, surgiu a curiosidade e necessidade de saber quais seriam jornais e revistas. Durante as observações pude responder parcialmente esta dúvida, verificando que materiais de leitura circulavam pela sala dos professores.

Constatei a presença de jornais e revistas nas salas de professores das 3 escolas onde realizei as observações, sendo que a E1 é assinante do Jornal Folha de São Paulo, além da revista Veja. A E2 recebe um jornal de circulação regional, Folha da Região – da cidade de Araçatuba - que é enviado uma vez por semana, sempre na quarta feira, porque a escola participa do projeto Folha da Região na Sala de Aula. A E3 sempre tem o jornal O

Estado de São Paulo na sala de professores, mas este é trazido pelos professores, a escola é assinante da revista Época.

B - Quais são as atividades de leitura mais utilizadas nas aulas de Geografia?

A atividade de leitura que sobressaiu nos questionários, nas entrevistas e nas observações é a leitura oral de trechos pelos alunos acompanhados de comentários dos professores. Esta é uma das estratégias de ensino presente constantemente em todas as disciplinas. Trata-se de uma atividade de leitura escolarizada, e pouco freqüente fora da escola. Assim, os alunos passam um grande tempo em sala de aula realizando uma leitura que não usarão em nenhum outro lugar. O aluno tem o papel de expectador da leitura realizada pelo colega de classe e da explicação do professor sobre o que foi lido. Não tem a oportunidade de construir o sentido do texto com base no seu conhecimento de mundo, nas suas expectativas e hipóteses formuladas para o texto. O sentido do texto é dado pelo professor.

A leitura silenciosa com o objetivo de responder atividades (propostas pelos professores ou pelo livro didático) foi a mais freqüente nas observações e também está entre as três mais assinaladas para o uso do livro no questionário. Pude perceber durante as observações que normalmente este objetivo para a leitura - responder atividades - está relacionado à habilidade de identificar informações explícitas no texto, o que é perceptível na reação dos alunos ao perguntarem aos professores qual trecho do texto pode ser copiado para responder a questão.

Aqui reflito sobre a grande dificuldade que sinto entre os professores em de propor aos alunos uma atividade em que os objetivos de leitura sejam outros, para os quais os alunos façam uso de outras habilidades. É preciso ter clareza do quanto este objetivo da leitura está escolarizado e tornou-se cotidiano na escola. Afinal para boa parte dos alunos, ler é encontrar informações explícitas no texto. Os alunos dominam esta habilidade de acordo com os resultados do SARESP, que a indicam como fácil para os estudantes. Este resultado sugere ao professor a necessidade de tornar cotidiano o uso de outros procedimentos e objetivos além do ler para encontrar informações, permitindo ao aluno a compreensão do que é lido e seu uso para outras finalidades que não sejam apenas aquelas presentes na escola.

A leitura para a elaboração de resumos, que foi a segunda mais citada no questionário, não aparece nas entrevistas e nem foi observada como um objetivo de leitura na sala de aula.

A leitura de diferentes linguagens como figuras, mapas, gráficos e tabelas, destacou-se nas entrevistas, sendo muito valorizada pelos professores, aparecendo também nos planos de ensino de três dos quatro professores entrevistados, mas foi observada apenas uma atividade de leitura de imagens, que se repetiu em duas classes da mesma série.

Uma reclamação dos professores, ouvida por mim durante as observações pode explicar este fato: a falta de Atlas suficientes para trabalhar com a classe toda. Assim, mesmo valorizando muito os mapas, destacando sua importância para a disciplina de Geografia, os professores não os utilizam em suas aulas.

C - Quais são os materiais de leitura mais usados?

O livro didático é, sem dúvida, o material de leitura mais presente nas aulas de Geografia, de acordo com o questionário e as entrevistas.

No Guia do Livro Didático de Geografia do PNLD-2008 a importância deste material é ressaltada como uma “referência nos processos de ensino e aprendizagem que estimule a curiosidade e o interesse para a discussão, a análise e a crítica dos conhecimentos geográficos” (BRASIL, 2007, p.7). Entre os critérios classificatórios estão as atividades apresentadas pelos livros, que são avaliadas em relação à possibilidade de propiciar a exploração do conteúdo trazido pelos livros didáticos, também permitem o desenvolvimento de habilidades e competências diversificadas, inclusive a competência leitora. Portanto, pelas atividades propostas pode-se perceber a concepção de leitura do autor. São verificadas também a adequação das ilustrações, representação cartográfica, tabelas e quadros em relação às finalidades a que se destinam, além da estrutura hierarquizada (títulos e subtítulos); essa estrutura dos capítulos é interessante porque permite ao aluno fazer a formulação de hipóteses e aproximação da compreensão do texto.

O livro didático utilizado pelo aluno é ofertado pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) que realiza a distribuição trienal de livros didáticos para todos os alunos do EF matriculados em escolas públicas. Durante o processo de escolha dos livros didáticos, os professores indicam duas coleções, como 1ª e 2ª opção, para que uma delas seja enviada para a escola pelo governo federal.

