

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
UNESP - “Júlio Mesquita Filho”
Faculdade de Filosofia e Ciências

ADRIANA PASTORELLO

**APRENDER A LER JORNAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Marília – SP
2005

ADRIANA PASTORELLO

APRENDER A LER JORNAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, na Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Técnico-Pedagógica, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Dr. Juvenal Zanchetta Júnior

**Marília – SP
2005**

ADRIANA PASTORELLO

**APRENDER A LER JORNAIS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

COMISSÃO JULGADORA

DISSERTAÇÃO PARA OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM EDUCAÇÃO

Banca examinadora

Presidente e Orientador: Dr. Juvenal Zanchetta Junior

Membro titular: Dr^a. Sonia Aparecida Lopes Benites

Membro titular: Dr^a. Suely Amaral Mello

Marília, 29 de maio de 2005.

Para **Dagoberto**, parte da
minha alma.

AGRADECIMENTOS

Tudo em minha vida, assim como a realização deste trabalho, só foi possível porque tenho Deus, que apesar de minha insignificância está sempre iluminando e orientando meu caminho através de pessoas amigas que compreendem, incentivam e apóiam meu trabalho. De forma particular, registro minha gratidão:

à minha família, pais, irmãos, tios e tias, pelo carinho e incentivo;

às crianças, sujeitos da pesquisa, pelo entusiasmo e participação efetiva em todas as atividades propostas;

ao diretor do Colégio Cristo Rei, irmão Olinto, e à diretora pedagógica Guelfi, pela confiança e colaboração, permitindo a realização desta pesquisa;

aos amigos, pelo companheirismo e pela força, e em especial a Elieuzza, Wagner e Ademar, pela presteza em auxiliar na formatação deste trabalho;

ao Juvenal, pela disponibilidade e pela orientação, proporcionando oportunidades de enriquecimento pessoal e profissional;

ao Dagoberto, pela paciência e incansável dedicação no acompanhamento de todas as etapas deste trabalho;

aos professores Rony, Durvali, Sonia e Suely pelas sugestões dadas no exame de qualificação e defesa que permitiram a finalização deste texto;

a todos que, de uma maneira direta ou indireta, contribuíram para a realização deste trabalho.

“Que pedagogos éramos, quando não tínhamos a preocupação da pedagogia!”

Daniel Pennac

PASTORELLO, A. **Aprender a ler jornais no Ensino Fundamental**. Marília, 2005. 222 p. Dissertação (Mestrado em Pedagogia – Linha de Pesquisa: Ensino na Educação Brasileira – Abordagem Técnico-Pedagógica) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

RESUMO

A pesquisa se propôs a fazer uma discussão sobre como o aluno se apropria da linguagem jornalística em seu contexto social com a ajuda de um parceiro mais experiente: o professor. Apoiando-se na concepção de homem interpretada pela teoria histórico-cultural e um modo específico de conceber a linguagem, adotou-se a concepção de leitura como uma forma de apropriação da linguagem socialmente construída e com ela implicações metodológicas no ensino da leitura de jornal. Esta investigação científica desenvolveu-se pela pesquisa-ação, porque houve uma relação dialógica entre pesquisador e pesquisados, na qual o pesquisador foi parte integrante do processo de investigação. Os instrumentos utilizados na coleta de dados (entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, pares de histórias e atividades práticas de leitura de jornal) foram descritos e analisados tomando como referência os teóricos Bakhtin e Vigotsky, pois o processo metodológico desenvolvido nesta pesquisa teve cunho sócio-histórico. Para coletar dados foram usados, como materiais, os principais jornais de circulação nacional *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, e dois jornais de pequena circulação da cidade de Marília, *Diário de Marília* e *Jornal da Manhã*, em suas características específicas de jornal impresso. O objetivo foi desenvolver em 34 crianças matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de Marília, Colégio Cristo Rei, habilidades e atitudes significativas próprias de um leitor crítico, investigando mudanças que ocorrem no comportamento do aluno ao utilizar este suporte de texto. Ao final da pesquisa foi possível verificar aspectos de criticidade nos posicionamentos dos alunos; as relações que estabeleciam entre o cotidiano e um contexto maior. Os dados coletados também permitiram compreender diversas atitudes tomadas pelo professor para viabilizar a leitura de jornal e criar oportunidades para desenvolver a leitura com compreensão.

Palavras-chave: Teoria histórico-cultural; processos de leitura; leitura de jornal.

PASTORELLO, A . **Learning how to read newspapers in the Fundamental Teaching**. Marília, 2005. 222 p. Dissertation (Pedagogy Master's degree – Research line: Teaching in Brazilian Education – Technical-Pedagogical Approach) – Faculdade de Filosofia e Ciência, Campus de Marília, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.

ABSTRACT

The research was aimed at discussing how the child acquires the journal language in his social context helped by a more experienced partner: the teacher. Based on the concept of men according to the historical-cultural theory and on a specific manner of conceiving the language, the concept of reading was adopted as a way of socially constructed language appropriation and methodological implications present in the teaching of newspaper reading. This scientific investigation was carried out by means of research-action because there was a dialogic relationship between the researcher and the researched subjects, in which the researcher of data (structured and semi-structured interviews, pairs of stories and practical activities of newspaper reading) were described and analyzed taking the theories of Bakhtin and Vigotsky as references because the methodological process developed in the research was of a socio-historical nature. The materials used for the data collection included the most important national newspapers, *O Estado de S. Paulo* and *Folha de S. Paulo* and two newspapers of smaller circulation in Marília city, *Diário de Marília* and *Jornal da Manhã*, aiming to develop significant abilities and attitudes of a critical reader in 34 children enrolled in the fourth grade of Fundamental teaching at Cristo Rei, a private school in Marília city and to investigate changes that occur in the behavior of children when this type of text is used. At the end of the research it was possible to verify aspects of criticism in the opinion of the students; the relations they established between daily life and a broader context. The collected data also helped to understand several attitudes adopted by the teacher to make the newspaper reading possible and to create opportunities in order to develop reading with understanding.

Key Words: historical-cultural Theory; reading processes; newspaper reading.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Figura representativa de uma pirâmide invertida	66
Figura 2 - Texto do jornal O Estado de S. Paulo sobre a ovelha Dolly	160
Figura 3 - Reportagem do jornal Folha de S. Paulo sobre os transgênicos ..	164
Figura 4 - Reportagem do jornal Folha de S. Paulo sobre a polêmica dos transgênicos	167
Figura 5 - Reportagem do jornal a Folha de S. Paulo sobre a polêmica dos transgênicos (parte 2)	170
Figura 6 - Reportagem do jornal Folha de S. Paulo sobre a soja transgênica	172
Figura 7 - Reportagem do jornal O Estado de S. Paulo do dia 29 de novembro de 2003	179
Figura 8 - Figura retirada do livro Jornal, História e Técnica: as técnicas do jornalismo (BAHIA, 1990, p. 119)	184
Figura 9 - Reportagem do jornal O Estado de S. Paulo do dia 29 de novembro de 2003 (parte 2)	185

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	- Classificação dos alunos por faixa etária	94
Gráfico 2	- Material de leitura utilizado em aula	95
Gráfico 3	- Tipo de material lido pelas professoras em horário livre ..	96
Gráficos 4 e 5	- Material lido em sala e sua frequência	97
Gráfico 6	- Motivos pelos quais as professoras lêem para seus alunos	98
Gráfico 7	- Trabalho feito a partir da tarefa de leitura	99
Gráfico 8	- Início da leitura de jornais e livros	100
Gráfico 9	- Importância da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem	101
Gráfico 10	- Classificação das famílias quanto à assinatura de jornais ..	105
Gráfico 11	- Visitas à bancas de jornal	106
Gráficos 12 e 13	- Frequência semanal da leitura do jornal pelos alunos.....	106
Gráfico 14	- Interesse por assuntos que aparecem no jornal	107
Gráfico 15	- Preferência a uma seção específica do jornal	107
Gráfico 16	- Leitores de jornal nas famílias dos alunos	108
Gráfico 17	- Utilização de jornais em pesquisas escolares	109
Gráficos 17a/17b	- Disciplinas e tipo de jornal usado nas pesquisas escolares..	110
Gráficos 18/18a	- Dificuldade em ler jornal	111
Gráficos 19/19a	- Contribuição da leitura de jornal para os alunos	112
Gráficos 20/20a/20b	- Desejo de continuar fazendo pesquisas escolares em jornal	113
Gráficos 21/21a/21b	- Necessidade de informações sobre o jornal e contribuição para a leitura do jornal	114
Gráfico 22	- Frequência semanal de leitura de jornal	190
Gráfico 23	- Local onde os alunos lêem jornal	191

Gráfico 24	- Classificação das famílias quanto à assinatura de jornais ..	193
Gráfico 24a	- Jornais assinados	193
Gráfico 25	- Utilização e leitura do jornal na escola	194
Gráfico 26	- Permissão para ler jornal na biblioteca durante o período de aula	194
Gráfico 26a	- Opinião dos sujeitos do projeto sobre sair da sala para ler o jornal na biblioteca	195
Gráfico 26b	- Opinião dos alunos não-sujeitos do projeto sobre a atividade de leitura na biblioteca escolar	196
Gráfico 27	- Permissão para ler jornal na biblioteca escolar pelos professores da 5ª série	197
Gráfico 28	- Desejo de realizar atividades com o jornal	198
Gráfico 28a	- Justificativa dos sujeitos da pesquisa em desejar as atividades com jornal	198
Gráfico 28b	- Justificativa dos sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal	199
Gráfico 28c	- Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto desejam atividades com jornal	200
Gráfico 28d	- Justificativa dos não-sujeitos da pesquisa para não desenvolver atividades com jornal	201
Gráfico 29	- Utilização de jornais pelos professores das 5ª séries	202
Gráfico 30	- Momento de discussão da leitura de jornal em sala de aula	203
Gráfico 31	- Socialização de leituras feitas em casa	204
Gráfico 32	- Necessidade de ler o jornal ao vê-lo	205
Gráfico 33	- Motivos que levaram os sujeitos a se interessar pelo jornal	206
Gráfico 33a	- Motivos que levaram os não-sujeitos do projeto a se interessar pelo jornal	206
Gráfico 34	- Opinião dos alunos sobre o fato de ensinar como o jornal é montado	207
Gráfico 34a	- Motivos pelos quais os alunos do projeto se interessam	

	em saber como o jornal é montado	208
Gráfico 34b	- Motivos pelos quais os alunos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado	208
Gráfico 34c	- Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado	209
Gráfico 34d	- Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado	210
Gráfico 35	- Ajuda recebida para procurar assuntos no jornal	210
Gráfico 36	- Uso do material depois de conhecê-lo	211
Gráfico 37	- Importância do jornal para o aluno	212
Gráfico 37a	- Justificativas dos alunos sobre o motivo da importância do jornal em sua vida	212
Gráfico 37b	- Justificativas dos alunos sobre o motivo da não importância do jornal em sua vida	213

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Respostas dos alunos quanto ao significado da palavra <i>recalcitrante</i> ..	128
Quadro 2 - Conduta de leitura	130
Quadro 3 - Atividade A	143
Quadro 4 - Atividade B	145
Quadro 5 - Atividade C	149
Quadro 6 - Atividade D	152
Quadro 7 - Atividade E	154

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	- Motivos pelos quais as professoras lêem para seus alunos	227
Tabela 2	- Trabalho feito a partir da tarefa de leitura	228
Tabela 3	- Importância da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem	229
Tabela 4	- Opinião dos sujeitos do projeto sobre sair da sala para ler o jornal na biblioteca	230
Tabela 5	- Opinião dos alunos não-sujeitos do projeto sobre a atividade de leitura na biblioteca escolar	231
Tabela 6	- Justificativa dos sujeitos da pesquisa em desejar as atividades com jornal	232
Tabela 7	- Justificativa dos sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal	233
Tabela 8	- Justificativa dos não-sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal	234
Tabela 9	- Motivos pelos quais os alunos não sujeitos do projeto desejam atividades com jornal	235
Tabela 10	- Motivos que levaram os sujeitos do projeto a se interessar pelo jornal	236
Tabela 11	- Motivos que levaram os não-sujeitos do projeto a se interessar pelo jornal	237
Tabela 12	- Motivos pelos quais os alunos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado	238
Tabela 13	- Motivos pelos quais os alunos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado	239
Tabela 14	- Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado	240
Tabela 15	- Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado	241
Tabela 16	- Justificativas dos alunos sujeitos do projeto sobre o motivo da importância do jornal em sua vida	242
Tabela 17	- Justificativas dos alunos não-sujeitos do projeto sobre o motivo da	

importância do jornal em sua vida	243
Tabela 18 - Justificativas dos alunos sujeitos do projeto sobre o motivo da não importância do jornal em sua vida	244
Tabela 19 - Justificativas dos alunos não-sujeitos sobre a não importância do jornal em sua vida	245

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT.....	7
LISTA DE FIGURAS	8
LISTA DE GRÁFICOS	9
LISTA DE QUADROS	12
LISTA DE TABELAS	13
INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO 1 – A CONSTRUÇÃO DO HOMEM PELA INTERAÇÃO SOCIAL	24
1.1 O homem como sujeito social, histórico e cultural	26
1.2 Linguagem em processo: a mobilidade dos signos	30
1.3 Conceito de leitura numa concepção de linguagem como criação sócio-ideológica	36
CAPÍTULO 2 – A ESCOLHA DO MATERIAL	50
2.1 Por que o jornal?	51
2.2 Da forma ao sentido.....	58
2.3 Alguns componentes presentes nas primeiras páginas e páginas internas	60
2.4 Gêneros textuais.....	65
CAPÍTULO 3 – AS OPÇÕES METODOLÓGICAS	69
3.1 Pesquisa-ação: um contraponto ao positivismo da ciência	70
3.2 Identificação da escola	82
3.3 Instrumentos de coleta de dados	84
3.3.1 Entrevista semi-estruturada	86
3.3.2 Entrevista estruturada	87
3.3.3 Método clínico: os pares de histórias	88
3.3.4 Análise dos dados	90

CAPÍTULO 4 – SITUAÇÃO DIAGNOSTICADA A PARTIR DE COLETA DE DADOS SOBRE USO E LEITURA DO JORNAL NO COTIDIANO DE 34 CRIANÇAS MATRICULADAS NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa	93
4.2 Entrevistas com professoras	94
4.3 Situação inicial dos sujeitos em relação à leitura de jornal	104
4.4 Regras de leitura sugeridas pela escola	119
4.5 Diferentes condutas para a leitura	127
4.5.1 Primeira atividade	127
4.5.2 Segunda atividade	130
4.5.3 Terceira atividade	133
CAPÍTULO 5 – A CRIANÇA E O JORNAL: UM ENCONTRO NECESSÁRIO E POSSÍVEL, COM A AJUDA DE UM PARCEIRO MAIS EXPERIENTE	139
5.1 Conhecendo o jornal	140
5.2 Atividades de familiarização com o jornal	143
5.3 Leituras diárias	158
5.4 Leitura de fotos jornalísticas	175
5.5 Tabulação dos dados da última entrevista com os alunos inseridos no projeto..	188
CONCLUSÃO	216
REFERÊNCIAS	220
APÊNDICES	226
ANEXOS	252

INTRODUÇÃO

Esta dissertação discute alguns aspectos teóricos e metodológicos de pesquisa, numa perspectiva sócio-cultural, buscando compreender como o aluno utiliza o jornal como material de leitura e como se apropria desse meio de comunicação. O tema especificamente pesquisado foi a leitura dos principais jornais de circulação nacional, *O Estado de S. Paulo* e *Folha de S. Paulo*, e dois jornais de pequena circulação da cidade de Marília, *Diário de Marília* e *Jornal da Manhã*. Esse tipo específico de material de leitura fornece ao mesmo tempo diferentes textos, possibilitando ao aluno o desenvolvimento de diversas atitudes importantes para o aprendizado, e também sua interação com situações atuais provocadoras de reflexão sobre o seu meio social. Segundo Foucault (1994, p.37-38),

aprende-se a ler com textos, não com frases, menos ainda com palavras, jamais com sílabas [...], aprende-se a ler lendo textos que não se sabe ler, mas de cuja leitura se tem necessidade. Lê-los é procurar as respostas às perguntas que nos fazemos, as quais supomos estarem respondidas de alguma forma nos textos. Lê-los significa mobilizar tudo o que já sabemos, sobre a pergunta, sobre as possíveis respostas, sobre o funcionamento da escrita, para reduzir o espaço do que ainda é incompreensível. Ler – e, portanto, aprender a ler – é uma negociação entre o conhecido, que está na nossa cabeça, e o desconhecido, que está no papel; entre o que está atrás e o que está diante dos olhos. É um trabalho de detetive que utiliza índices (paginação, palavras conhecidas...) para elaborar hipóteses, verificá-las com base em outros índices, voltar aos pontos que permanecem obscuros com ajudas externas.