As três coleções usadas nas escolas em que realizei as observações são:

- Geografia (Temas), utilizada em 3 escolas;
- Geografia: Homem e Espaço, utilizada em 2 escolas (E2 e E3);
- Trilhas da Geografia, utilizado em uma escola (E2).

A ocorrência das três escolas utilizarem mais de uma coleção ao mesmo tempo, apesar de terem feito opção por apenas uma na escolha do livro didático pelo PNLD, explica-se pelo fato de que o professor pode utilizar a coleção escolhida mais recentemente em algumas classes ou séries e em outras preferir a coleção mais antiga, ou até mesmo utilizar as duas ao mesmo tempo, completando aquilo que acha insuficiente ou não é tratado em um livro, mas está na outra coleção.

Na avaliação do Guia de Livros Didáticos de Geografia do PNLD-2008, nas três coleções utilizadas nas escolas observadas, a leitura aparece da seguinte forma: a coleção Geografia (Temas) é classificada como contendo abundantes e diversificados textos, fotografias, imagens, mapas, gráficos e atividades. O inconveniente é apresentar textos longos, excessivamente detalhados, o que exige do professor a seleção e adequação dos conteúdos às séries. A coleção Geografia: Homem e Espaço, é considerada como regular em relação ao desenvolvimento de atividades, que por serem concebidas em bases tradicionais, levam a respostas objetivas e sem reflexão crítica, também apresenta imagens que não estão suficientemente claras, algumas refletem a iluminação artificial, causando desconforto na sua utilização à noite. A 3ª coleção, Trilhas da Geografia, destaca a diversificação e uso de várias linguagens (cartográfica, gráfica, literária, jornalística e poética). A leitura de imagens propostas na coleção exige dos alunos a observação, interpretação, comparação e análise crítica. A realização das atividades propostas é considerada como capaz de levar os alunos à elaboração de síntese, formulação de hipóteses, generalizações, entre outros. Apresenta uma organização de capítulos que pode propiciar ao professor a oportunidade de trabalhar a comparação entre textos diferentes. Contudo, esta coleção que é a avaliada mais positivamente em relação às possibilidades de trabalho com a leitura é utilizada somente em uma escola, e mesmo assim, juntamente com outra coleção.

Nas observações percebi que além do uso do livro, ainda é freqüente o uso de textos copiados da lousa pelos alunos, com a justificativa de que os livros são insuficientes para todos ou que não têm o conteúdo nos livros dos alunos.

No entanto, a cópia de textos da lousa foi menos citada no questionário, apenas 6 sujeitos (18,75%), indicaram o texto copiado da lousa entre os três materiais de leitura mais utilizados nas salas de aula. Nas entrevistas a cópia aparece como uma forma de levar para os alunos textos diversificados retirados de jornais, revistas, internet ou outros livros didáticos. Mas, o que se observa é a cópia de um texto que o professor retira de outro livro didático diferente daquele adotado na escola, ou até do mesmo adotado. Todavia, esta é

juntamente com a leitura oral, uma estratégia comum em todas as disciplinas (SILVA, 1997), prática que não promove o desenvolvimento da consciência e do espírito crítico, mas a simples aquisição de hábitos e comportamentos. Geralmente é usada como um instrumento de circulação e transmissão de textos, como acontece com os professores que a usam ao trabalhar conteúdos que não estão presentes nos livros didáticos.

No questionário os mais citados além do livro didático, foram o jornal e as obras de referência. Os professores entrevistados afirmaram usar o livro didático e enriquece-lo com o uso de jornais, revistas, textos da internet entre outros. Nas observações das aulas, no entanto, observa-se o uso, com maior frequência, de textos copiados da lousa, ou o uso do livro didático. Nos planos de ensino, os materiais citados são: paradidáticos, jornais, revistas e músicas. Assim, concluí que a prática do professor acaba sendo mais restrita relativamente ao que planeja ou afirma ser o melhor. O que provavelmente está ligado ao fato de determinadas práticas, ainda presentes nas salas de aula, sofrerem críticas, o que leva o professor à negação de seu uso.

D – Quais são as maiores dificuldades dos alunos em relação à leitura?

Para o grupo de professores que respondeu ao questionário, a maior dificuldade é a localização de informações explícitas no texto. Para os professores entrevistados, esta dificuldade está na interpretação do texto, que para eles, está relacionada ao fato de os alunos lerem pouco e superficialmente. Paralelamente, os professores citaram também as dificuldades em relação ao uso e compreensão do vocabulário.

Através das observações, percebi que a maioria das atividades propostas pelos professores, após a leitura dos textos, relacionava-se à localização de informações explícitas, muitas vezes não necessitando que os alunos lessem o texto todo.

Ao analisar os resultados do SARESP 2005 e 2007 verifiquei que a habilidade de localizar informações explícitas está entre aquelas amplamente dominadas pelos alunos do ciclo II do EF.

Na escala de desempenho em leitura do SARESP-2005 (SÃO PAULO, 2008), que vai do nível 1 ao 5, a localização de informações explícitas está no nível 1, em todas as séries do ciclo II do EF. Cabe ressaltar, que cada nível inclui as habilidades descritas no nível inferior e exclui aquelas pertencentes ao superior. Assim, os alunos que estão nos níveis 2, 3, 4 e 5 também localizam informações explícitas no texto.

O mesmo ocorre em relação ao SARESP-2007 (SÃO PAULO, 2008), em que a identificação de informações explícitas aparece no nível básico na escala de proficiência

em Língua Portuguesa da 6ª série e no nível abaixo do básico na escala da 8ª série. Nesta escala, como na anterior, as habilidades do nível inferior estão incluídas no superior.

Este distanciamento, entre a opinião dos professores manifestada no questionário, ao identificar a localização de informações explícitas como difícil para os alunos, e os resultados do SARESP 2005 e 2007, que a identificam como fácil, pode estar relacionado à constante prática dessa habilidade em sala de aula. Como boa parte das atividades de leitura observada destinava-se a responder questões que exigiam o uso desta habilidade, creio que ao ser solicitado a assinalar as três maiores dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura, o professor na verdade identificou as dificuldades mais habituais. Só é possível observar a dificuldade do aluno durante o uso da habilidade. Se o aluno não é solicitado a fazer uso de determinada habilidade, esta não será reconhecida como uma atividade em que os alunos demonstram ter dificuldades.

Este aspecto pode ser percebido também em relação às habilidades em que os alunos apresentam pouca dificuldade, na opinião dos professores. Quanto ao estabelecimento de relações entre as partes de um texto, a habilidade de distinguir causa/conseqüência é identificada com o nível 2 na escala de desempenho do SARESP-2005, em todas as séries do ciclo II do EF. Já na escala de proficiência de Língua Portuguesa do SARESP-2007, esta habilidade é identificada com o nível adequado para a 6ª e 8ª séries. Portanto, nas duas escalas a habilidade de distinguir causa/conseqüência não está entre as mais fáceis para os alunos, ao contrário da localização de informações explícitas. Entretanto, a habilidade de estabelecer relações entre as partes de um texto está entre as menos assinaladas pelos professores no questionário, podendo ser entendida como uma habilidade mais fácil para os alunos. Como explicar então a concepção dos professores sobre o assunto? Novamente apoio-me nos dados colhidos nas observações, nos quais não presenciei atividade de leitura que trabalhasse com a habilidade de estabelecer relações entre as partes de um texto. Para mim, o professor ao não assinalar esta como uma habilidade que oferece dificuldade aos alunos, na verdade mostra a pouca frequência com que é trabalhada em sala de aula, não tendo como perceber as dificuldades. Outra conclusão que pode ser identificada é o pouco uso dos resultados do SARESP pelos professores, afinal se estes resultados fossem amplamente divulgados e conhecidos pelos professores e usados ao planejarem o trabalho com a leitura, este distanciamento, possivelmente, não ocorreria.

E – Qual é a relação entre a leitura e as aulas de Geografia?

Sobre a relação entre leitura e aulas de Geografia, todos os professores que responderam à questão aberta do questionário e também aqueles que foram entrevistados, afirmaram a sua importância e enfatizaram o papel das outras linguagens, principalmente a leitura de imagens.

O cruzamento das respostas aos questionários permitiu-me concluir que neste grupo heterogêneo em relação ao tempo de exercício profissional, e consequentemente em relação à idade e experiência, o trabalho com a leitura é semelhante. É o que pode se perceber quando se identifica o gênero textual e material de leitura mais utilizado, o uso habitual do livro didático e na dificuldade identificada como a mais comum entre os alunos em relação à compreensão do texto. Isto revela a existência de práticas consolidadas na escola que independem da experiência ou idade do professor, o que me parece algo muito importante ao se propor mudanças na prática dos professores.

Os sujeitos entrevistados associaram as dificuldades de interpretação com os escassos trabalhos e/ou atividades com a leitura, dificuldades com o vocabulário e a ocorrência de leitura superficial e descompromissada pelos alunos. Nas observações o que pude verificar foi a diminuição dos tipos de práticas de leitura conforme avançam as séries. Assim, na 5ª série se utiliza uma variedade maior de atividades de leitura, já na 8ª série predomina a prática para a realização de atividades propostas pelo livro didático ou pelos professores. Este fato se opõe aos PCNs de Geografia (1998), que defendem o aprofundamento não só dos conteúdos, mas o uso de diferentes fontes de dados documentais e a intensificação dos trabalhos com literatura, leitura de jornais, livros didáticos e paradidáticos, já que os alunos têm, nesta fase, maior maturidade e capacidade de sistematização e compreensão do mundo.

Os planos de ensino analisados associam a leitura aos procedimentos ou estratégias a serem desenvolvidos com materiais diferenciados. Porém, não fazem referências ao ensino destas estratégias, que juntamente com o fato de os mesmos procedimentos de leitura serem usados em todas as séries (leitura silenciosa para responder atividades e leitura oral de trechos pelo aluno), remetem à idéia de leitura pressuposta, em que a compreensão do texto dar-se-ia no ato da decifração. Em relação à leitura de imagens, foi observada somente uma atividade de leitura de figuras de revistas para a construção de texto. Como as observações aconteceram somente no 2º semestre do ano letivo, estendendo-se por um pouco mais de dois meses, há, portanto, a possibilidade de que outras atividades com a leitura tenham sido realizadas em período diferente do observado.