Entendendo como objeto de estudo a atividade de leitura do jornal pelo aluno em seu meio social e a pluralidade de contextos em que cada um vive, o princípio metodológico deste estudo foi o da pesquisa-ação, por entender o sujeito em movimento de construção coletiva de sua personalidade e de sua formação intelectual. A pesquisa pretendeu ensinar os alunos a ler jornal, a compreender a sua importância na vida cotidiana e ainda propor caminhos para sua utilização em salas de aula do Ensino Fundamental. Além de uma nova atitude pedagógica reestruturadora da rotina das aulas, houve o

redimensionamento do papel do professor-pesquisador e dos alunos, pois a cada um foram atribuídas responsabilidades no processo de apropriação dos conhecimentos necessários para a efetivação da leitura. Com as próprias palavras de Foucambert (1994, p.75),

a escolha dos métodos deve preocupar-se também com o poder que estes conferem às crianças de serem detentoras de sua própria maneira de aprender. A todo momento, o aluno deve saber como o que ele está aprendendo se situa dentro do comportamento global de leitura que dever adquirir.

A pesquisa-ação deu espaço à voz das crianças, e interferiu no meio pesquisado, na tentativa de favorecer o crescimento de uma reflexão sobre o fazer pesquisa nas Ciências Humanas e o desenvolvimento do processo de leitura por que passam os sujeitos.

Não se limitou aos aspectos teóricos e burocráticos que envolvem as pesquisas educacionais, fazendo uma simples observação ou descrição quanto ao uso do jornal em sala de aula, mas pretendeu desenvolver um estudo que estabelecesse uma relação participativa entre mim e os alunos envolvidas. Desse modo, a metodologia norteadora concebida “como metodologia de articulação do conhecer e do agir” (THIOLLENT, 1986, p.100), não foi opção, mas uma necessidade exigida pelo próprio objeto de estudo, porque haveria realmente ação por parte de todas as pessoas implicadas no problema. Nesse contexto, não tive apenas a função de exercer uma observação participante, mas um papel ativo na própria realidade investigada, com a intenção de resolver, ou esclarecer problemas apresentados na situação observada, aumentando assim o meu conhecimento e o dos sujeitos da pesquisa.

Com o objetivo de investigar quais mudanças acontecem no comportamento dos alunos quando utilizam o jornal para desenvolver habilidades e estratégias significativas para a formação do leitor, utilizei alguns procedimentos técnicos de investigação: formulários de entrevistas estruturadas e semi-estruturadas, no início e no final do projeto; método clínico de investigação, usando pares de histórias construídas com a intenção de provocar diálogo sobre atitudes de leitura; atividades que favoreceram a experimentação

de novas atitudes no ato de ler e atividades de familiarização com o jornal. Estes instrumentos foram usados no início da pesquisa com o objetivo de coletar dados para, ao final da pesquisa, compará-los e também preparar os alunos para a leitura de jornal, disponibilizando informações técnicas sobre a linguagem jornalística, e incentivá-los a tomar novas atitudes no ato de ler. Somente, então, em um segundo momento, foi possível o diálogo com os sujeitos, provocado por leitura de textos jornalísticos, a fim de favorecer possibilidades de ações transformadoras, referentes à maneira como os alunos entendem o jornal como material de leitura, para que possam adquirir novas habilidades, modificando sua prática como leitores de jornal. Segundo Smith, (1999) toda criança pode continuamente aprender a ler pela realização da leitura, porque o vocabulário se desenvolve pela troca do diálogo com o outro e a base da compreensão se alarga; à medida que a criança aprende o significado de novas palavras pelo sentido, o aprendizado ocorre por si mesmo no fluxo lingüístico de sua comunidade semiótica, da qual faz parte e contribui com ela, “porque quanto maior seu capital, mais você pode acrescentar a ele ao lidar com palavras [...] A melhor maneira de se adquirir um grande e prático vocabulário de leitura é através da leitura significativa” (SMITH, 1989, p.197).

Neste contexto, outros objetivos específicos foram investigados durante a pesquisa e permeiam todo o trabalho. Os instrumentos de coleta e as atividades práticas desenvolvidas com os alunos permitiram verificar se por meio da leitura do jornal e de sua discussão em sala de aula, os posicionamentos dos alunos apresentavam aspectos de criticidade, e se estabeleciam relações entre seu cotidiano e um contexto social maior. Também permitiram compreender quais, das diversas atitudes que tomei para viabilizar a leitura do jornal, criaram oportunidades para o desenvolvimento da leitura com compreensão.

Apostando no crescimento individual de cada aluno pelo contato com seu meio social, a opção de análise desta pesquisa apóia-se na teoria histórico-cultural, porque para Vigotsky (1896-1934), o social é o elemento essencial, sem o qual a criança não se apropria dos objetos e valores construídos socialmente. Ao abordar o conceito de zona de desenvolvimento proximal, destaca a importância de que é preciso um parceiro mais experiente que facilite o

processo de humanização da criança. Compartilhando as idéias de Vigotsky (1984), Smith (1989, p.235) argumenta que

as crianças aprendem continuamente, através do engajamento em demonstrações que lhes fazem sentido, sempre que sua sensibilidade natural para o aprendizado está intacta. O aprendizado é uma atividade social. As crianças aprendem a partir do que outras pessoas fazem e as ajudam a aprender.

Com esse arcabouço teórico, que será mais bem apresentado nos capítulos 1 e 2, as atividades práticas relacionadas ao uso do jornal em sala de aula foram realizadas com duas classes de 4ª série do Ensino Fundamental de uma escola particular situada na cidade de Marília, Colégio Cristo Rei. Durante a coleta lecionava nesse colégio, onde ainda atuo em 2005, na 4ª série escolhida para a efetivação da pesquisa. A escola trabalha com divisão por áreas do conhecimento, e sou responsável pelas disciplinas Português e Ciências, o que viabilizou o trabalho aqui apresentado. No momento da realização da pesquisa, era responsável por duas salas de 4ª série e, com ambas, foram realizadas as mesmas atividades. No entanto, em uma delas os alunos eram considerados como sujeitos de pesquisa. Todas as atividades aconteciam primeiramente nesta sala, porque, se necessário, passariam por reformulações e só então seriam aplicadas na turma correspondente aos sujeitos da pesquisa, formada por 34 alunos. As atividades aconteceram no decorrer do ano de 2003 e os alunos responderam ao último formulário em agosto de 2004, já na 5ª série.

Passo agora a anunciar como está configurada esta dissertação, para que o leitor, conhecendo os objetivos que delinearão a pesquisa, possa fazer o seu percurso de leitura conhecendo suas etapas.

O primeiro capítulo traz a concepção de homem no bojo da teoria histórico-cultural e a condição da existência humana atrelada a sua participação no mundo social histórico e cultural, entendendo a linguagem como a forma única de sua participação na sociedade, pois com ela o homem é capaz de se relacionar com o outro, num contato mais profundo com esse outro e consigo mesmo. Segundo Vigotsky (1984), “a internalização das atividades

socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana” (VIGOTSKY, 1984, p.65).

Será apresentado um modo específico de concepção de linguagem que entende a palavra como um signo verbal, como um movimento, cuja significação se constrói a partir do diálogo. Para Bakhtin (1995), “a compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma contrapalavra” (BAKHTIN, 1995, p.131-132). Para o autor, as ciências humanas, o objeto de pesquisa e o método são dialógicos. Partindo destes pressupostos, a pesquisa adota uma concepção de leitura que compreende o mundo pelas práticas sociais. Esta concepção orienta a metodologia para o ensino de leitura que será apresentada no 4º e no 5º capítulo desta dissertação.

O segundo capítulo apresenta os motivos pelos quais este trabalho de investigação optou pelo jornal como material de leitura a ser utilizado na interação com os sujeitos da pesquisa. Fundamenta-se teoricamente, em relação ao uso do jornal na sala de aula, numa perspectiva pedagógica e social, apoiando-se em diversos estudiosos da área, entre eles Célestin Freinet (1896–1966), o precursor do uso do jornal como material também pedagógico. O jornal, segundo Barros (2001), “é produto de uma criação ideológica ou de uma enunciação, com tudo o que está aí subentendido: contexto histórico, social e cultural” (BARROS, 2001, p.28). O capítulo contém ainda uma seção que aborda questões mais técnicas da linguagem jornalística, cujos conceitos facilitarão a compreensão da leitura nos capítulos subseqüentes.

O terceiro capítulo é dedicado a justificar as opções metodológicas de que esta pesquisa faz uso. Em oposição ao ideário da pesquisa positivista, fortemente estabelecido no meio acadêmico, aqui se faz uma opção contrária a ele, apresentando uma forma dinâmica e subjetiva de ver a pesquisa em Educação. A metodologia da pesquisa-ação atribui importância tanto à objetividade quanto à subjetividade, porque a objetividade está apresentada nos fatos que se manifestam e que, por sua vez, são apreendidos pela visão subjetiva

dos sujeitos envolvidos, tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa. Por isso, a opção da metodologia de pesquisa, neste projeto, foi a pesquisa-ação, porque é a uma metodologia que possibilita estudar o homem por considerá-lo em constante *devir*, permitindo ao pesquisador basear-se no diálogo entre as partes que buscam consenso, para analisar os dados da pesquisa e refletir sobre eles. Ainda no capítulo 3, o leitor encontrará a explicação e a justificação da escolha de cada um dos instrumentos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, como também a forma com que foram empregados no decorrer do projeto.

O capítulo 4 faz apresentação de quatro instrumentos de coleta de dados usados com os 34 sujeitos da pesquisa, alunos de 4ª série do Ensino Fundamental de escola particular da cidade de Marília, já referenciada. Será apresentado, um relato detalhado sobre os sujeitos e a escola onde foi realizada a pesquisa. Quanto aos instrumentos de coleta, o primeiro deles é a entrevista semi-estruturada usada para coletar dados com as professoras das séries anteriores dos sujeitos. O objetivo da coleta foi a de identificar se a concepção de leitura das professoras interfere nas estratégias que os alunos usam no ato de ler. O segundo instrumento utilizado foi um formulário de entrevista aplicado a todos os alunos da pesquisa, com a intenção de coletar dados sobre a situação inicial dos sujeitos antes que sofressem a interferência da pesquisa-ação, para no final do projeto ser possível comparar dados iniciais e finais. Esse formulário também orientou minha ação na elaboração de atividades que favorecessem a interação do aluno com o material de leitura: o jornal. Concomitantemente a esses dois formulários, como um terceiro instrumento de coleta, foram entrevistados quatro alunos de terceira série, que não são considerados sujeitos da pesquisa, com o objetivo de confirmar apontamentos de estratégias de leitura, apresentadas no capítulo 1 pelo teórico Frank Smith (1991), como importantes na leitura com compreensão. Foram entrevistados alunos de 3ª série para que os sujeitos da pesquisa não sofressem alguma influência antes que realizassem as propostas de leitura que se originariam desta coleta. Os dados foram positivos e permitiram que desenvolvêssemos com os sujeitos situações de leitura que os alunos não

tinham vivido até aquele momento, pelo menos na escola. Dessa forma, o último instrumento de coleta, antes de iniciar as atividades com jornal, foi a prática das atividades de leitura sugeridas pelo terceiro instrumento. Ao realizarem as atividades propostas, os alunos vivenciaram formas diferentes de conduzir a leitura, o que significou um avanço para o acesso à leitura de jornal, pois as queixas sobre dificuldades que os impediam de ler foram amenizadas no decorrer das atividades, quando eram oferecidas saídas possíveis para vencer as dificuldades apresentadas.

O capítulo 5 é dedicado ao dado mais importante desta pesquisa: a interação dialógica entre pesquisador e pesquisados, que possibilitou ações, análises e reflexões para ambas as partes. Nele é feito todo o relato da experiência prevista pelo projeto e vivida pelos sujeitos. Contém seções que descrevem as práticas pedagógicas de familiarização do jornal, seguidas de comentários de análise e reflexão sobre a prática. E, para finalizar, nele são encontrados os dados finais da pesquisa, coletados seis meses depois do projeto, com os alunos já frequentando a 5ª série em 2004. Todos os dados foram tabulados, tornando-se tabelas e gráficos que possibilitaram análise, categorização e reflexão.

É preciso esclarecer ao leitor que, no decorrer de toda a dissertação, as análises feitas aproximam-se das teorias que abordam o mesmo tema. Autores como Faria e Zanchetta (2002) já escrevem sobre o uso do jornal em sala de aula, mas esta dissertação deve ser interpretada como a busca de novos desdobramentos para a investigação do mesmo tema, que apontam para outros caminhos. O caráter dinâmico do saber científico permite-nos apenas que registremos diálogos vivenciados em uma determinada situação de pesquisa para posterior discussão dos dados com a comunidade, porque a realidade neste momento em que escrevo já é outra, para mim e para os sujeitos desta pesquisa.

CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DO HOMEM PELA INTERAÇÃO SOCIAL

Diversos autores já discutiram a relação entre concepção de linguagem e sua importância para o ensino. Entendemos que concepção de linguagem pode alterar o modo de estruturar o trabalho de ensino da língua, assim como a concepção de homem e o entendimento da realidade social interferem na concepção de linguagem.

De acordo com Arena (1992), a concepção de linguagem interfere na escolha dos materiais e estratégias usadas no ensino, por isso é necessário buscar coerência entre a concepção de linguagem e a de mundo, pois o professor, suas atitudes e concepções são decisivos no processo de aprendizagem, porque refletem na qualidade de intervenção nesse processo. Toda metodologia de ensino envolve uma forma de compreender a realidade e inclui uma concepção de linguagem. Embora saibamos que nem sempre o professor está consciente da teoria lingüística ou da influência dessa teoria no método que embasa o seu trabalho, muitas vezes não ocorrem reflexões sobre os pressupostos da metodologia que adota em sala de aula, chegando mesmo a não saber exatamente o que está fazendo e qual o objetivo pretendido com os seus procedimentos.

Não pode haver ensino satisfatório sem o conhecimento profundo da concepção de linguagem, pois essa concepção, consciente ou não, interfere nos processos de ensino e de aprendizagem, determinando a metodologia de ensino que o professor utilizará. Em outras palavras, por trás da prática pedagógica do professor, necessariamente existe primeiramente a sua concepção de linguagem, ainda que essa não seja consciente.

Neste capítulo, abordaremos um modo específico de conceber a linguagem e suas implicações metodológicas no ensino da leitura de jornal. Destaca-se como centro de discussão deste capítulo a concepção de linguagem que determina o conceito de leitura envolvido nesta pesquisa e a análise da coleta de dados, porque determinou a ação durante o desenvolvimento da pesquisa. Buscaremos suporte teórico para esta questão em dois autores: Vigotsky e Bakhtin. Discutiremos o modo de se conceber a linguagem com base na filosofia

da linguagem do pensador russo Bakhtin e adotaremos como enfoque metodológico a teoria histórico-cultural, também elaborada por outro russo, Vigotsky, que concebe o homem como sujeito social, histórico e cultural. Ambos constroem suas teorias fundamentadas no materialismo histórico-dialético e, por essa razão, defendem o pressuposto de que todos os fenômenos devem ser entendidos como processos em movimento, em mudança. Por isso, este capítulo está subdividido apenas por questões didáticas.

1.1 O homem como sujeito social, histórico e cultural

A teoria histórico-cultural está nomeada assim porque entende o homem como resultante de suas concretas situações de vida, “um ser social de natureza social, que tudo que tem de humano nele provém da sua vida em sociedade, no seio da cultura criada pela humanidade” (LEONTIEV, 1996, p. 261). Assim, a compreensão dos sentimentos, a forma de relacionamento, as preferências, enfim, o conjunto de elementos que caracteriza o homem provém da cultura em que vive. Tudo o que o homem é deriva das condições materiais e das atividades que desenvolveu no decorrer de sua vida. Segundo Leontiev (1996, p.267),

podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decorrer do desenvolvimento histórico da sociedade humana. O indivíduo é colocado diante de uma imensidade de riquezas acumuladas ao longo dos séculos por inumeráveis gerações de homens, os únicos seres, no nosso planeta, que são *criadores*. As gerações humanas morrem e sucedem-se, mas aquilo que criaram passa às gerações seguintes que multiplicam e aperfeiçoam pelo trabalho e pela luta as riquezas que lhes foram transmitidas e “passam o testemunho” do desenvolvimento da humanidade.