Entre os professores entrevistados, nenhum falou sobre as habilidades de leitura avaliadas pelo SARESP. A serem indagados sobre a influência desta avaliação externa em sua prática. Durante o período em que foram realizadas as observações, a habilidade trabalhada habitualmente foi a localização de informações explícitas.

A análise feita por mim mostra novamente, um distanciamento entre a prática dos professores e o que é afirmado e planejado por eles. Há um consenso entre os professores de Geografia sobre a importância da leitura, mas há também dificuldade para explicitar como trabalham as habilidades de leitura em suas aulas, como foi demonstrado pelos dados da questão aberta, posto que 40% dos sujeitos a responderam parcialmente. Mesmo entre os que a responderam na íntegra, muitos não deixaram claro o que pensavam.

Por isso reafirmo a importância do conhecimento sobre a leitura e como se tornar um leitor, para que o professor possa de fato mudar sua prática, e não apenas seu discurso.

Considerações Finais.

Encaminho o texto e as reflexões que o constituíram para a conclusão, sabendo que isto não significa um ponto final nesta discussão sobre assunto polêmico e, ao mesmo tempo, importante como a leitura.

Tendo por objetivo a investigação das práticas de leitura nas aulas de Geografia, as dificuldades apresentadas pelos alunos em relação à leitura e como os professores desta disciplina vêm incorporando as habilidades avaliadas pelo SARESP em suas aulas, defini o lócus da pesquisa e os sujeitos com os quais iria dialogar: professores licenciados em Geografia que lecionam esta disciplina na DE de Birigui.

Na primeira parte deste trabalho dediquei-me a levantar as idéias de vários autores como Ferreiro (2005), Foucambert (1994), Goulemot (1996), Smith (1990), Solé (1998), entre outros, sobre o que é a leitura e sua escolarização. Partindo do macro para o micro, iniciei pela situação da escola atualmente e seus desafios, passando pela presença da leitura na escola, especialmente nas aulas de Geografia, objeto desta investigação.

Como a discussão sobre a leitura, atualmente no Brasil, relaciona-se com frequência, aos resultados das avaliações externas que são parte das reformas educacionais implementadas a partir dos anos 70 do século passado, dediquei-me, na segunda parte do trabalho, a discuti-las e verificar sua influência na escola, adentrando também nos conceitos de competência e habilidade constantemente presentes nestas reformas educacionais, assim como no discurso e prática dos professores.

A concepção sobre leitura presente nos documentos oficiais que embasam as avaliações externas, com destaque para os documentos referentes ao SARESP, também foram objeto de minha atenção, com o intuito de sustentarem às análises.

Após esses primeiros passos, dediquei-me à elaboração de um questionário por meio do qual consegui perceber como os professores de Geografia concebem a leitura, suas práticas de trabalho e o que lêem.

Numa tentativa de aproximação do cotidiano escolar e na busca de dados que ao serem comparados levassem à maior compreensão do objeto estudado, realizei entrevistas com 4 professores de 3 escolas em 3 diferentes municípios da DE, que tiveram suas aulas observadas e seus planos de ensino analisados.

Após o tratamento dos dados recolhidos, apresentei os resultados, discuti a triangulação dos mesmos, visando não somente, atingir os objetivos propostos por esta investigação, como também igualmente garantir a veracidade dos mesmos.

Aproximando-me da fase final desta pesquisa, posso dizer que as práticas de leitura mais comuns nas aulas destes professores são: a leitura oral de trechos do texto pelos alunos, entremeada pela explicação do professor e a leitura silenciosa para a realização de atividades propostas pelos livros didáticos ou pelos professores. Na primeira, o aluno tem o papel de decifrador e o professor é quem constrói o sentido do texto. Na segunda, as questões propostas se caracterizam por exigir dos alunos a localização de informações explícitas.

Essas duas práticas caracterizam a escolarização da leitura, marcada por práticas consolidadas no cotidiano escolar, perpassando o trabalho tanto dos professores mais jovens como dos mais experientes. São exemplos de práticas que se tornam automatizadas, não levando os alunos ao desenvolvimento da consciência e espírito crítico. Portanto, em minha opinião, é necessário que os alunos aprendam outras estratégias de leitura que possibilitem a compreensão do que é lido e sua utilização para diferentes finalidades, estabelecendo uma diversidade de objetivos próprios para a leitura.

O material de leitura mais utilizado é o livro didático. Mesmo quando o professor traz o texto para os alunos, este normalmente foi retirado de um livro didático. Aqui ressalto a importância do livro didático como o material mais presente, de mais fácil acesso para os professores e alunos. O fato de ser distribuído pelo governo federal garante sua presença em escolas públicas de todo o país. Em boa parte dessas escolas ainda é o único material de leitura disponível. Schäffer (2004) lembra que apesar de todas as críticas feitas ao livro didático é importante enfatizar a disseminação dos textos técnicos feitas por meio destes, resultando em significativo apoio para uma sólida formação.

Isto faz com que a preocupação com a qualidade deste livro, com a variedade e a qualidade dos textos deva ser vista com muito cuidado pelo professor, no momento da escolha do livro a ser adotado, visto ser o material mais utilizado pelos alunos em sala de aula.

Outros materiais de leitura, apesar de serem valorizados pelos professores, são pouco utilizados em sala de aula. Na impossibilidade de trabalhar os textos autênticos com o uso de revistas, jornais, enciclopédias e até mesmos Atlas, é importante que o aluno, por meio do livro didático, entre em contato com variados tipos de textos retirados destes materiais. E, ao mesmo tempo, que o professor possibilite aos alunos a prática da leitura de imagens, mapas e textos complementares presentes nos livros que ajudam a enriquecer a aprendizagem junto com os textos expositivo/explicativo que constituem a base deste material de leitura.

A distância entre o “discurso” do professor (aqui representado pelas respostas dos questionários, pelas entrevistas e pelos planos de ensino) e a sua prática (aqui representada pelas observações das aulas) foi verificada ao fazer a triangulação dos dados. Trago como exemplos desta distância as atividades de leitura como a elaboração de resumos, muito citada no questionário, e leitura de imagens, muito valorizada no discurso e pouco frequentes nas observações. Também o uso habitual de textos copiados da lousa, verificados na prática e que foi o menos citado no questionário.

Com base nos dados recolhidos, inferi que parte desta incoerência pode estar relacionada às condições materiais que existem nas escolas. A falta de material didático, como livros e Atlas relatada pelos sujeitos desta pesquisa e verificadas nas observações pode ser identificada como uma das causas deste problema.

Outra razão identificada por mim está relacionada ao fato de o professor adotar um discurso mais “moderno”, que incorpore idéias valorizadas no momento ou que façam parte das políticas públicas. Isso pode estar associado à implantação de certas reformas educacionais, não permitindo ao professor o contato com as teorias que as embasam, sem o amadurecimento que o leva a fazer suas escolhas, reorientando sua prática, como é defendido por Foucambert (1994). Assim, as mudanças ficam apenas na superfície, o que para Lerner (2002) possibilita que as inovações, nem sempre bem fundamentadas, espalhem-se rapidamente em detrimento das propostas, que são produtos da busca rigorosa de soluções para os problemas da educação.

Perrenoud (1999), ao tratar dos programas orientados para as competências, ressalta que para se ter sucesso necessita-se de mudanças que incluam os equipamentos, os salários, a organização do trabalho escolar, chegando à formação dos professores. Sem isto, será apenas “fogo de palha” (PERRENOUD, 1999, p.72). O que me leva a pensar na importância da formação do professor. Afinal, a formação do aluno é resultado da formação do professor.

Os professores apontam uma grande dificuldade dos alunos, sobretudo em relação à interpretação de textos e com a habilidade de localizar informações explícitas, porém os resultados do SARESP-2004 indicam que esta é amplamente dominada pelos estudantes. Ao fazer a triangulação dos dados percebi que aquela habilidade de leitura identificada no questionário como a mais difícil para os alunos, foi a observada mais habitualmente nas salas de aula. Assim como aquela considerada mais fácil, era pouco comum na prática. O que novamente nos remete ao conflito entre a prática e o discurso, afinal os

professores afirmam usarem os resultados desta avaliação externa para nortear o seu trabalho, mas a prática indica o contrário.

Pude perceber que os professores se preocupam com a leitura e a identificam como algo importante na disciplina que lecionam. O grupo de sujeitos que respondeu ao questionário é formado por leitores com preferência pela leitura de textos relacionados ao trabalho. Os sujeitos da entrevista demonstraram terem uma história de leitura com influência da escola, bem mais do que da família, podendo refletir em sua prática.

Todavia, pelo que pude concluir, o que mais parece interferir no trabalho com a leitura é a ausência da aprendizagem das estratégias como meio para o aluno dominar as habilidades que levam à compreensão dos textos.

Segundo Lerner (2002, p.36), no uso da leitura como “instrumento para aprender outros conteúdos [...] o professor não propõe explicitamente objetivos referentes à aprendizagem da leitura [...]”, o que está de acordo com o que percebi nos planos de ensino que apontam a leitura como um procedimento metodológico ou estratégia para todas as séries, além de não explicitar a aprendizagem das estratégias de compreensão, também indica os mesmos procedimentos para todas as séries. Nas observações percebi que a variedade de atividades de leitura diminui com o aumento da maturidade dos alunos, quando deveria acontecer o contrário.

Estas conclusões associadas ao fato de que grande parte dos sujeitos apresenta dificuldades em definir as habilidades leitoras me remete à necessidade do contato desses professores, na sua formação inicial e continuada, com o conhecimento sobre a leitura, que deve constar também das políticas públicas que se propõem resolver os problemas de leitura dos estudantes. Caso contrário, estaríamos tangenciando uma mudança, praticando o “modismo” que logo será substituído.