Inspirado na teoria marxista, Vigotsky (2000) parte do pressuposto de que a única capacidade que nasce com o homem é a capacidade de criar capacidades. Essas capacidades, habilidades e aptidões vão se

construindo nas relações com os homens. Como, então, explicar o processo de acumulação e transmissão de aptidões? Com o trabalho, e entendendo-o como uma atividade produtiva humana capaz de transformar a natureza e responder às suas necessidades, o homem foi garantindo a formação dos objetos e com eles e com outros homens desenvolvendo a capacidade humana. Essas capacidades são externas ao sujeito e este se apropria delas por meio do uso dos objetos na relação com os homens. O homem reproduz a habilidade cristalizada em determinado objeto quando o usa da forma como é utilizado socialmente. Assim podemos dizer que o homem é resultante da apropriação e que o trabalho o distingue dos outros animais. Para Vigotsky (2000), o homem precisa, além do contato com o objeto, de alguém que saiba usá-lo e o ajude a apreender essa habilidade; somente nestas condições pode-se estabelecer o conhecimento. À medida que a criança usa determinado objeto, interioriza as capacidades nele cristalizadas. Vigotsky (2000, p. 407-408) rompe com a idéia da imutabilidade do significado das palavras para dar espaço a uma nova tese:

a descoberta da inconstância e da mutabilidade dos significados das palavras e do seu desenvolvimento é a descoberta principal e única capaz de tirar do impasse a teoria do pensamento e da linguagem. O significado da palavra é inconstante. Modifica-se no processo de desenvolvimento da criança. Modifica-se também de diferentes modos de funcionamento do pensamento. É antes uma formação dinâmica que estática. O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Esta se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental, em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização

Vigotsky não faz uma investigação crítica própria da língua, como Bakhtin (1995), autor em que nos basearemos para definir a concepção de linguagem usada nesta pesquisa, mas investiga um modelo de produção do pensamento em que a linguagem tem um papel específico, pois é a relação entre o pensamento e a palavra, num processo dinâmico, ao longo do desenvolvimento destas duas categorias, estabelecendo uma interdependência contínua, que promove o desenvolvimento do sujeito. Segundo o autor, “o significado de uma

palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou do pensamento”(VIGOTSKY, 1984, p.104). Para ele, os significados das palavras são dinâmicos à medida que evoluem e se modificam. Mas, esse movimento só é possível pela interação da palavra com o pensamento, que por sua vez também se modifica e se reorganiza provocando a evolução do indivíduo de um estágio *pré-lingüístico* pelo uso da palavra para um mergulho no mundo gráfico, transformando sua maneira de pensar.

É possível perceber esse movimento se tomarmos como exemplo a criança no estágio inicial e o pensamento do adulto em estágio avançado. Assim veremos que a palavra proferida por um adulto a uma criança, numa interação verbal, nem sempre significa a mesma coisa para um e para outro. É, portanto nessa interação verbal, dialógica, que será possível levar a criança a um outro estágio de desenvolvimento intelectual, diferente daquele no qual se encontra. O elemento facilitador desse progresso, tanto para o adulto como para a criança, é essencialmente a relação social. Lúria (1979, p. 73), um dos seguidores da escola de Vigotsky, ao diferenciar os homens dos animais, ressalta a importância das relações sociais, escrevendo o seguinte:

Diferentemente do animal, cujo comportamento tem apenas duas fontes – 1) os programas hereditários de comportamento, subjacentes no genótipo e 2) os resultados da experiência individual - , a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da *assimilação da experiência de toda a humanidade*, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem [...] A grande maioria de conhecimentos, habilidades e procedimentos do comportamento de que dispõe o homem não são o resultado de sua experiência própria mas adquiridos pela assimilação da experiência histórico-social de gerações. Este traço diferencia radicalmente a atividade consciente do homem do comportamento animal.

A caracterização dessa terceira fonte do comportamento humano, citado por Lúria, é muito importante, e nela o professor pode encontrar seu papel. O indivíduo humano se faz humano porque se apropria da humanidade historicamente com a ajuda de outros homens. O professor ajuda o aluno a

apropriar-se da linguagem escrita; e a aprendizagem e a apropriação da língua se efetivarão na medida em que houver necessidade, porque o fazer humano é movido por ela. A linguagem escrita é um instrumento essencial para o processo de desenvolvimento do pensamento,

a palavra escrita está inserida em um contexto do qual toma seu conteúdo intelectual e afetivo, se impregna deste conteúdo e passa a significar mais ou menos do que significa isoladamente e fora do contexto (textual): mais porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. O sentido da palavra [...] é um fenômeno complexo e móvel que, em certa medida, muda constantemente de umas consciências a outras e de umas situações a outras para a mesma consciência. [...] Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade (VIGOTSKY, 1991, p. 333-334).

As ações relatadas nos capítulos 4 e 5 correspondem à ampliação de significados de cada aluno, que *amplia seu repertório de significados*. Ao ler o jornal, o aluno tem a possibilidade de elaborar a formação do pensamento, e ao mesmo tempo estabelecer relações abstratas para a compreensão do mundo pela palavra. O aluno leitor de jornal, ao mesmo tempo em que desenvolve sua linguagem ao estabelecer uma relação dialógica com *outras consciências*, se apropria do jornal como instrumento para efetiva comunicação.

A humanização do homem é um processo de apropriação da cultura que envolve a reprodução do uso social e cultural. Para que esta reprodução aconteça, o homem precisa da mediação de um parceiro mais experiente, seja ele o professor, uma criança mais velha, ou parentes com quem convive. É pela linguagem que ele constrói uma representação da realidade em que vive. E, ao mesmo tempo em que pode transformar essa realidade, também é transformado pela maneira como age no e sobre o mundo. É no diálogo com o outro que o processo de humanização acontece. Nesta visão de conceber o mundo, aqui apresentada, é que analisaremos o conceito de linguagem abordado

por Bakhtin, pois para ambos, Bakhtin e Vigotsky, não existe uma verdade única no interior de uma pessoa. As verdades estão no fluxo da história ao longo dos processos dialógicos vividos pelos homens em diferentes contextos. Apenas no processo de interação dialógica dos indivíduos é que podemos encontrá-las.

1.2 Linguagem em processo: a mobilidade dos signos

Em uma concepção histórico-cultural, a linguagem é entendida, então, como um dos aspectos das diferentes relações que se estabelecem historicamente em nível sócio-cultural. Ela caracteriza-se por sua ação social. Assim como Vigotsky critica as principais correntes e tendências da Psicologia em sua época, Bakhtin também elabora sua concepção dialógica da linguagem a partir de uma crítica radical à outra corrente também de sua época, a concepção de língua de Saussure (1857-1913). Insatisfeito com os conceitos reinantes, principalmente os saussurianos, Bakhtin constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica radical às grandes correntes da Lingüística, por considerar que essas teorias não entendem a língua como um fenômeno social. As teorias lingüísticas conhecidas até então são agrupadas por ele em duas grandes correntes: o *objetivismo abstrato*, representado principalmente pela obra de Saussure, que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas, e o *subjetivismo idealista*, que a considera enunciação monológica isolada, representado em especial pelo pensamento de Humboldt (1767-1835). Bakhtin submete essas duas correntes a uma rigorosa crítica, por considerar que a redução da linguagem a um sistema abstrato de formas ou à enunciação monológica isolada constitui um obstáculo à apreensão da natureza real da linguagem como código ideológico. Bakhtin prioriza que

na prática viva da língua, a consciência lingüística do locutor e do receptor nada tem a ver com o sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos

contextos possíveis de uso de cada forma particular. [...] Na realidade, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis etc. A palavra está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial (BAKHTIN, 1995, p. 95).

Segundo o autor, não se pode separar a linguagem de seu conteúdo ideológico ou vivencial, já que ela se constitui pelo fenômeno social da interação verbal, realizada pela enunciação, resultante do diálogo, seja este de caráter oral ou escrito. O sentido do enunciado se dá pela compreensão ativa entre os sujeitos, ou seja, é o efeito da interação dos interlocutores. Para Bakhtin (1995), todo enunciado tem um destinatário, entendido como a segunda pessoa do diálogo. A atividade mental do sujeito e sua expressão exterior se constituem tendo o social como referência, portanto, toda enunciação é socialmente dirigida. É no fluxo da interação verbal que a palavra se transforma e ganha diferentes significados, de acordo com o contexto em que surge. O conceito-chave da concepção de linguagem em Bakhtin é a interação verbal, cuja realidade fundamental é o seu caráter dialógico. Para Bakhtin (1995, p.108) a linguagem não pode ser vista como um sistema fechado, construído, acabado, porque se assim fosse não haveria espaço para as pessoas desenvolverem a si próprias e ao mundo, porque

os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa operar [...] Os sujeitos não “adquirem” a língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.

Por isso, a reflexão lingüística bakhtiniana é uma abordagem histórica e viva da língua, incompatível com a reflexão feita pela gramática tradicional que desconsidera a enunciação e o contexto em que a linguagem ocorre para apoiar-se somente na enunciação isolada, fechada e monológica.

A interação verbal, é, portanto, conceito-chave na teoria de

Bakhtin e para que isso possa ser melhor entendido é preciso refletir sobre seu caráter dialógico. Todo enunciado, vindo de um pensamento ou estimulando outro, deve ser entendido como parte de um complexo amplo, aberto e sem fim que é parte do grande diálogo da vida. Não é possível encontrar a verdade no interior de uma única pessoa, mas apenas no processo de interação dialógica coletiva, porque o discurso verbal fora do contexto social perde sua significação. Aquele que compreende o discurso do outro é alguém cheio de palavras interiores que correspondem à significação das palavras proferidas pelo sujeito que fala, que em princípio são palavras interiores que se materializam e externalizam pela sonoridade ou pela razão gráfica. Essa compreensão depende das condições de interação verbal dos sujeitos em comunicação. Segundo Jobim (1996, p.109),

no processo de compreensão, a cada palavra do outro fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem nossas réplicas, mais profunda e real é a nossa compreensão. Compreender é, portanto, opor à palavra do locutor uma contrapalavra. O sentido construído na compreensão ativa e responsiva é o traço da união entre os interlocutores. Para Bakhtin, o sentido de um enunciado não está na palavra nem na alma do falante, assim como também não está na alma do interlocutor; o sentido do enunciado é, melhor dizendo, o efeito da interação do locutor e do receptor produzido por meio do material de um determinado complexo sonoro. [...] Só a interação verbal fornece à palavra a luz de sua significação.

Somente há real participação no diálogo quando há compreensão. Em decorrência disso, ressaltamos um outro ponto importante da teoria de Bakhtin: o papel do *outro*. Em uma relação dialógica, não poderíamos deixar de pensar em um outro que participa da interação verbal, seja ele presente ou não, seja falante ou escritor, seja ouvinte ou leitor.

Antes de aprofundarmos a discussão sobre o sentido da palavra, retomemos o significado de alguns termos que tenho usado no decorrer do texto. Por interação verbal entendemos toda relação de fala, leitura ou escrita de dois ou mais sujeitos sociais. Como fruto da interação verbal, temos a enunciação, um produto da atividade mental que, por sua vez, é um conteúdo

interno a ser exprimido, cuja forma se mostra somente pela palavra. Na concepção de linguagem bakhtiniana, a palavra tem lugar privilegiado na comunicação, porque é no fluxo da interação verbal que a palavra se torna signo ideológico, que também se transforma e carrega em si significados diferentes de acordo com o contexto de utilização. Diante disso, chegamos ao tema central deste texto: a *mobilidade específica da forma lingüística*. Bakhtin usa essa expressão porque a idéia é a de que a palavra pode conciliar em si muitas significações diferentes. Bakhtin usa o termo *polissemia* para nomear esse caráter móvel da palavra, por ela adquirir significações relativas ao contexto em que é empregada e por quem é utilizada. De acordo com Bakhtin (1995, p.106),

o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto. De fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis. No entanto, nem por isso a palavra deixa de ser uma. Ela não se desagrega em tantas palavras quantos forem os contextos nos quais ela pode se inserir. Evidentemente, essa unicidade da palavra não é somente assegurada pela unicidade inerente a todas as significações. Como conciliar a polissemia da palavra com sua unicidade?

O autor respondeu a essa questão ao diferenciar *tema* de *significação*. O primeiro termo é amplo, é a expressão de um contexto interno construído com base nas relações históricas concretas em que o sujeito vive e nesse contexto ele pode pronunciar um enunciado com significação correspondente ao interior desse contexto, que é o tema. Segundo Bakhtin (1995), não é possível definir um limite entre tema e significação porque não é possível haver tema sem haver significação, nem o contrário. Para ele,

o tema é um *sistema de signos dinâmico e complexo*, que procura adaptar-se adequadamente às *condições de um dado momento da evolução*. O tema é uma *reação da consciência em devir ao ser em devir*. A significação é um *aparato técnico para a realização do tema* (BAKHTIN, 1995, p. 129, grifos do autor).

Por *devir* é possível entender o mesmo que mudança, movimento, e assim Bakhtin acredita numa mobilidade infinita para as mudanças

de significação, tendo como suporte o caráter polissêmico da palavra em seu contexto cultural e histórico. A palavra é elemento importante para a formação da consciência no indivíduo. Ora, se ela está permanentemente em movimento; também a formação da consciência humana está permanentemente em processo de construção e evolução. Dando à palavra esse papel importante em nosso processo de *humanização*, Bakhtin se contrapõe a algumas correntes filosóficas de sua época, porque sugere que a organização e formação da atividade mental não está dentro do sujeito, mas fora dele, na interação verbal. Para Bakhtin, é o diálogo a ação constitutiva da linguagem e da consciência ideológica. Sua ênfase está na importância da linguagem como fenômeno sócio-ideológico, apreendida dialogicamente no fluxo da história. Bakhtin introduz em sua visão do diálogo algo como integrante do funcionamento concreto da linguagem e da consciência. A importância da enunciação, como processo que inicia um novo diálogo, e do retorno de uma enunciação do outro para dentro de si, e a reorganização da atividade mental que se inicia, indicam o movimento de mudança provocado pelo processo do diálogo, segundo Bakhtin. Em sua visão crítica, a criança processa na consciência desde seu nome, vindo pelo discurso da mãe, até as idéias elaboradas por discursos mais complexos. Tudo que chega à consciência da criança vem do mundo exterior, carregado de entonação, emoção e valorização. Assim, a consciência do homem desperta e modifica a consciência do outro. Na interpretação de Jobim (1996, p.112), Bakhtin

ressalta que ao expressarmos nossa compreensão sobre qualquer tema para outra pessoa, nossa palavra retorna sempre modificada para o interior do nosso pensamento. Quanto mais falo e explico minhas idéias, tanto melhor as reformulo no interior de meu pensamento. O aperfeiçoamento, a diferenciação e o aprimoramento de qualquer conteúdo ideológico ocorrem no processo de expressão e externalização desses conteúdos na interação verbal.

No entanto, a mobilização de conceitos que propicia o dialogismo, ou melhor, o caminho que o sujeito faz para dentro de si mesmo ao reorganizar aquilo que veio do externo, não está dissociado do social, porque se

tornou uma vivência interior mas reflete a idéia do outro sobre nós mesmos; a autoconsciência é uma representação do que o outro enxerga de mim próprio (FONTANA, 1997). Segundo Bakhtin (1995, p.59), o homem é impensável fora do contexto social, seu psiquismo só é possível de ser compreendido pelos fatores sociais.

Meu pensamento, desde a origem, pertence ao sistema ideológico e é subordinado às suas leis. Mas, ao mesmo tempo, ele também pertence a um outro sistema único, e igualmente possuidor de suas próprias leis específicas, o sistema do meu psiquismo. O caráter único desse sistema não é determinado somente pela unicidade de meu organismo biológico, mas pela totalidade das condições vitais e sociais em que esse organismo se encontra colocado.