A formação docente é citada por Perrenoud (1999), como algo que precisa mudar para o sucesso de um programa orientado pelas competências. O modelo de formação dos professores precisa mudar para que mude também o modelo de formação dos alunos. Penso que sem isso, continuará a existir esse distanciamento entre o discurso do professor, influenciado pelos documentos que justificam as reformas e sua prática, reflexo, entre outras coisas, da sua formação.

Somente dessa maneira, a competência leitora dos alunos poderá promover o desenvolvimento de estratégias que levem à construção do sentido de variados tipos de textos, desde aqueles que são mais próximos da realidade escolar (livros didáticos) presentes em

todas as disciplinas até aqueles mais próximos da Geografia e presentes também em outras disciplinas e no cotidiano do aluno como as imagens, mapas, gráficos e tabelas. O professor deve ajudar o aluno a desenvolver as estratégias necessárias para a compreensão dos textos trabalhados em sala de aula.

Assim, encerro este texto por meio do qual pretendi colaborar com a discussão sobre a leitura na escola, revelando o cotidiano das aulas de uma disciplina particular: a Geografia. Ressalto que esta não é uma visão externa da escola. Ao fazer essa dissertação, o que analisei é o que vivencio, presencio e compartilho há 17 anos. Por isso considero também ter direcionado, durante o tempo em que me dediquei a esta pesquisa, um “olhar para dentro” da minha própria prática.

O ponto final pertence ao texto, a meu tempo, a meu universo de investigação. Contudo, abre-se para outros e novos sujeitos, para outros tempos, para outros espaços, para outros olhares, mas, para um mesmo tema.

Referências

AFONSO, Almerindo Janela. **Avaliação educacional: regulação e emancipação**. São Paulo: Cortez Editora, 2000, 151p.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, 68p. (Pesquisa; 13)

BEISIEGEL, C. de R. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. **Revista ANDE**, São Paulo, n.1, v.1, p. 49-56, 1980.

BRANDÃO, Helena H. N.; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, Lígia. **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997, p.17-31. v.2.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. Diário Oficial de 23 de dezembro de 1996, Brasília. Disponível em: www.portalmec.gov.br. Acesso em 14 de agosto de 2008.

_____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, Geografia. Brasília, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**, Língua Portuguesa. Brasília, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Guia de livros didáticos PNLD 2008: Geografia**. Brasília: MEC, 2007, 108 p.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Caderno Cedes**, Campinas, vol.25, p.227-247, maio/ago.2005. disponível em: <www.cedes.unicamp.br> acesso em dezembro de 2007.

CANAOESTE. **Mão-de-obra e o avanço da mecanização**. Disponível em: <canaoeste.com.br> acesso em 15 de fev. 2008

CARDOSO, Abílio. Os enunciados de testes como meios de informação sobre os currículos. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A.(org). **Avaliações em educação: novas perspectivas**. Porto: Porto Editora, 1993, p.79-92.

CASTRO, Maria H.G. **Avaliação do sistema educacional brasileiro: tendências e perspectivas**. Brasília: INEP, 1998, 61 p. Disponível em: www.inep.gov.br. Acesso em 10 de jan. 2008.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZIBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. P.23-35.

DAVIS, Lynn. **Usando livros infantis para ensinar estratégias de compreensão e interpretação de textos**. Presidente Prudente, 2006.

DI GIORGI, C.A.G. Por uma escola da consciência universal. In: _____. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado**. Campinas – SP: Mercado das Letras, 2001. p

DI GIORGI, C.A.G. Leite, Y.A.F., Rodrigues, S.A. A questão das competências na formação profissional do professor: elementos para impulsionar o debate. **Revista de Estudos de Educação**, Sorocaba, v.7, nº. 2, nov., p.32- 44, 2005.

EITERER, Carmen Lúcia. As finalidades da leitura na sala de aula: uma revisão necessária. **Educação em Foco**, V. 8, n. 1/ 2, p.157-169, mar/ag. 2003, set/fev. 2004.

FERREIRO, Emilia. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 92. (Questões da Nossa Época; v.95)

FILIPOUSKI, A. M. R. **Leitura e escrita competência de todas as áreas: o professor como leitor e formador de leitores**. Disponível em www.tvebrasil.com.br/salto. Acesso e 10 julho de 2005.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 157 p.

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Tradução Marleine Cohen ; Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. 174p.

GOULEMOT, J. M. Da Leitura como produção de sentidos. In: _____. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p.107-116.

GUEDES, Paulo Coimbra ; SOUZA, Jane Mari. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6.ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.15-20.

IBGE. **Banco de dados – cidades @**. Disponível em <www.ibge.gov.br>. Acesso em 15 de jun.de 2008.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Matrizes curriculares de referência para o SAEB**. Maria Inês Gomes de Sá Pestana et al. 2. ed. Brasília, 1999.134 p.

_____. **Matrizes de referências: língua portuguesa – 8ª série EF**. Brasília, 2007, 100p.

KAERCHER, Nestor André. Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org.). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.73-85.

KAUFMAN, Ana Maria e RODRÍGUEZ, Maria Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Tradução: Inajara Rodrigues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, 179 p.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola**: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002, 120p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994, 261. (Magistério 2º Grau) (Formação do Professor).

LÜDKE, Menga e André, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.(Temas básicos de educação e ensino).

MACEDO, Lino. Competências e habilidades: elementos para uma reflexão pedagógica. In: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005, p.13-28.

MACHADO, Nilson José. Interdisciplinaridade e contextualização. In: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005, p. 41-53.

MANGUEL, A. Primórdios. In: _____. **Uma história da leitura**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. p. 205-213

MOLINA, Olga. **Ler para aprender**: desenvolvimento de habilidades de estudo. São Paulo: EPU, 1992, 109p. (Temas Básicos da Educação e Ensino)

MOROZ, Melania ; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. **O processo de pesquisa: iniciação**. 2. ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2006, 124p. (Pesquisa, v. 2)

MURRIE, Zuleika de Felice. A área de linguagens e códigos e suas tecnologias no ENEM. In: INEP. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica**. Brasília, 2005, p. 57-59.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999. 90p.

_____. Programas escolares orientados para as competências: o que fazer da ambigüidade. **Revista Pátio**, Porto Alegre, Ano 6, n.23, Set/Out., 2002. Disponível em < www.revistapatio.com.br>. Acesso em 15 de setembro de 2007.

PESTANA, Maria Inês. O sistema de avaliação brasileiro. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.79, n.191, p.65-73, jan./abril 1998.

PIMENTA, S.G. **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: _____. Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 1999, p.15-34.

PREVISÃO DE 40 USINAS ATÉ 2010. **FOLHA DA REGIÃO**, Araçatuba, 26 de fev. de 2008. Disponível em www.folhadaregiao.com.br. Acesso em 19 de Jun. de 2008.

PRIMI, Ricardo et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições do mesmos construtos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.17, p.151-159, Mai-Ago 2001.

REICHVALD JR, Guilherme. Leitura e escrita na geografia ontem e hoje. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p. 67-72

REY, Bernard. **As competências transversais em questão**. Tradução e revisão técnica de Álvaro Manuel Marfan Lewis. Porto Alegre: Artmed, 2002. 232p.

ROJO, Roxane. **Livros em sala de aula modos de usar**. In: Práticas de leitura e escrita. 1ª edição. Brasília: Secretaria de Educação a Distância, 2006, p.95-101.

ROSA, Cida Capo. Um país com fome de leitura. **Pátio - Revista Pedagógica**, Porto Alegre, n.33, p.32-35, fev-abr. 2005.

RUMMEL, J. Francis. **Introdução aos procedimentos de pesquisa em educação**. Tradução de Jurema Alcides Cunha. 4 ed. Porto Alegre: Globo, 1981, 353 p.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 16 ed. Rio de Janeiro: Record, 2008, 174p.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Proposta curricular para o ensino de geografia: ensino fundamental**. 7. ed. São Paulo: SE/CENP, 1997. 149p.

_____, Secretaria da Educação. **SARESP 2002. Conhecendo os resultados da Avaliação**. São Paulo, V.1, 2004, 138p.

_____. **Conhecendo os resultados do SARESP 2003**. São Paulo, 2005. 248p.

_____. **Resultados do SARESP 2005**. São Paulo, [2008]. Disponível em: <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2008.

_____. **Resultados do Saresp 2007**. São Paulo, 2008. Disponível <www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 15 de janeiro de 2008.

_____. **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia**. Maria Inês Fini (Coord.). São Paulo: SEE, 2008, 54p.

SAVATER, Fernando. **O valor de educar**. São Paulo: Martins Fontes, 2000, 267 p.

SEADE. Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados. **Perfil dos Municípios Paulistas**. Disponível em <www.sead.gov.br> Acesso em 15/06/2008.

SCHÄFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, Iara Conceição Bitencourt et al (Org). **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 6ª edição. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004, p.86-103.

SILVA, E. T.da S. **Elementos de pedagogia de leitura**. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Ciência, leitura e escola. In: ALMEIDA, Maria José P.M. ; SILVA, Henrique César da (org.) **Linguagens, leituras e ensino de ciências**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil-ABL, 1998. p.121-130. (Leituras no Brasil).

SILVA, Ana Cláudia et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: CHIAPPINI, Ligia (coord). **Aprender e ensinar com textos**. São Paulo: Cortez, 1997. v.2.

SINGER, P. Poder, política e educação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v.1, n. 1, jan./abril, p.05-15, 1996.

SMITH, F. **Leitura significativa**. Trad. Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

SOARES, M. **Letramento um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.128 p.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução Cláudia Shilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998,194p.

SOUZA, R. J. **Narrativas infantis: a literatura e a televisão de que as crianças gostam**. Bauru, Edusc,1992.

SOUZA, Sandra M. Zákia L. Possíveis impactos das políticas de avaliação no currículo escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, julho, p.175-190,2003.

TEDESCO, Juan Carlos. **O novo pacto educativo**. Tradução: Otacílio Nunes. São Paulo: Ática, 1988, 150 p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, 175p.