Relações dialógicas possibilitam o desenvolvimento da consciência individual. Segundo Bakhtin (1995, p.33-34), ela “só pode surgir e se afirmar como realidade através da encarnação material em signos”, porque o signo só aparece na organização social dos indivíduos e “a consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social”. “O elemento que torna a forma lingüística um signo não é sua identidade como sinal, mas sua mobilidade específica” (BAKHTIN, 1995, p.94). A palavra em seu contexto “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1995, p.95) e isso faz dela um signo variável e flexível dentro de um tema, ou seja, de uma situação precisa. É a situação de mundo que orienta a enunciação; é pela enunciação que uma palavra pode ser apenas um sinal ou um signo. O sinal fica por conta das características da composição fonética e das marcas gráficas da palavra, mas

o signo lingüístico, no entender de Bakhtin, adquire a sua identificação, que lhe permite ser reconhecido como o mesmo signo em diferentes situações de enunciação, e a mobilidade que ele adquire relativamente à especificidade dessas situações enunciativas (DIAS, 1997, p. 112).

Para ele o homem não pode ser explicado apenas como fenômeno físico, sem ser compreendido em suas próprias ações em seu meio social.

Dentro desta concepção de linguagem, passamos agora a conceituar *leitura*, que será objeto de discussão nesta pesquisa. Assim como temos uma nova maneira de conceber linguagem, ou seja, a linguagem em movimento, também temos uma nova maneira de entender leitura, ao estudar como ela ocorre, quais os processos mentais que possibilitam a ação de ler e conseqüentemente a comunicação entre as pessoas. Talvez seja apenas possível estudar um conjunto de situações nas quais a leitura aconteça, lembrando, desde já, que não somente na escola é possível conseguir essas condições, porque o aluno está em movimento, num mundo em movimento com parceiros mais experientes, para ajudá-lo na apropriação do conhecimento historicamente acumulado. Segundo Foucambert (1998, p. 91),

uma pesquisa científica sobre o aprendizado da leitura pressupõe, portanto, uma teoria que represente, ao menos de modo hipotético uma definição de leitura e um levantamento dos elementos que devem ser simultaneamente apreendidos, bem como as hipóteses sobre sua interação durante o aprendizado.

Dedicaremos a segunda parte deste capítulo ao trabalho específico de delimitar o conceito de leitura e os elementos que envolvem sua aprendizagem, dialogando, com outros autores, mas ainda sobre as bases teóricas de Bakhtin e Vigotsky.

1.3 Conceito de leitura numa concepção de linguagem como criação sócio-ideológica

A concepção de linguagem em Bakhtin permeia o conceito de leitura como compreensão, base para a reflexão da análise da prática pedagógica

que possibilitou a coleta de dados para esta pesquisa. Tendo como concepção de linguagem a de Bakhtin, não poderia ser a prática do ensino da leitura desvinculada do contexto real em que a criança vive, pois assim como afirma Arena (1992, p. 75 – 76),

ensinar a língua sem, contudo, colocar a criança em seu fluxo é a grande farsa arquitetada pela escola. [...] Os manuais de alfabetização despojam os signos lingüísticos de seu significado, prendem-se aos sons e às marcas gráficas e fazem da enunciação jogos de palavras desconexas que, julgando idiotas as crianças, acabam por expô-las a uma pseudo-língua.

É consenso que a aprendizagem da criança no período escolar está fundamentalmente ligada à leitura. Não à leitura pensada como decodificação do código lingüístico, mas como interação imediata e acessível de significados e sentidos, sem o que haveria acesso restrito ao conhecimento, caminhando-se para o fracasso na aprendizagem escolar.

Durante doze anos de minha experiência com o magistério, compreendidos entre a Educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, foi possível perceber que grande parte do entusiasmo apresentado pelos alunos da Educação Infantil para com o ato de ler, seja por intermédio de um adulto, ou por esforço próprio, começa a desaparecer logo que iniciam a 1ª série do Ensino Fundamental, talvez porque o professor, ao lidar com textos, prioriza neles o estudo de ortografia e gramática, gerando apatia, e até mesmo rejeição pela leitura. Este quadro tende a evoluir com o decorrer dos anos escolares, conforme observações feitas durante meus anos de docência, detectando sempre o mesmo problema.

Uma das causas que levam a esta prática talvez seja a concepção de ensino como um rol de tarefas estáticas com receitas pré-fabricadas e que se adequam a diversas situações. Seguir as instruções de um manual do professor, dar aulas lidas, distribuir e corrigir folhas de exercício e fazer planos rotineiros que sirvam de um ano para outro parece muito fácil e menos arriscado do que elaborar propostas de trabalho que envolvam estimulação para a efetiva compreensão de textos. Esta visão estreita de ensino

implica práticas simplificadoras que não trazem bom resultado e, o que é pior, não gera situações de leitura para o aluno.

Tais inquietações e dúvidas justificam a opção por esta pesquisa: como a competência de leitura se forma no aluno e quais situações são favoráveis a ponto de despertar nele a necessidade de ler.

Durante muito tempo e ainda hoje com certa frequência, a prática escolar referente à aprendizagem da leitura tem sido baseada na crença de que o aluno deve procurar, nas palavras impressas, o significado do texto ou decifrar o que o autor quis dizer quando produziu um determinado texto escrito. Nesta perspectiva, o aprendizado da leitura é o treinamento do aluno para que busque o sentido de um texto no interior do texto mesmo, da maneira com que as palavras foram ordenadas e seqüenciadas, desprezando a subjetividade do leitor em atividade. A leitura, por esse ponto de vista, é externa ao leitor, cuja função é apenas captar sinais impressos e decodificá-los, dando sonoridade às marcas gráficas, considerando como imutável o significado dos signos. A leitura passa pelo exercício de decodificação, mas este não é suficiente para a compreensão.

Já na concepção de linguagem apresentada por Bakhtin, não há espaço para pensar a leitura estritamente como decodificação de sinais, nem mais para a intensa importância dada à sonoridade no processo de aprendizagem da leitura. Aprender a ler numa concepção bakhtiniana é um sentido oposto ao que se pensava ser o aprendizado da leitura. A concepção de leitura *fora* daquele que a pratica toma, então, o sentido inverso. O leitor capta sinais visuais, mas estes se organizam a partir da subjetividade, conhecimento e experiências de vida que cada leitor em particular possui, transformando esses sinais em signos que pertencem a uma comunidade semiótica. Para Bakhtin (1995), cada pessoa tem um certo horizonte social definido que orienta a sua compreensão e a coloca diante de seu interlocutor como uma forma de relacionamento. Contradizendo a prática pedagógica e a crença de muitos professores,

Frank Smith, psicolinguísta norte-americano, estudando a leitura, mostra que gradativamente os pesquisadores da linguagem passam a considerá-la como um processo, no qual o leitor participa com uma aptidão que não depende basicamente de sua capacidade de decifrar sinais, mas sim de sua capacidade de dar sentido a eles, compreendê-

los (MARTINS, 1994, p. 32).

A visão tradicional da escola, ao longo do tempo, tem valorizado a fonologia e a visualização das letras com a certeza de que a percepção disso garantiria a aprendizagem da leitura. No entanto, segundo Smith (1999), a excessiva atenção voltada a estes aspectos formaria apenas alunos decodificadores, mas não leitores. A concentração oferecida à sonoridade dos símbolos impediria uma visão mais profunda, a do contexto. Para ele, muitas das práticas utilizadas pelos professores em sala de aula são limitadoras e produtoras de uma *visão túnel*, que, segundo Smith (1999), corresponde a uma visão restrita a uma pequena área do texto, desvinculada do sentido. Também encontramos questões semelhantes apontadas por Vigotsky (1995), quando este faz referência a dois tipos de leitura: a silenciosa e a em voz alta. Para ele, o estudo sobre como ocorre o processo de leitura é importante, porque ao se apropriar da linguagem escrita as crianças elevam o desenvolvimento cultural. Por isso, a forma de ler um material escrito pode fazer diferença no desenvolvimento do raciocínio das crianças. Segundo Vigotsky (1995, p. 198),

o estudo da leitura demonstra que a diferença do ensino antigo que cultivava a leitura em voz alta, a silenciosa é socialmente a forma mais importante da linguagem escrita e possui, além disso, duas vantagens importantes. Já ao final do primeiro ano de aprendizagem, a leitura silenciosa supera a que se faz em voz alta no número de fixações dinâmicas dos olhos nas linhas. Por conseguinte, o próprio processo de movimento dos olhos e a percepção das letras se aligeira durante a leitura silenciosa, o caráter do movimento se faz mais ritmado e são menos frequentes os movimentos de retorno dos olhos. A vocalização dos símbolos visuais dificulta a leitura, as reações verbais atrasam a percepção, a travam, fracionam a atenção. Por estranho que possa parecer, não somente o próprio processo da leitura, mas também a compreensão é superior quando se lê silenciosamente. [...] Durante a leitura em voz alta tem lugar um intervalo visual, no qual os olhos se antecipam a voz e se sincronizam com ela. Se durante a leitura fixamos o lugar onde se pousam os olhos e o som que se emite em um momento dado, obteremos esse intervalo sonoro visual. As investigações demonstram que o intervalo se incrementa gradualmente, que um bom leitor tem um intervalo sonoro-visual maior, que a velocidade da leitura e o intervalo crescem juntos. Vemos, portanto, que o símbolo visual se vai liberando cada vez mais do símbolo verbal.

Normalmente, os professores esperam um domínio precoce da relação grafia-som por parte do aluno para que o considerem leitor. Reforçam a leitura perfeita de cada palavra, garantindo que a fonologia seja aprendida. Quando o aluno apresenta erros de pronúncia durante a leitura, são corrigidos imediatamente. Segundo Smith (1999), ao promoverem a leitura, os professores, ao contrário das atitudes acima citadas, deveriam estimular a adivinhação, as previsões; deveriam fomentar conhecimentos sobre a linguagem escrita, levantar hipóteses que gerem constantes reflexões, fazer comparações a partir do conhecimento prévio dos alunos dando-lhes assim, a chance de aprenderem, visto que, para Smith (1999), a ênfase deve ser dada ao significado da linguagem escrita, que não se encontra em símbolos impressos, mas no conjunto de informações prévias que cada leitor possui. A informação visual não garante a leitura, apenas acessa conexões cerebrais que constituem a compreensão, portanto a leitura.

Fixar atenção na oralidade ou no sentido? Como entender o processo da compreensão durante a escrita? Vigotsky (1995, p.199) responderia,

Para nós está claro que a compreensão não consiste em que se formem imagens em nossas mentes de todos os objetos mencionados em cada frase lida. A compreensão não se reduz à reprodução figurativa do objeto e nem sequer à do nome que corresponde à palavra fônica; consiste sim no manejo do próprio signo, em referi-lo ao significado, ao rápido deslocamento da atenção e a separação organizada de vários pontos que passam a ocupar o centro de nossa atenção. [...] o processo que se define como compreensão habitual consiste em estabelecer relações, em saber destacar o importante e passar dos elementos isolados para o sentido do todo.

Para o autor, a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. O leitor se apropria do texto quando toma consciência do significado das palavras do autor. Mas,

para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito) nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Inclusive se a compreensão do pensamento, se não alcança o motivo, a causa da

expressão do pensamento, é uma compreensão incompleta (VIGOTSKY, 1991, p. 343)

Como garantir uma compreensão completa? Quais atitudes conduziriam o aluno a efetivamente compreender a razão gráfica? Segundo Smith (1989) os leitores mais fluentes usam algumas estratégias de leitura diferentes daquelas ensinadas na escola. Ao encontrarem uma palavra que não reconhecem, saltam por cima dela. Saltar uma palavra é uma estratégia razoável, já que não é necessário compreendermos cada palavra para entendermos o contexto. Uma outra estratégia comumente usada pelos bons leitores é a de acionar o conhecimento prévio antes de ler o material em questão, e ainda percorrendo um caminho próprio como, por exemplo, ler o último capítulo antes de ter chegado ao final do livro. Estas estratégias parecem ser tudo aquilo que a escola não permite que os alunos façam, porque reconhecem essa prática como prejudicial à compreensão. Com a intenção de investigar se crianças que lêem com compreensão transgridem as regras escolares, apresentaremos no capítulo 4 pares de histórias a respeito de condutas de leitores, utilizadas em entrevistas com alunos para analisar seus comportamentos, bem como suas respostas. A discussão dessa tese de Smith (1999), também se encontra no capítulo 4. As propostas metodológicas serão demonstradas no relato das experiências constituintes desta pesquisa.

Quando falamos em estratégias de leitura, não estamos nos referindo a procedimentos estabelecidos com regras específicas a conteúdos concretos. Segundo Solé (1998), a estratégia, assim como o procedimento, que também denominamos como regra, destreza, técnica, método ou habilidade, ajuda a “regular a atividade das pessoas, à medida que sua aplicação permite selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para conseguir a meta a que nos propomos” (VALLS apud SOLÉ, 1998, p.69), quando envolvidos com a leitura. O que a diferencia dos procedimentos

é o fato de que não detalham ou prescrevem totalmente o curso de uma ação; o mesmo autor indica acertadamente que as estratégias são suspeitas inteligentes, embora arriscadas, sobre o caminho mais adequado que devemos seguir. Sua potencialidade reside justamente

nisso, no fato de serem independentes de um âmbito particular e poderem se generalizar [...] Um componente essencial das estratégias é o fato de que envolvem autodireção – a existência de um objetivo e a consciência de que este objetivo existe – e autocontrole, isto é, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função dos objetivos que o guiam e da responsabilidade de modificá-lo em caso de necessidade [...] As estratégias de compreensão leitora são procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e possível mudança (SOLÉ, 1998, p.69-70).

A estratégia é utilizada de forma inconsciente pelo leitor. Ao entrarmos em contato com informações visuais e estas conectarem informações não visuais, que nos apropriamos ao longo do tempo, então compreendemos aquilo que lemos à medida que necessitamos aprender ou resolver dúvidas. Segundo Arena (2003), não lemos por hábito, gosto ou prazer, mas por necessidades que são geradas a partir das relações sociais entre os indivíduos. Para que a compreensão aconteça, o leitor deve se fazer perguntas e ter respostas destas como condições necessárias para o entendimento. Teberosky (2003, p.28-29) aponta a necessidade de o leitor adotar um pensamento estratégico como necessário para a elaboração do significado durante o processo de leitura. Atitudes como compreender o propósito de leitura; colocar na leitura seus interesses e suas motivações, assim como seus conhecimentos prévios; focalizar aquilo que é importante; avaliar a consistência interna do texto, sua adequação ao conhecimento prévio e o grau em que responde às expectativas geradas; comprovar em que medida vai compreendendo o texto mediante a recapitulação, a revisão e a indagação; elaborar e tentar inferências de diferentes tipos, como interpretações, hipótese, antecipações e conclusões são possíveis de serem aprendidas. O aluno, na relação com o parceiro mais experiente, age testando estas estratégias e alcançando cada vez mais sua autonomia de leitor. Na leitura,

não existe uma correlação clara e definida para o ensino tão identificável como acontecia com os modelos anteriores. As propostas desse modelo que podem ser consideradas tributárias partem de uma visão de aproximação da leitura mediante a combinação de análise e síntese, que inclui o ensino explícito da decifração em contextos significativos, e admitem que é preciso continuar ensinando estratégias de leitura mesmo depois que o estudante aprendeu a ler (TEBEROSKY, 2003, p.24-25).

Nesta perspectiva, não formamos o leitor pronto no final da escolaridade exigida, mas sim um leitor com uma atividade cognitiva complexa capaz de se posicionar de forma ativa diante de um novo texto. Durante a leitura se estabelece uma relação dialógica com o outro, o autor.

Com Bakhtin, entende-se que linguagem ocorre pela dialogicidade da interação verbal seja ela oral ou escrita, mas não se ressalta que a natureza dessas duas modalidades é diferente. Na fala, há uma relação direta com o outro, possibilitando uma troca imediata, pela qual os sujeitos constroem juntos a interação verbal. Como afirma Bakhtin, “só me torno consciente de mim, só me torno eu mesmo ao me revelar ao outro, através do outro e com a ajuda dele. Os atos mais importantes, constitutivos da consciência em si, determinam-se por meio da relação com a outra consciência (com um ‘tu’)” (BAKHTIN, apud FOUCAMBERT, 1998, p. 46). Mas, essa relação de comunicação pela fala tem caráter efêmero, existente apenas no momento em que as palavras tornam o pensamento realidade. Já o diálogo pela escrita permite outras operações, porque está fora da experiência direta. Segundo Foucambert (1998, p. 46-47),

ao contrário do oral, a escrita não é permutada no instante efêmero, mas na permanência do espaço. Dá-se tudo de uma vez, portanto tudo deve ser concebido para ser apresentado de uma só vez. Ou, melhor dizendo, se o que se escreve no instante coloca em questão aquilo que o procede, então aquilo que o procede deve ser transformado para estabelecer uma coerência. A escrita não é o terreno do pensamento que se cria, mas do pensamento que experimenta a si mesmo em sua unidade. E essa diferença nasce das restrições inerentes ao instrumento no que ele tem de mais material: o oral dá-se no tempo; a escrita, no espaço.

A escrita não é correspondência da fala, ela possui uma outra dimensão. Portanto, a concepção de leitura que valoriza a fonologia não está apontando a trilha certa para chegar à compreensão.

Existem algumas medidas pedagógicas que favorecem esse contato do aluno com o mundo gráfico. Podemos proporcionar-lhe o contato com os diversos gêneros textuais, tomando o cuidado de garantir que ele tenha

conhecimento prévio daquilo que está sendo oferecido para leitura, pois a pouca familiaridade com o assunto pode acarretar a incompreensão. Segundo Kleiman (2002), essa incompreensão muitas vezes se deve às falhas em nosso conhecimento do mundo ou no conhecimento formal que adquirimos ao longo da escolaridade. Para que a leitura aconteça, é necessário que seja ativado em nossa mente todo o conhecimento relevante para o entendimento do texto a ser lido. Muitas vezes, não temos as informações prévias, e ainda outras podem estar perdidas no fundo de nossa memória. O problema se agrava quando os professores não as fornecem, nem ajudam a recuperá-las.

Para que se entenda melhor como o conhecimento de mundo facilita a compreensão, o texto citado abaixo, por KLEIMAN (2002a, p. 21), leva um leitor a experienciar a veracidade desta tese:

[...] como gemas para financiá-lo, nosso herói desafiou valentemente todos os risos desdenhosos que tentaram dissuadi-lo de seu plano. “Os olhos enganam” disse ele, “um ovo e não uma mesa tipificam corretamente esse planeta inexplorado”. Então as três irmãs fortes e resolutas saíram à procura de provas, abrindo caminho, às vezes através de imensidões tranquilas, mas amiúde através de picos e vales turbulentos. Os dias se tornaram semanas, enquanto os indecisos espalhavam rumores apavorantes a respeito da beira. Finalmente, sem saber de onde, criaturas aladas e bem vindas apareceram anunciando um sucesso prodigioso.

Durante a leitura deste pequeno texto surgiram dúvidas para as quais não havia elementos que ajudassem a ter certeza de que sua interpretação era correta. No entanto, se o leitor tivesse a informação prévia do título, *A descoberta da América por Colombo*, antes de lê-lo, dissipar-se-iam dúvidas porque, a partir desta informação as palavras do texto, que antes

apenas deixavam impressões, passam a ter significados precisos, porque os referentes foram identificados: o herói é Colombo, o seu plano é viajar para o oeste tentando achar uma rota para as Índias; trata-se do planeta Terra; as irmãs são as três caravelas de Colombo, e os caminhos são aqueles da travessia marítima: os indecisos eram os marujos com medo da beira do abismo que encontrariam no fim da viagem; as criaturas aladas eram pássaros vindos da costa (KLEIMAN, 2002a, p. 22).

Por meio deste exemplo dado por Kleiman (2002a), vemo-nos forçados a deixar de lado a prática de leitura que condiciona o aluno a valorizar a pronúncia dos sons como garantia de compreensão, pois as referências necessárias à compreensão não estavam no próprio texto, mas fora dele. Neste caso, no conhecimento prévio formal do leitor sobre a História do Descobrimento da América.

Portanto, *ensinar leitura* neste contexto é criar oportunidades variadas que permitam o desenvolvimento cognitivo dos alunos, ampliação de sua visão de mundo, abertura de novos horizontes, ou seja, que permitam sua inserção no mundo da leitura. Tais condutas proporcionarão realmente que o aluno cresça como um verdadeiro leitor, porque

as crianças se tornam leitores quando são engajadas em situações nas quais a linguagem escrita é usada de maneira significativa, assim como elas aprendem a linguagem falada quando estão em contato com pessoas que usam a fala de maneira significativa (SMITH, 1999, p. 6).

É necessário que todo leitor tenha alguns recursos para garantir sua tarefa de leitura e inserir-se num mundo gráfico. São aqui apontados três deles: o conhecimento do sistema lingüístico, ou seja, saber codificar e decodificar palavras dentro de uma convenção socialmente estabelecida; apropriação do formato ou dispositivo em que se encontram os diversos textos escritos, ou melhor, saber como um determinado gênero é formatado no espaço da tela ou do papel, onde quer que este ganhe vida. O aspecto mais abrangente seria o conhecimento de mundo, que na verdade abrange os outros dois já citados. Simultaneamente no momento da leitura há que se ter elementos da vivência de mundo que é particular de cada leitor. Entendendo que o indivíduo é único e está em constante movimento de evolução, como garantiríamos um entendimento único e definitivo para determinado texto, se, assim como nos apresenta Bakhtin, os signos se caracterizam pela sua mobilidade?

Toda essa mutabilidade histórica, social e biológica do ser reflete também em suas ações. A leitura, nesta concepção, só pode ser considerada como o resultado do consenso da significação dos signos verbais usados em um determinado tema.

Nada pode permanecer estável nesse processo. É por isso que a significação, elemento abstrato igual a si mesmo, é absorvida pelo tema, e dilacerada por suas contradições vivas, para retornar enfim sob a forma de uma nova significação com uma nova estabilidade e uma identidade igualmente provisórias (BAKHTIN, 1995, p. 136).

Por isso, devemos entender que “toda leitura é um questionamento de texto, isto é, uma elaboração ativa de significado feita pelo leitor a partir de indícios diversos, de acordo com o que se está procurando num texto” (JOLIBERT, 1994, p. 149). Assim, a autora citada apóia-se na hipótese de que as próprias crianças constroem o seu saber ler e defende que a aprendizagem deva ser realizada em situações reais; que a leitura tenha uma função social concreta. O professor pode fazer o aluno experimentar e explicitar os indícios e as estratégias utilizadas, “de maneira que cada criança se torne capaz de gerir sozinha sua tarefa de leitura” (JOLIBERT, 1994, p.150). A leitura é vista, então, como um

diálogo do leitor com o objeto lido [...] esse diálogo é referenciado por um tempo e um espaço, uma situação; desenvolvidos de acordo com os desafios e as respostas que o objeto apresenta, em função de expectativas e necessidades, do prazer das descobertas e do reconhecimento de vivências do leitor (MARTINS, 1994, p. 33).

Em vista disso, nas salas de aula deve-se veicular todo o tipo de material de leitura, principalmente porque na vida cotidiana a criança se depara com várias oportunidades de leituras que, quando utilizadas pelos professores, permitem a compreensão de sua função social. Segundo Jolibert (1994), as situações de leitura que os professores proporcionam a seus alunos devem ter objetivos concretos, como descobrir informações das quais a turma necessite naquele momento; comunicar-se com o exterior, construir algo. Enfim,

toda leitura deve estar atrelada a situações reais, nas quais a criança possa encontrar sentido para realizar seus projetos de vida cotidiana. Por este motivo, a escola não pode se limitar a um ou dois tipos de texto,

existem muitos tipos diferentes de texto e finalidades muito diferentes na leitura. Um dos aspectos da leitura que todos têm em comum é que perguntas são feitas sobre o texto. A compreensão ocorre quando são encontradas as respostas para essas perguntas. A habilidade de fazer perguntas relevantes e de saber onde encontrar as respostas no texto depende do conhecimento, do tipo de material envolvido, e da finalidade específica de cada leitura. Nada disso pode ser ensinado explicitamente, mas é desenvolvido com a prática da leitura (SMITH, 1999, p. 112).

É aceitável dizer que alguns textos são mais adequados que outros para determinados propósitos de leitura. Ter acesso a uma diversidade de textos é importante porque as estratégias utilizadas para ler se diversificam e adaptam em função do texto e do contexto que se quer compreender.

Na prática, percebemos que a maioria dos alunos começa a ler sem ter noção de onde quer chegar e do que fazer com a informação que obtiver pela leitura. A capacidade de engajamento e ativação de conhecimento prévio sobre o assunto de um texto tende a melhorar quando há um objetivo para a tarefa de ler.

Segundo Geraldi (1999), na escola há vários tipos de leitura, cada qual com objetivos diferentes, como busca de informações, estudo do texto, pretexto (ler para fazer algo), fruição do texto (ler por ler, gratuitamente). Para o autor conseguir a leitura como fruição, a mais desejada pelo professor, é necessário que este tenha consciência de três princípios básicos que norteiam a vivência dos alunos leitores. Em primeiro lugar, cada pessoa trilha um caminho próprio como leitor e cabe ao professor respeitar esta caminhada. De acordo com o autor, ninguém inicia sua história de leitor com um *monumento literário* (GERALDI, 1999, p. 98). Um segundo item relevante é que muitas vezes se lê um livro pela propaganda feita sobre ele. Construir um circuito em sala de aula a partir de leituras propagandeadas pelo professor e pelos alunos contribuiria para a formação da história da leitura de cada um dos alunos. Por fim, mesmo

concebendo a leitura como uma atividade que atribui significado a um texto, deve-se também apostar que a quantidade pode gerar qualidade.

Para Geraldi (1999) não há leitura qualitativa no leitor de um livro. Pelo menos, não a qualidade de profundidade. O mergulho de um leitor num texto depende muito de seus mergulhos anteriores, ou seja, a compreensão de um texto depende da capacidade de projetar lembranças e recursos usados em leituras do passado como conhecimento prévio.

Partindo destes princípios, pode-se dizer que a adoção de livros feita somente pelos critérios de seleção do professor limita o desenvolvimento do processo de formação do aluno-leitor. Com isso, não digo que esta prática não possa ocorrer! Pode, desde que tenha um sentido para ele, como no caso de a classe toda ler uma peça teatral para dramatizá-la. Ao fazer circular diferentes gêneros, diferentes autores, diferentes temas, paralelamente a leituras comuns, o professor considera que o sujeito leitor é um ser único e por isso tem anseios, interesses e necessidades diferentes dos outros sujeitos. Assim “quando lemos porque uma pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente nas escolas, estamos apenas exercitando atividades mecânicas de ler, que nada têm a ver com o significado e sentido do texto” (KLEIMAN, 2002a, p. 35). Para que isso não aconteça, a leitura precisa partir de uma necessidade, como aponta Jolibert (1994) ao sugerir a metodologia de projetos que permite construir, nas escolas, atividades alicerçadas no real, levando os alunos a ser agentes de seus aprendizados.

A seqüência deste texto apresentará uma ação pedagógica de leitura significativa, cuja referência são os principais jornais brasileiros. Muitas outras atividades com leitura poderiam ser desenvolvidas, tendo em vista a concepção de leitura aqui apresentada. No entanto, a escolha deveu-se ao fato de que o jornal fornece, ao mesmo tempo, diferentes textos, o que possibilita o desenvolvimento de diversas estratégias de leitura, elementos-chave para o seu aprendizado, bem como o contato do aluno com situações atuais que o fazem pensar e refletir sobre seu meio social, sobre a relação que os homens constroem entre si. Com a leitura freqüente do jornal, o professor desenvolverá no aluno a percepção de que ele também faz parte da História de seu país e que, sem jornal,

ficará fora das discussões travadas em nossa sociedade.

Desse modo, será avaliado o papel que o conhecimento de mundo, o conhecimento lingüístico e o conhecimento das organizações textuais desempenham na compreensão durante o ato de ler, caminho para a materialização da leitura.

CAPÍTULO 2

A ESCOLHA DO MATERIAL

Este capítulo apresenta as razões que motivaram a escolha do jornal como material de leitura a ser utilizado na pesquisa-ação, tendo como pressuposto a concepção de linguagem apresentada no primeiro capítulo da dissertação. Também define alguns dos termos técnicos empregados na linguagem jornalística, pois no decorrer do relato da experiência, realizada com os alunos, aparecerão termos próprios desse material que o leitor necessita conhecer para refletir até sobre como os elementos da forma mobilizam a atividade mental que favorece a leitura. O destaque é a discussão de que a palavra escrita tem sua materialização no espaço e no tempo.

2.1 Por que o jornal?

Embora todos os educadores acreditem na importância de criar nos alunos a necessidade de ler, muitos deles apenas utilizam livros didáticos que, devido às suas limitações, mais inibem do que criam verdadeiras situações de leitura. É certo que um professor poderá suprir falhas dos manuais adotados, inserindo um diálogo crítico entre ele e seus alunos sobre o material de trabalho. Contudo, o professor poderá ter o jornal em sala de aula como um aliado que trará oportunidades raras de realização de leituras efetivas, ampliando a noção de realidade social que permeia as escolas e apresentando, ao cotidiano dos alunos, situações reais produzidas pelas relações sociais. Este material é produto do meio social e, portanto, deve haver uma correspondência entre os signos lingüísticos sociais exteriorizados pela palavra escrita com signos internos da criança também gerados pela ideologia social do contexto em que está inserida. No entanto, os fatos escolhidos para ser notícia estão vinculados ao dia-a-dia de uma classe social que compra o jornal e que não é a maioria da população. Considerando que muitos brasileiros não têm o jornal como um veículo de comunicação e que o jornal impresso ou falado não prioriza em seu discurso as

classes exploradas, nem sempre as notícias trazidas pelos jornais correspondem a um imediato diálogo entre alunos e sociedade. Isso porque a imprensa, para veicular suas notícias, pensa no público potencial de leitores antes de distribuir os exemplares para as bancas. É possível que o aluno compreenda pela leitura do jornal, que é um objeto social fruto das tensões dos diversos grupos sociais, um pouco da História do país sempre calcada nos interesses de classes dominantes. Embora o jornal traga diversas informações, as prioridades daqueles que são vítimas do regime econômico-social não ocupam lugar de destaque.

Essa característica aparentemente negativa, entretanto, pode proporcionar um vasto campo ao professor para ensinar seus alunos a selecionar e organizar os fatos, comparando-os e criticando-os, a fim de desenvolverem estratégias e processos mentais que contribuam para a aprendizagem da leitura significativa, ambos, alunos e leitura, inseridos no fluxo lingüístico que é social e dinâmico. É possível pensar dessa forma quando consideramos que o ser que observa e se relaciona com o fenômeno, ou o fato real, é um indivíduo histórico que examina a realidade a partir de sua atividade com o meio e com os outros homens, tendo determinados interesses e objetivos no conjunto de relações sociais em que vive. O conceito de realidade é complexo e móvel e, segundo Kosik (1976, p.10),

a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo pólo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade. No trato prático-utilitário com as coisas – em que a realidade se revela como mundo dos meios, fins, instrumentos, exigências e esforços para satisfazer a estas – o indivíduo “em situação” cria suas próprias representações das coisas e elabora todo um sistema correlativo de noções que capta e fixa o aspecto fenomênico da realidade.

O exercício de ler compreendendo o fenômeno é a busca da essência, da realidade, porque o que está ao alcance do homem é apenas o fenômeno, o jeito como o fato aparece. Na leitura, o homem desenvolve o

pensamento abstrato em busca da essência, da realidade. Antes de iniciar qualquer leitura, o homem deve pressupor que “existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente” (KOSIK, 1976, p.13).

Diante da concepção ampla de que aprender a ler significa também aprender a ler o mundo, dar sentido a ele e a nós próprios buscando a essência dos fenômenos, o trabalho com a leitura, especificamente de jornais, foi escolhido por favorecer condições para que o aluno realize sua própria aprendizagem, inserido no contexto social, dialogando com signos ideológicos e contraditórios próprios de sua cultura, que muitas vezes diverge dos interesses de sua classe social. O aluno necessita constantemente da prática da leitura, do confronto com as idéias de classes sociais diferentes para avançar seu crescimento pessoal, aprendendo que “o conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial” (KOSIK, 1976, p. 14). O jornal possibilita o contato com questões prioritárias para todas as camadas sociais e esse fato o levará a estabelecer relações com as informações trazidas pelo material didático usado em seu dia-a-dia e os diversos problemas de sua classe social. Assim o aluno poderá, em meio às contradições, situá-los e integrá-los às características do momento histórico em que vive.

A relevância desta pesquisa concentra-se em dois aspectos: o social e o pedagógico. O primeiro justifica-se porque “se a leitura do jornal for bem conduzida, ela prepara leitores experientes e críticos para desempenhar seu papel na sociedade” (FARIA, 2001, p. 11). O segundo, “porque aborda o jornal como um excelente material pedagógico para todas as áreas, sempre atualizando, desafiando os professores a encontrar o melhor caminho didático” (FARIA, 2001, p. 12).

Como vimos no primeiro capítulo, considera-se leitura, neste projeto, o processo que garante ao leitor a compreensão de textos diversos. Para que alguém se torne um leitor ativo e autônomo, é preciso que a aquisição desse processo, que é interno, subjetivo, próprio de cada um, seja incentivada e facilitada pelos professores. Os alunos devem poder experimentar diversas estratégias de leitura, em situações significativas e funcionais, as quais lhes

possibilitem caminhar em direção ao seu verdadeiro processo do aprendizado. Tais estratégias, então, ocupam um papel relevante no que se refere ao desempenho e ao ensino. Na tentativa de encontrar novos caminhos, aos professores é necessário acrescentar, em sua prática diária, materiais que sejam produzidos em situações reais.

O jornal, como referência de trabalho pedagógico, ainda é pouco explorado pelos professores que lidam diariamente com alunos em fase de aprimoramento de leitura. No entanto, como veremos, isso é uma falha em nossos currículos, pois devemos apresentar ao aluno a linguagem trazida pelos jornais, para que ele se aproprie dela em seu processo de desenvolvimento e de apropriação da cultura de seu meio. O jornal traz as contradições presentes no contexto histórico-social em que o aluno vive, e por meio destas contradições os signos verbais tomam forma e conteúdo, possibilitando o diálogo entre as classes sociais. Evitar esse material é desapropriar o aluno de seu contexto histórico-cultural, retardando o desenvolvimento de novas habilidades que favorecem a apropriação do conhecimento social e historicamente produzido, organizado e categorizado.

Acreditamos que o uso do jornal, abordado em sua complexidade com os alunos, conduzirá a classe a desenvolver, com maior entusiasmo, rapidez e autonomia, estratégias de leitura para tornarem-se verdadeiros leitores. Devido ao caráter diversificado em relação aos gêneros de escrita e múltiplos referenciais de realidade social que este material apresenta, os alunos poderão estabelecer relações entre a escola e a sociedade, discutindo informações do mundo que as cercam diariamente, e se apropriar de uma das grandes ferramentas que favorecerá cada vez mais o desenvolvimento do pensamento abstrato. Ao usar um material que enriqueça o conjunto de informações e que permita troca de idéias em diálogos com textos diversos, e relatos de experiências, os alunos aguçarão algumas importantes capacidades para o bom desempenho de leitor: identificar, isolar, relacionar, combinar, comparar, selecionar, classificar, ordenar, induzir, deduzir, levantar hipóteses e verificá-las, transpor conhecimentos, criar, conceituar, memorizar e reaplicar conhecimentos.

É preciso que o aluno conheça a estrutura do jornal e as características próprias deste tipo de dispositivo para que, esclarecido sobre a tipologia textual e formatação do dispositivo, possa transitar facilmente neste meio de comunicação em busca de informações. Será utilizada a palavra *dispositivo* para significar o lugar material ou imaterial nos quais se inscrevem, necessariamente, os textos, como, por exemplo, despachos de agências, jornal, rádio, televisão (MOUILLAUD, 2002, p. 34). Antes que façamos a descrição de alguns elementos técnicos que compõem o jornal, é preciso mencionar que Célestin Freinet (1896-1966) foi o primeiro a utilizar o jornal como proposta de trabalho pedagógico.

Ele defendia que a escola deveria estar totalmente ligada à vida do aluno, ao seu meio, aos seus interesses, deveria dar importância às suas experiências e estar articulada às necessidades de cada um. Com toda sua experiência, percebeu que era necessário ousar, propondo uma nova forma de atuação para o ensino, algo prático e construtivo e que estimulasse relações mais humanas entre professores e alunos, para criar um meio pedagogicamente favorável.

Sendo professor, através do contato com os alunos, Freinet começou a descobrir essencialmente práticas que originaram atividades voltadas para o interesse dos alunos. Fez modificações em sua sala de aula, os alunos deviam seguir os seus próprios interesses e suas necessidades e estar em contato com o meio. Criou, então, técnicas de ensino baseadas na livre expressão, ampliando a ligação entre escola e vida. Entre elas podemos citar algumas que ficaram conhecidas como *Técnicas Freinet*: imprensa escolar, texto livre, aula-passeio, correção, livro da vida, fichário de consulta, plano de trabalho, correspondência interescolar, auto-avaliação (FREINET, 1975).

Esta pesquisa utiliza o jornal, veículo de comunicação social, assim como Freinet usou a *Imprensa Escolar* como uma de suas técnicas de ensino em sala de aula. No entanto, neste trabalho não foi utilizada a técnica Freinet em toda sua extensão, tendo em vista que o foco é discutir a leitura e não a escrita.

Os sujeitos desta pesquisa não poderiam fazer um jornal

escolar devido ao uso do material adotado pela escola onde aconteceu a pesquisa, *Sistema Anglo de Ensino*, porque este estabelece ao professor e às séries, conteúdos a serem vencidos em prazos determinados. Ainda assim, existe a possibilidade de usar a imprensa social para leitura. Usando este material acreditamos na possibilidade de formar leitores, diferentemente do trabalho limitado e maçante do ler e reler palavras que os manuais impõem. Nesse processo, o aluno não exprime seu pensamento, não cria a necessidade de ler, pois as informações dos manuais nem sempre têm significação para ela. O jornal favorece o trabalho com assuntos de seu meio, permitindo ao aluno uma experiência próxima de seu contexto. Assim “a criança toma a consciência do mecanismo da leitura com todo o seu significado social” (FREINET, 1977a, p. 72).

Quando o assunto se faz presente na vida do aluno, o assunto trazido pelo material comunica algo para sua vida. Há, desse modo, uma necessidade integrada à vida. A vontade de ler o material permite que palavras já conhecidas sejam facilmente notadas e as desconhecidas passem a ser analisadas com outros referenciais de criança, ou até mesmo que o adulto mais experiente possa ajudar a criança a se apropriar de novos signos lingüísticos gerados em sua própria cultura.

Importante frisar que os sujeitos da pesquisa sabem ler, porque conseguem facilmente entender um bilhete que a mãe deixa sobre a mesa, explicando motivo por que saiu. A questão colocada aqui é que esse aluno ainda não sabe ler jornal. Se colocada em contato com uma coluna ou seção específica, provavelmente terá dificuldades para conferir sentido, pois trata-se de um material supostamente escrito para adultos. Já em relação ao bilhete é necessário que a criança o compreenda para resolver uma situação familiar, integrado ao meio em que vive. Não é possível exigir que a criança descubra a informação em qualquer gênero, quando lhe faltam ferramentas para tanto.

O leitor, como comentado no primeiro capítulo, está sempre em processo de formação. Para que o aluno se torne um leitor competente é preciso, segundo FREINET (1977), sentir necessidade real de ler o material, conhecer a estrutura, a forma como o texto jornalístico é escrito, como também a

forma do veículo por onde o texto circula. Neste meio de comunicação o conhecimento do homem, suas conquistas e aspirações, suas tragédias e alegrias, suas descobertas passam a fazer parte do dia-a-dia de qualquer cidadão que se interessa em estabelecer relações com o mundo que o cerca, tendo em vista sua condição de ser social. Quando o jornal é utilizado na sala de aula essa imposição é rompida para dar espaço à experiência, ao conhecimento e à cultura que vêm do mesmo lugar de onde vem o aluno: da comunidade onde vive.

Não buscamos selecionar neste material apenas as seções específicas para crianças, mas colocar os alunos no fluxo da linguagem escrita socialmente para que se apropriem dela. No decorrer da dissertação, analisaremos que alunos de 10 e 11 anos reagem com interesse aos assuntos objetivos abordados pelo jornal e percebem quantas informações novas o jornal consegue trazer antes que qualquer livro ou enciclopédia tenha tido tempo de publicar um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

No Brasil o sistema gráfico evoluiu de acordo com seu público leitor, que não dispõe de muito tempo para a leitura. Hoje se sabe que a função do espaço em branco é um elemento para aliviar o peso da mancha de leitura, entendendo por mancha a parte impressa do papel jornal. A exposição das notícias é estudada de maneira que a apresentação do produto final facilite a leitura. A diagramação do jornal é pensada considerando a mobilidade dos olhos. O olhar percorre as páginas de uma maneira não linear, o olho pode ser atraído por um grande título, por uma foto, pela presença de uma cor forte. Para esclarecer melhor esta hipótese apontada, seria necessário conhecer os termos técnicos utilizados pelo jornalismo e discutir a forma como os textos jornalísticos são agrupados nesse dispositivo. Cada suporte tem uma forma que é sua especificidade, um modo de estruturação do espaço. Quando estes elementos são conhecidos, o mergulho na leitura é mais profundo e por isso oferece maiores possibilidades de compreensão.

2.2 Da forma ao sentido

Estamos partindo do pressuposto de que os conhecimentos prévios são recursos para que a leitura com compreensão aconteça. Além do conhecimento de mundo, da vivência de cada um e dos conhecimentos já adquiridos, é importante que o aluno tenha o conhecimento textual, ou melhor, seja capaz de reconhecer os níveis lingüísticos de vários tipos de texto, para neles transitarem com destreza. Como este conhecimento se amplia a cada nova experiência de leitura, e aqui vale lembrar a concepção de leitor assumida nesta dissertação, o leitor está em processo permanente de desenvolvimento intelectual para a ação de ler e, ao agilizar os dados já existentes, os reestrutura na aquisição dos novos.

Segundo Mouillaud (2002), a produção do sentido começa com a diagramação. Não se pode separar, a não ser didaticamente, a descrição de um jornal em sua materialidade de papel, formato e diagramação, de seu conteúdo, pois isso acarretaria perda de identidade do objeto. Tomamos como exemplo um outro objeto, o presente: “o presente permanece um presente sem as fitas e as graças que o envolvem e sem o gesto de oferecimento que faz parte de seu dispositivo?” (MOUILLAUD, 2002, p. 29). Com essa reflexão, Mouillaud (2002) entende que o dispositivo, o formato do material, prepara seu sentido. Durante todo o tempo da leitura a forma do material está conduzindo o olhar do leitor. Um exemplo disso é a ordem com que escrevemos e lemos. Ao ler não prestamos atenção na ordem, na forma do material escrito que se constituiu, historicamente, de diferentes formas, em diferentes culturas. Desde os primeiros signos conhecidos até chegar ao sistema alfabético atualmente em uso, a escrita passou por inúmeras mudanças e transformações, provocadas por novos comportamentos criados socialmente. As primeiras inscrições alinhavam-se da direita para esquerda; hoje, na cultura ocidental, escreve-se e lê-se da esquerda para direita. O grupo social interfere na forma do material escrito quando cria novos suportes para textos, como a própria composição do jornal, seja ela impressa ou eletrônica. A composição na tela, a maneira como a transmissão da notícia é feita para o leitor, a recepção, a leitura e o armazenamento de cada texto

é bem diferente da do jornal impresso, e cada suporte pressupõe gestos e comportamentos que são exigidos pela sua forma. Podemos dizer que assim como o homem cria novos dispositivos para diferentes tipos de textos, alterando a forma da escrita, a escrita por sua vez também modifica o comportamento dos leitores. Segundo Chartier (1999), o leitor pode estar sujeito a não ter a mesma percepção que tinha ao ler um mesmo texto em diferentes dispositivos. Um artigo de jornal lido no papel e o mesmo lido on-line,

efetivamente, mesmo que seja exatamente a mesma matéria editorial a fornecida eletronicamente, a organização e a estrutura da recepção são diferentes, na medida em que a paginação do objeto impresso é diversa da organização permitida pela consulta dos bancos de dados informáticos. A diferença pode decorrer de uma decisão do editor, que, em uma era de complementaridade, de compatibilidade ou de concorrência dos suportes, pode visar com isso diferentes públicos e diversas leituras. A diferença pode também estar ligada, mais fundamentalmente, ao efeito significativo produzido pela forma. Um romance de Balzac pode ser diferente, sem que uma linha do texto tenha mudado, caso ele seja publicado em um folhetim, em um livro para os gabinetes de leitura, ou com outros romances, incluído em um volume de obras completas (CHARTIER, 1999, p. 138).

Assim, não é possível separar o formato do conteúdo, porque ambos são geradores um do outro, em uma relação dinâmica.

Os professores devem apresentar aos seus alunos a distribuição espacial dos diversos gêneros textuais, tornar evidente a função de cada parte que os constitui, bem como demonstrar a lógica de sua organização. O sucesso da leitura está também inter-relacionado com a familiaridade que os alunos possuem com o tipo de texto que lhes é oferecido e com o dispositivo onde é encontrado. Não há a intenção, neste momento, de elaborar um estudo completo e minucioso a respeito da complexa estrutura que envolve a construção do jornal, mas apenas abordar aspectos necessários ao conhecimento prévio do leitor para que este possa ter um melhor acesso, tornando sua leitura mais dinâmica, selecionando rapidamente apenas a informação desejada, economizando tempo e adquirindo capacidade de sintetizar e analisar dados.

Os textos jornalísticos utilizam, com mais frequência, a função

referencial da linguagem. Trazem fatos relevantes no momento em que acontecem, característica esta que normalmente os torna desatualizados em tão pouco tempo. As notícias vêm agrupadas em diferentes cadernos e seções, que facilitam o acesso às informações que o leitor procura. Cada caderno é um conjunto de páginas que constitui uma unidade independente do restante. Esse agrupamento é feito por afinidade entre os assuntos. Já as seções são subdivisões de um caderno e são sempre publicadas no mesmo lugar. Confirma-se, por exemplo, o espaço fixo destinado à publicação de cartas dos leitores, horóscopos, previsão da meteorologia, entre outros.

O jornal é pensado e estruturado de forma a adequar sua leitura ao ritmo de vida das pessoas, pois o tempo que podem dedicar à leitura é pouco. Assim, as notícias são escritas com linguagem simples e objetiva. Os textos são curtos e sintetizam dados relevantes à compreensão do fato. O primeiro contato que fazemos com o jornal é pela primeira página, que, entre outras funções, tem a de despertar o interesse do leitor. Ela apresenta o conteúdo do jornal naquele dia, oferecendo um resumo dos principais assuntos e funciona como uma espécie de índice.

Tomando como referência autores específicos da área do jornalismo, salientaremos alguns componentes presentes nas páginas do jornal, necessário para o entendimento das atividades práticas, relatadas na segunda parte deste estudo. Também serão caracterizados alguns dos tipos de texto mais lidos pelos alunos no decorrer da pesquisa.

2.3 Alguns componentes presentes nas primeiras páginas e páginas internas

As informações técnicas serão apresentadas devido à importância que tomaram durante a pesquisa. Embora o conceito de cada termo não tenha sido explicitado de forma direta pelos alunos, os leitores deste texto,

ao entrarem em contato com o relato das atividades aplicadas aos alunos e a seus depoimentos, poderão identificar essas informações técnicas como conhecimento prévio utilizado pela professora e pelos alunos. Os componentes da primeira página de um jornal: cabeçalho, manchete, títulos, logotipo, olho, foto, legenda, índice, chamada, lide e diagramação serão conceituados tomando como base o Dicionário de Comunicação de Barbosa & Rabaça (2001).

Logotipo: conjunto de letras ou palavras desenhadas para representar uma marca, uma empresa ou uma instituição, ou seja, o nome do jornal. É constituído por palavra ou conjunto de palavras, com traçado característico para que seja reconhecido facilmente pelos leitores, mas nem sempre esse foi o objetivo. Os jornais antigos usavam letras bordadas, desenhadas, de difícil leitura. Com o passar do tempo e com o avanço do estudo em comunicação, a simplificação estilística determinou o conceito de logotipo que se tem hoje, cujo objetivo principal é provocar uma identificação imediata de um determinado produto. Podemos reconhecer essa função do logotipo, ou melhor, sua eficácia em atingir seu objetivo, quando um aluno ainda em processo de alfabetização consegue identificar o nome de um jornal sempre que a professora trabalha com esse material (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p. 441).

Cabeçalho: informações contidas no alto de uma página, trazendo nome, data, número da edição, local de publicação, preço e periodicidade do jornal, com apresentação visual permanente que permita rápida identificação das informações pelos leitores (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p.87).

Manchete: título principal, indicando a notícia mais importante do jornal. Há a manchete principal do jornal na primeira página assim como há manchete de cada caderno, seção ou página. A manchete da primeira página indica o fato jornalístico de maior importância, segundo o ponto de vista do jornal, entre as notícias contidas na edição. É impressa com letras maiores carregadas de tinta, geralmente publicada no alto de cada primeira página. Dessa forma consideramos manchete apenas o título maior e mais importante, pois o restante é reconhecido como título de matéria. Pode dividir espaço com foto, ocupar uma linha sobre as seis colunas do jornal, ou duas linhas e quatros

colunas, ou até três linhas e duas colunas. Essa formatação da manchete indica a importância que o jornal atribui à notícia e conseqüentemente está atrelada à ideologia da empresa (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p.250).

Título: frase colocada no início de um texto que desperta o interesse do leitor e sintetiza a informação mais importante do texto. Geralmente composta em corpo maior que o do texto, mas não maior que o da manchete. Normalmente está situado no alto de uma notícia, artigo seção, quadro etc. Sua localização pode variar quando acompanhado de antetítulo e subtítulo. Antetítulo é a frase colocada acima do título, e subtítulo é a frase colocada abaixo do título; ambos têm a função de completar a informação do título (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p.731).

Olho: tem a mesma função de um subtítulo ou de um intertítulo. É composto geralmente de três a cinco linhas, mas também pode ser reduzido a uma só palavra. Como subtítulo, acrescenta dados ao título; como intertítulo, usa uma frase importante da matéria subdividindo o texto, com o objetivo de chamar a atenção para determinada informação importante que aparecerá na seqüência do texto, alimentando a curiosidade do leitor (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p.522).

Foto: Segundo Zanchetta (2004, p. 80), a fotografia passou por um longo processo de desenvolvimento ocupando hoje um lugar determinante nos meios de comunicação.

Ombreando com a palavra (escrita ou oralizada), a imagem chega, para alguns críticos, ao requinte de construir uma sintaxe própria que exige um novo tipo de alfabetização, centrado nos elementos visuais além da palavra. No caso da fotografia, elementos de luz, cor, enquadramento, angulação e plano passam a ser relevantes para a significação

Para Zanchetta (2004, p.78), a intensidade da luz pode “alterar significativamente o sentido que se quer dar à imagem”. Devido ao desenvolvimento a que chegou, pode ser considerada gênero específico, em lugar de servir como suporte à informação dada pela palavra.

Legenda: texto que se coloca sob uma foto, tabela, gráfico,

mapa ou qualquer outro tipo de ilustração para atender à curiosidade do leitor que quer saber o que é, onde é, quem é e o que está fazendo, conforme cada caso. Quanto à produção escrita da legenda, devem ser tomados alguns cuidados.

Quando a foto retrata uma ação, a legenda deve conter verbos no presente. Quando não retrata ação, é possível fazer uma legenda nominal (sem verbos). Fotos que mostram a consequência de uma ação, mas não ação em si, não podem ter legendas com verbos no presente (SIQUEIRA, 1999, p. 4).

Lide ou lead (termo em inglês que significa conduzir, guiar): é o primeiro parágrafo da matéria, que introduz o leitor no assunto. É uma apresentação sucinta do assunto, destacando o fato essencial da notícia, mas deve ser completo de maneira que o leitor se sinta informado apenas com sua leitura. É este elemento que torna possível ao leitor, que dispõe de pouco tempo, tomar conhecimento da notícia apenas com sua leitura. Na construção do lide, o jornalista deve responder às perguntas básicas: o quê? quem? quando? onde? como? por quê? O lide não pode ser um modelo fechado. Nada impede que sua ordem seja alterada, de acordo com a importância das informações, ou até mesmo que as perguntas básicas sejam divididas em dois parágrafos. Após o lide, surgem outras informações em ordem de importância decrescente e complementar (BARBOSA & RABAÇA, 2001, p.426).

Chamada: recurso utilizado pelo jornal para dar destaque a determinadas matérias. Podem ser frases, ou um pequeno resumo da matéria. Tem a intenção de chamar a atenção do leitor para a redação completa da matéria que será apresentada nas páginas internas. O que a caracteriza é a indicação do caderno e número da página interna onde está impressa a matéria completa. Alguns jornais usam o lide da matéria como chamada.

Diagramação: a primeira página de cada caderno de um jornal indica ao leitor qual será o conteúdo da publicação. A primeira página estabelece a identidade, o caráter e mostra quanto o jornal está sintonizado com os últimos acontecimentos, segundo sua manchete, títulos, sua apresentação e seu conteúdo, induzindo o leitor a comprá-lo. Por isso o desenho da primeira página é tão

fundamental. O leitor fica mais ou menos predisposto a ler o jornal em função da impressão que lhe produza a primeira página. Por isso a seleção dos temas que vão para a primeira página tem importância vital, assim como sua disposição de matérias, fatos e ilustrações no espaço de uma página. Componentes importantes em jornal são a coordenação de proporção, contraste, equilíbrio, tipos de letras, formatos, distribuição de fotografias e texto, cálculo de espaço para títulos, legendas.

Índice: lista que indica a ordem dos cadernos e as páginas das seções fixas do jornal. Normalmente ocupa zonas mortas.

Conhecendo essas informações técnicas sobre os termos jornalísticos, podemos transitar pelo material com um olhar já diferenciado daqueles que não possuem essa informação prévia. A forma como o material a ser lido foi elaborado e o local onde está arquivado facilitam a tomada de decisão do leitor no ato da leitura. O caminho que cada leitor faz pelo jornal impresso na realização da leitura é singular, porque está associado ao conhecimento prévio e à necessidade específica de determinada informação, que cada leitor tem em particular. A falta desse conhecimento pode acarretar em descarte do jornal como material de leitura, ou até mesmo gerar desprazer de manusear algo que parece ser confuso, extenso e de difícil acesso. Para que isso não ocorra com o leitor que procura o material porque deseja respostas, é necessário conhecer a estrutura do jornal. Segundo Nicole Herr (1988, p.72),

todo leitor que abre o jornal tem um interesse: informar-se, divertir-se, procurar uma informação... E mais: O jornal não é lido inteiramente; o jornal não é lido na ordem das páginas; o jornal é abordado a partir de estratégias diversificadas: saltando a primeira página, folheando rápido para se ter um apanhado de informações, escolhendo um artigo para reter somente o necessário, escolhendo-se uma palavra uma expressão... Para ajudar a criança a realizar seu projeto, é preciso dar-lhe a possibilidade de descobrir como é concebido globalmente o jornal: saber como funciona a primeira página; saber como são organizadas as páginas internas.

A imagem, a paginação, os sinais gráficos e o logotipo favorecem a apreensão do significado em diferentes níveis, são diversos

indicadores que contribuem para a efetivação da leitura. A criança também encontrará neste material, diversos gêneros jornalísticos, cada qual com sua tipologia, ampliando seu conhecimento também do texto escrito.

2.4 Gêneros textuais

No capítulo 1 discutimos sobre a importância de ampliar o conhecimento do aluno para que possa utilizar-se de estratégias específicas para a compreensão de determinados textos. O jornal é um suporte que traz em si diferentes gêneros textuais, e partilhar essa informação com o aluno facilita a escolha da estratégia utilizada pelo leitor quando procura um texto. Diante do que se tem a escrever, o jornalista escolhe o gênero que comporta aquele assunto. A estrutura do texto de um artigo de opinião é diferente de uma notícia. Segundo Bakhtin (2000, p.262),

o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação[...] a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas.

No jornal encontraremos essa diversidade de que Bakhtin fala: notícia, artigo de opinião, editorial, reportagem, crônica e alguns tipos de entrevistas. O aluno terá informações específicas de como esses gêneros se constituem, seus elementos básicos para que no momento da leitura essas informações ajudem sua compreensão. Segundo Solé (1998, p. 86), é importante que professores e alunos saibam diferenciar gêneros textuais, pois

a estrutura do texto oferece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação [...] Não se trata tanto de ensinar que isto é uma narração e aquilo um texto comparativo, mas de ensinar o que caracteriza cada um destes textos, mostrar as pistas que nos conduzem à sua melhor compreensão e fazer com que o leitor

adquirir consciência de que pode utilizar as mesmas chaves que o autor usou para formar um significado, porém desta vez para interpretá-lo.

Veremos a seguir exemplos de que os gêneros são moldados pelo tema. Aqui, apresentarei apenas os diferentes textos usados ao longo desta pesquisa-ação. No entanto, isso não dispensa um estudo mais aprofundado pelo professor, no que se refere ao conhecimento do gênero, pois demonstrarei como foram apresentados aos alunos, para que o leitor tenha idéia de até onde podemos avançar com a série.

A narrativa jornalística parte dos fatos mais relevantes da matéria, que são colocados no início do texto (lide), e o conteúdo dos parágrafos que se seguem vai decrescendo em importância. Esta técnica permite ao leitor inteirar-se dos principais fatos, mesmo que não leia o texto inteiro. A este estilo de narrativa dá-se o nome de pirâmide invertida.



Figura 1. Figura representativa de uma pirâmide invertida.

Segundo o *Manual de Redação da Folha de S. Paulo*, **notícia** é o “puro registro dos fatos importantes que merecem estar no jornal, sem comentários, juízos de valor ou interpretação” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 157). No entanto, esta definição contradiz os pressupostos teóricos que fundamentam esta dissertação. Compartilhando do posicionamento de outros autores (LAGE 1985, FARIA; ZANCHETTA, 2002) no que se refere ao

conceito de notícia é possível observar um outro caráter, que não o impessoal, atribuído à notícia, pois esta pode refletir as crenças e perspectivas da empresa que a produz.

Editorial: “É o texto em que o jornal exprime de maneira formal suas opiniões. Nunca é assinado” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 153).

Artigo de opinião: “Texto de interpretação ou opinião do autor a respeito de um tema atual. Deve ser sempre assinado” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 149).

Reportagem: é o conjunto de informações resultantes de um trabalho de investigação jornalística, visando a aprofundar a notícia num texto mais longo. “Sempre contém a descrição do fato, todas as versões das partes envolvidas e, se possível, a opinião de especialistas. A reportagem não pode se confundir com um artigo. Todas as versões contraditórias devem ser oferecidas ao leitor” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 122).

Entrevista: é um diálogo entre o jornalista e o personagem da notícia. “Permite que o leitor conheça opiniões, idéias, pensamentos e observações do personagem entrevistado, não as do entrevistador. As perguntas devem ser breves e diretas. Sem polemizar com o entrevistado, o jornalista deve identificar contradições, mencionar pontos de vista opostos aos do interlocutor, levantar objeções, etc.” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 75).

Entrevista pingue – pongue: limita-se à transcrição do diálogo entre o jornalista e entrevistado.

Crônica: “Seção ou texto através do qual o autor trata de assuntos cotidianos de maneira mais literária que jornalística. Pode ser também um pequeno conto de enredo indeterminado” (MANUAL FOLHA, 1987, p. 152). O tema é de livre escolha do autor, que assina sua produção.

A escolha do jornal como material de leitura para esta pesquisa se deu pela abundante diversidade de marcas gráficas e diferentes gêneros textuais que este suporte carrega. Como sujeitos sociais, podemos utilizar este suporte de textos com o aluno expressando toda sua estrutura e complexidade, para que ele vá conquistando a capacidade de gerenciar sua própria atividade de leitura.

O próximo capítulo explica a opção pela metodologia da pesquisa-ação usada neste estudo e justifica a forma de análise de dados que posteriormente será feita.

CAPÍTULO 3

AS OPÇÕES METODOLÓGICAS

Respeitando o quadro teórico e os pensadores escolhidos para fundamentar as análises que serão feitas no decorrer da pesquisa, e tendo estes uma visão de ciências humanas diferente da visão positivista da ciência, somente poderíamos escolher uma metodologia de pesquisa que fosse dialética e que considerasse o meio e o sujeito como um devir, possibilitando o reconhecimento da realidade como contraditória e em permanente transformação. Assim, dentro desta visão de mundo e de linguagem, apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, a escolha da metodologia de pesquisa-ação para este trabalho é coerente.

3.1 Pesquisa-ação: um contraponto ao positivismo da ciência

Podemos considerar, pelo que nos mostra a história da Educação, que a Pedagogia pode ser considerada um saber em transformação, em crise e em crescimento, porque é um saber que se reexamina, à procura de sua própria identidade, e ao mesmo tempo se reprograma e se reconstrói passando por novos desafios, novas tarefas, fixando novas fronteiras e elaborando novos procedimentos. Antes que a metodologia de pesquisa aqui utilizada seja apresentada como uma das teorias em processo de crescimento, será compartilhada com Paulo Freire (1999) sua concepção de ensinar, e com Edwards & Gandini (1999) as definições dos papéis dos professores, pois estas serão referências para futuras reflexões e justificativa para as ações pedagógicas que serão apresentadas logo mais, no capítulo seguinte, na descrição do roteiro de atividades desenvolvidas com os alunos sujeitos desta pesquisa. Freire (1999, p.164-165) pensa o homem e a mulher

como seres “programados, mas para aprender”e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir, que me faz entender a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educação e educandos. Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura reacionista. Nem tampouco jamais compreendi a prática educativa como uma experiência a que faltasse o rigor em que se gera a disciplina intelectual.

Considerando que o papel dos professores vai além de ser promotor da aprendizagem dos alunos nos domínios cognitivo, social, físico e afetivo; de preparador do ambiente de aprendizagem; de oferecedor de incentivo e orientação, destacam-se outros papéis essenciais:

- a) engajamento no ativismo político para defender a causa da educação pública;
- b) condução de pesquisas sistemáticas sobre o trabalho diário em sala de aula para finalidades de difusão profissional, planejamento do currículo e desenvolvimento do professor (EDWARDS; GANDINI, 1999, p. 160);

c) criação de novas necessidades humanizadoras nos alunos, o que torna a aprendizagem significativa e envolvente.

Tendo como base esta concepção de ensinar, acreditando ser o papel do professor também o de pesquisador, e tendo a leitura de jornal como objeto de estudo, a metodologia de trabalho será a pesquisa-ação, porque todos esses elementos acima citados, por si próprios determinam a forma de serem abordados, investigados, embora esta prática de pesquisa seja contestada por alguns teóricos. Uma das críticas que se faz a essa metodologia é que supostamente os resultados gerados por ela são frutos do senso comum e não da ciência, porque são excessivamente vagos e imprecisos para os fins a que se propõem os estudos científicos. Ainda hoje a questão da cientificidade é abordada predominantemente com base em concepções positivistas. Tomando como referência o *Dicionário de Filosofia*, de Nicola Abbagnano, o Positivismo - derivado do latim *positum* (= posto, o que está posto diante, situado), significa descritivamente o que se observa, ou experimenta - foi empregado pela primeira vez por Saint Simon (1760-1825) com a intenção de designar um método exato

para as ciências. Posteriormente, foi adotado por Augusto Comte (1816-1857) transformando-se numa grande corrente filosófica, estimulando o nascimento e a afirmação da organização técnico-industrial da sociedade moderna, dando suporte à origem do industrialismo. São três as teses fundamentais do Positivismo:

1ª A ciência é o único conhecimento possível, e o método da ciência é o único válido: portanto, o recurso a causas ou princípios não acessíveis ao método da ciência não dá origem a conhecimentos; a metafísica, que recorre a tal método, não tem nenhum valor.

2ª O método da ciência é puramente descritivo, no sentido de descrever os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos e mostrar as relações constantes entre os fatos expressos pelas leis, que permitem a previsão dos próprios fatos (Comte); ou no sentido de mostrar a gênese evolutiva dos fatos mais complexos a partir dos mais simples (Spencer).

3ª O método da ciência, por ser o único válido, deve ser estendido a todos os campos de indagação e da atividade humana; toda a vida humana, individual ou social, deve ser guiada por ele (ABBAGNANO, 2000, p. 777).

Segundo a concepção positivista, para ser científica, a pesquisa nas ciências humanas deveria seguir o mesmo padrão metodológico das ciências físicas: observação, medição, verificação, predição etc. A busca da imparcialidade para tratar as colocações de todos os sujeitos da pesquisa, eliminando qualquer presença de subjetividade, é o ideal de cientificidade e objetividade. Sem excluir o material clássico da pesquisa em Ciências Humanas, como a estatística e os formulários de entrevista, também usaremos “o material simbólico ou prático” (BARBIER, 1985), geralmente desprezado pela pesquisa acadêmica positivista. Esses fenômenos marginais, como a fala de um aluno com o amigo do lado durante atividades da pesquisa, expressões faciais e postura corporal serão aqui considerados de modo privilegiado na pesquisa-ação. Este estudo tomou como metodologia de trabalho caminhos alternativos que seguem um rumo próprio construído na e pela prática da pesquisa-ação, considerando que

fazer pesquisa-ação em ciências sociais é assumir o risco, que a sociologia acadêmica não conhece concretamente, de ser interrogado

sobre o papel e a função que se exerce como pesquisador e “especialista” na sociedade, isto é, aceitar uma interpelação sobre sistemas de valores e de atitudes (do pesquisador) do qual depende o equilíbrio da personalidade. É chocar-se a cada instante como muro de contradição entre o projeto histórico e existencial [...] (BARBIER, 1985, p. 117).

Alguns autores como Carr & Kemmis (1988), e Barbier (1985), apresentam essa pesquisa, com abordagem sócio-histórica, de foco interpretativo, como a mais adequada para as investigações desenvolvidas na área das Ciências Humanas, tendo em vista sua natureza argumentativa. Na pesquisa-ação, as interpretações da realidade observada e as ações transformadoras são elementos para tomada de decisão. Isso quer dizer que ela se choca com a concepção tradicional de pesquisa, aquela legitimada pela linha positivista. A pesquisa-ação não rejeita todos os procedimentos desse padrão de cientificidade do Positivismo, mas na pesquisa educacional, na maioria dos casos, está presente a subjetividade do pesquisador e do pesquisado, porque o objeto de estudo é um ser social, que está envolvido em ações sociais e dispõe de autonomia de decisões, sendo difícil prever seus comportamentos, assim como o pesquisador também é um ser social, de ações sociais que olha para o objeto de estudo com toda a subjetividade de seu ser. O pesquisador tem muita probabilidade de entrar num estado de fusão com o seu campo de pesquisa-ação, porque é necessária essa relação dialética entre o pesquisador e seu campo de intervenção, isso é essencial para se chegar à descoberta em Ciências Humanas. Não seria toda descoberta um rompimento com o hábito? Também poderíamos pensar dessa forma a respeito da metodologia de pesquisa. Os princípios metodológicos das Ciências Humanas precisam ser repensados. A pesquisa-ação tem regras diferentes da metodologia tradicional positivista. Ela prevê interação, comunicação, interpretação e planejamento de ações. Uma pesquisa-ação, com definições claras de objetivos em termos de pesquisa e de ação, das formas de participação dos sujeitos pesquisados, das interferências do pesquisador e do compromisso com a mudança, gerará respostas científicas consistentes. Na tentativa de justificar a oposição a essa crítica e a opção feita nesta pesquisa, será oportuno explicitar o conceito de pesquisa-ação. Para tanto, nos apoiaremos em

teóricos conhecidos e renomados no campo educacional. Segundo Thiollent (1986, p.14), a pesquisa-ação

é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Para a pesquisa-ação, tanto a objetividade quanto a subjetividade são pontos de extrema importância. Isto porque a objetividade está representada nos fatos que se manifestam na realidade e que, por sua vez, são apreendidos pela visão subjetiva dos sujeitos envolvidos, o pesquisador e os sujeitos da pesquisa.

Nesse tipo de pesquisa, a implicação do pesquisador é uma característica do processo de investigação, porque “a gênese social precede a gênese teórica e metodológica” (BARBIER, 1985, p. 38). A própria escolha do objeto de investigação é feita com base nos julgamentos de valor do pesquisador. Segundo Barbier (1985), há três níveis de abordagem do conceito de implicação: o nível psicoafetivo; o nível histórico-existencial e o nível estrutural-profissional.

No que se refere ao primeiro nível, não podemos desprezar que o objeto de pesquisa-ação sempre questiona os fundamentos da personalidade do pesquisador quando este está engajado na ação. É difícil reconhecer a influência do inconsciente individual na escolha das categorias para análise de dados.

Também o nível de implicação histórico-existencial está articulado com o primeiro nível. Como sujeito social, o pesquisador está condicionado a praticar hábitos adquiridos, esquemas de pensamento e de percepção que representam o momento histórico social em que vive e que carrega para sua prática científica. Reconhecer a implicação histórico-existencial é levar em conta a classe social de origem do pesquisador. “É pouco provável que o pesquisador oriundo de uma classe popular, considere os fatos sociais de maneira semelhante à de um da classe abastada” (BARBIER, 1985, p. 112). O homem, por estar engajado num processo de transformação do mundo, do qual é

um dos elementos, também é considerado ativo no processo, não sendo diferente na pesquisa. Assim, a implicação histórico-existencial,

no fundo, significa que, enquanto ser social, o sujeito questionador estará sempre numa relação dialética com o objeto questionado através do canal essencial da práxis. A existência, a práxis e o objeto do pesquisador partem da história, passam pela história e voltam à história em seu vasto movimento de totalização dialética (BARBIER, 1985, p. 116).

Assim, não há possibilidade de uma compreensão neutra. Não conseguiremos compreender uma expressão sem a pré-compreensão intuitiva de seu contexto, porque não podemos ignorar o pano de fundo de nossa cultura sempre presente e não podemos negar esse dado.

Também a implicação estrutural-profissional, é fator relevante no processo de pesquisa-ação, porque

consiste na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócio-econômico na sociedade contemporânea. Toda profissão apresenta um não-dito institucional que é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência interna. A atitude individual do profissional depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe (BARBIER, 1985, p. 117).

Na tentativa de esclarecer como a subjetividade pode estar presente na pesquisa sem que esta perca sua validade científica, consideremos a Filosofia, parafraseando Bacon (1561-1626), como a árvore da qual partem, como tantos ramos, as ciências específicas.

Como suporte para a discussão da metodologia da pesquisa-ação, observa-se a perspectiva de Habermas (CARR; KEMMIS, 1988), cujo nome está associado à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt. Sua concepção possui um longo alcance, mas aqui será feita uma breve discussão de algumas de suas idéias sobre a Teoria da Ação Comunicativa, sobre os conceitos de argumentação e consenso, pertinentes para ampliar a fundamentação de metodologia em discussão.

Embora não defenda diretamente a pesquisa-ação, há pontos em suas obras que fazem repensar a pesquisa social. Uma das questões levantadas por ele é a substituição das explicações causais, utilizadas pelo Positivismo, pelos conceitos de compreensão e interpretação. Sugere a substituição da observação convencional, padrão positivista, por um conceito de questionamento definido como “uma comunicação na qual o sujeito que compreende deve introduzir elementos de subjetividade, de algum modo controláveis, para reencontrar seu parceiro no campo intersubjetivo de uma possível compreensão” (HABERMAS apud THIOLENT, 1997, p.126).

Para Habermas (1989), em qualquer prática lingüística, todo e qualquer comportamento de falantes institui por si mesmo um campo de entendimento antes de estabelecer outro tipo de campo. A idéia básica é: se eu digo “pegue o jornal”, antes que a pessoa que recebeu a ordem possa concretizar a ação, é preciso que seja entendida, para depois realmente se constituir de significado. O esforço argumentativo de todos os participantes da pesquisa pode delimitar e assegurar as ações. A discussão argumentada deve buscar o consenso entre os participantes para garantir a produção do conhecimento. Todos devem ter a mesma possibilidade de apresentar argumentos e rebatê-los. É no diálogo que se caracteriza a forma de interação entre os sujeitos. Ainda em suas palavras, é possível apoiar-se para contra-argumentar o ideário positivista, quando este rejeita as condições de subjetividade presentes na pesquisa-ação,

é no discurso argumentativo que os diferentes participantes superam a subjetividade inicial de suas concepções, e se asseguram simultaneamente da unidade do mundo objetivo e da intersubjetividade de seu contexto de vida graças à comunidade de convicções racionalmente motivadas (HABERMAS apud THIOLENT, 1997, p. 127).

O diálogo está sempre presente na pesquisa-ação e a argumentação presente nele é definida por Habermas da seguinte maneira:

Chamamos de argumentação o tipo de discurso no qual as partes (participantes) tematizam pretensões à validade que são objetos de

litígios, e tentam admiti-las ou criticá-las por meio de argumentos. Um argumento contém razões que são sistematicamente ligadas à pretensão à validade de expressões problemáticas. A força de um argumento é medida, em um dado contexto, pela boa fundamentação das razões. [...] as argumentações se diferenciam em função dos tipos de pretensões que os proponentes querem defender. Por sua vez, essas pretensões variam segundo os contextos de ação em que se situam (HABERMAS apud THIOLENT, 1997, p. 127).

A teorização da argumentação e do consenso proposta por Habermas, embora abstrata, é forte influência para a justificação da pesquisa-ação, já que esta se baseia no diálogo entre as partes em busca de um consenso. A relação entre teoria e prática, na teoria crítica é muito diferente da proposta da ciência positivista. Nesta, a teoria se desenvolve e se valida independente da prática. Segundo Carr (1988), na ciência crítica, a teoria e a prática são mutuamente constitutivas e se relacionam de forma dialética. Isso acontece porque, decorrente de argumentações e práticas, poderão emergir delas críticas severas aos pressupostos dos teoremas críticos, como resultado da própria autocompreensão do grupo em pesquisa ou do pesquisador, o que não invalidaria sua tese, porque nela há o pressuposto da crítica, da ação para a transformação. Segundo Habermas (1989), não se pode reduzir toda a compreensão social numa ciência interpretativa. A investigação social não consiste somente na explicação dos significados, por isso não pode aceitar os marcos conceituais das tradições como limites da compreensão. Habermas “posiciona-se radicalmente contra a universalização da ciência e da técnica, isto, é, contra a penetração da racionalidade científica, instrumental, em esferas de decisão onde deveria imperar um outro tipo de racionalidade: a racionalidade comunicativa” (GONÇALVES, 1999, p. 128). Entendendo por racionalidade comunicativa a reconstrução de um discurso mutilado pela ciência positivista, Habermas propõe a superação das comunicações distorcidas da imagem do mundo e da formação de identidades geradas por interesses industriais. Segundo Machado (1975, p.39),

com a teoria do agir comunicativo, Habermas quer chegar à análise das precondições transcendentais de uma comunicação e de um entendimento possível, que revele as normas fundamentais para todos aqueles que querem ser considerados como seres humanos racionais (capazes de comunicar e construir um argumento) e que

podem ser reconhecidas e utilizadas como justificacão à perspectiva prático-ideal implícita em uma teoria crítica da sociedade capitalista contemporânea.

Habermas, em seu modelo ideal de ao comunicativa propõe que as pessoas, por meio da interação e da utilização da linguagem, possam organizar-se socialmente, buscando consenso de forma livre, sem coações. Embora haja críticas a respeito do controle da veracidade das afirmações do sujeito em sua fala, nesta teoria acredita-se que em todas as

interações as pessoas revelam algo de suas vivências, intenções, necessidades, de seus temores etc., de tal modo que deixam transparecer sua interioridade. Embora as pessoas, em maior ou menor grau, possam controlar as manifestações de suas vivências subjetivas, das suas ações podem-se tirar conclusões a respeito de sua veracidade (GONÇALVES, 1999, p. 132).

 possível estabelecer em nossa sociedade normas sociais que se constituam a partir da convivência entre sujeitos, capazes de comunicação e ao, porque a legitimação dos valores e da veracidade da comunicação  alcançada pela argumentação em decorrência do reconhecimento dos princípios que a fundamentam e que são validados pelo grupo.

O objetivo dessa discussão  definir caminhos alternativos à ciência positivista, que sejam bem articulados e capazes de proporcionar ao aluno uma experiência que lhe possibilite construir conhecimentos vinculados à vida concreta, com uma visão crítica do meio em que está inserido, estimulando sentimentos e pensamentos voltados a uma participação social calcada em princípios ticos de cooperação e justiça social. Assim sendo, a pesquisa-ação deixa de ser apenas um contraponto ao Positivismo, para ser uma “maneira viável de gerar novos conhecimentos a partir da compreensão que os sujeitos, nela envolvidos, têm de sua situação, refletindo sobre ela, com a finalidade de transformá-la” (GRABAUSKA;WENDLING, 2004, p. 3). Neste contexto, a pesquisa-ação será utilizada com a intenção de, além de investigar um assunto, provocar mudanças em todos os sujeitos pelo ato da comunicação.

Elliot (1990) aponta oito características desta metodologia de pesquisa no âmbito escolar, nas quais nos baseamos para o desenvolvimento do trabalho em sala de aula. São elas:

1ª - A pesquisa-ação nas escolas analisa as ações humanas e as situações sociais experimentadas pelos professores como:

- ✓ Inaceitáveis em alguns aspectos;
- ✓ Suscetíveis de mudanças;
- ✓ Que requerem uma resposta prática

A pesquisa-ação lida com problemas práticos cotidianos experimentados pelos professores, não apenas com problemas teóricos definidos pelos pesquisadores não envolvidos com a prática educacional, podendo por isso ser desenvolvida pelos mesmos professores ou por alguém determinado por eles (ELLIOT, 1990).

2ª - O propósito da pesquisa-ação consiste em aprofundar a compreensão do professor, o diagnóstico de seu problema. Por isso, adota uma atitude exploratória, de investigação, frente a quaisquer indícios que apareçam na situação investigada. A compreensão não impõe uma resposta específica fechada, apenas aponta de maneira geral, um tipo de resposta adequada. A compreensão não determina a ação adequada, ainda que esta deva fundamentar-se na compreensão (ELLIOT, 1990).

3ª - A pesquisa-ação adota uma atitude teórica segundo a qual a ação empreendida para mudar a situação suspende-se temporalmente até conseguir uma compreensão mais profunda do problema prático em questão (ELLIOT, 1990).

4ª - Ao explicar “o que acontece”, a pesquisa-ação constrói um “guia” sobre o fato em questão, relacionando-o com um contexto de contingências mutuamente independentes, ou seja, fatos que se agrupam porque a ocorrência de um depende da aparição dos demais. Este guia denomina-se às vezes “estudo de casos”. A forma de explicação utilizada nos estudos de casos é naturalista em vez de formalista. As relações se iluminam mediante a descrição concreta, em vez de enunciados de leis causais e de correlações estatísticas. Os estudos de casos proporcionam uma teoria da situação, porém se trata de uma

teoria naturalista apresentada de forma narrativa, em lugar de uma teoria formal enunciada de forma proporcional (ELLIOT, 1990).

5ª - A pesquisa-ação interpreta “o que ocorre” a partir do ponto de vista de quem atua e interatua na situação-problema, por exemplo, professores e alunos, professores e diretor. Os feitos são interpretados como ações e transações humanas, como processos naturais sujeitos às leis da ciência natural. As ações e transações se interpretam em relação às condições que elas postulam, por exemplo:

- ✓ A compreensão que o sujeito tem da sua situação e as crenças que nela se refugiam;
- ✓ As intenções e os objetivos do sujeito;
- ✓ Suas alternativas e decisões;
- ✓ O reconhecimento de determinadas normas, princípios e valores para diagnosticar o estabelecimento de objetivos e a seleção de estratégias de ação.

“O que ocorre” se faz inteligível ao ser relacionado com os significados subjetivos com que os participantes os apresentam. Por este motivo, entendemos que as entrevistas e a observação do participante são importantes ferramentas de investigação em um contexto de pesquisa-ação (ELLIOT, 1990).

6ª - Como a pesquisa-ação considera a situação desde o ponto de vista dos participantes, descrevendo e explicando “o que acontece” com a mesma linguagem por eles utilizada, ou seja, com a linguagem do senso comum que usamos para descrever e explicar as ações humanas e as situações sociais no cotidiano, os relatos de pesquisa-ação podem ser validados no diálogo com os participantes. Uma comunicação de investigação traduzida em linguagem das disciplinas abstratas nunca é produto da autêntica pesquisa-ação (ELLIOT, 1990).

7ª - Como a pesquisa-ação contempla os problemas do ponto de vista de quem está implicado neles, só pode ser válida através do diálogo livre de bloqueios ou tolhimento. A pesquisa-ação envolve necessariamente os participantes na auto-reflexão sobre sua situação, como companheiros ativos na investigação. Os relatos dos diálogos com os participantes a respeito das

interpretações e explicações que emergem da investigação devem formar parte de qualquer relatório ou comunicação de