UNESCO. **O perfil dos professores brasileiros**. São Paulo: Moderna. 2004,224p.

VAL, Maria da Graça Costa. O que é ser alfabetizado e letrado?. In: **Alfabetização, leitura e escrita**. 2004. Disponível em <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em 10 de agosto de 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Plano Editora, 2003, 107p. (Pesquisa em Educação, v.5).

ZABALA, Antoni (org.). **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.194 p.

Apêndices

APÊNDICE A – Questionário – professores de Geografia das séries do ciclo II do ensino fundamental (5ª- 8ª séries)

I-Dados pessoais e profissionais.

Nome: (opcional) _____

Sexo: () Masculino () Feminino

Idade: _____ anos

Escola: _____

Cidade: _____

II- Caracterização:

1- Você é licenciado (a) em Geografia?

() Sim

() Não, sou licenciado(a) em _____.

2- Há quanto tempo você leciona?

() menos de 5 anos

() entre 5 e 10 anos

() entre 10 e 15 anos

() entre 15 e 20 anos

() mais de 20 anos.

3- Você leciona em:

() Escola Pública Estadual

() Escola Pública Municipal

() Escola Particular

() Cursinho/ pré-vestibulares

() Faculdade/Universidade.

III-Leitura.

4- Com que frequência você lê:

(I) diariamente (II) frequentemente (III) raramente (IV) nunca

() jornais

() revistas de informações gerais (Exemplos: Veja, Isto é, Época, etc.).

() livros literários

() livros relacionados à sua disciplina.

() livros didáticos

() livros de auto-ajuda

() outros. Quais? _____

5- Em sua opinião, o que são habilidades leitoras? Você considera que, nas aulas de geografia, há uma preocupação com o desenvolvimento dessas habilidades? De que forma? _____

6-Dos gêneros textuais citados abaixo assinale os 3 que estão presentes com maior frequência em seu trabalho na sala de aula.

- ☐ texto didático explicativo/expositivo
- ☐ verbetes de enciclopédias
- ☐ instrução de atividades (roteiros)
- ☐ notícias
- ☐ artigos de opinião.
- ☐ charge ou história em quadrinhos
- ☐ outros. Quais? _____

7-Assinale os 3 materiais de leitura mais utilizados em suas aulas.

- ☐ jornal
- ☐ livro didático
- ☐ livros paradidáticos
- ☐ obras de referências (enciclopédias, Atlas, dicionários).
- ☐ revistas
- ☐ textos retirados da internet.
- ☐ textos xerocopiados.
- ☐ textos copiados do quadro (lousa).
- ☐ outros. Quais _____

8-Em relação ao uso do livro didático do aluno assinale as 3 ações mais frequentes em suas aulas:

- ☐ Leitura oral individual sem interrupção.
- ☐ leitura silenciosa sem interrupção.
- ☐ leitura oral de partes do texto pelo aluno, entremeada de discussão ou comentários do(a) professor(a).
- ☐ leitura para elaboração de resumos ou esquemas do texto.
- ☐ leitura para realização de atividades propostas no próprio livro.
- ☐ leitura para a realização de atividades propostas pelo(a) professor(a).
- ☐ cópia de trechos do livro no caderno do aluno.
- ☐ outras. Quais? _____

9-Quais são as 3 maiores dificuldades de compreensão que os alunos apresentam nas atividades de leitura dos textos de sua disciplina.

- ☐ localizar informações explícitas no texto.
- ☐ inferir informações e conhecimentos implícitos no texto.
- ☐ identificar a finalidade do texto.
- ☐ estabelecer relações entre as partes de um texto.
- ☐ inferir sentidos de palavras ou expressões.
- ☐ estabelecer relações entre diferentes textos lidos.
- ☐ estabelecer relações entre o texto verbal e os recursos gráfico-visuais presentes.
- ☐ outras. Quais? _____.

APÊNDICE B – Entrevistas.

- 1- Fale sobre sua formação e sua experiência no magistério.
- 2- Fale sobre a presença da leitura em sua vida, suas preferências, o que lê com maior frequência, como você se classifica como leitor.
- 3- Fale sobre a relação entre a leitura e a aula de Geografia (papel da leitura, importância, como a leitura pode ser usada).
- 4- Como você trabalha a leitura em suas aulas? E a leitura do livro didático?
- 5- Quais são as dificuldades dos alunos em relação à leitura? O que poderia ser feito para sanar essas dificuldades?
- 6- Fale sobre a influência do SARESP nas práticas na sala de aula.

APÊNDICE C – Ficha de Observação.

Observação – leitura. Escola: _____ Série: _____ Data: ____/____/____ Número da observação: _____
1-Houve atividade de leitura? (☐) Sim (☐) Não
2-Como foi feita a leitura? _____ _____
3-Qual o objetivo da leitura? _____ _____
4-Qual o material utilizado? _____ _____
5-Que tipo de texto? _____
Registro das observações (participação dos alunos nas atividades, interação do professor durante a leitura, conclusão ou não da atividade, dificuldades ou dúvidas apresentadas pelos alunos)
Comentários pessoais: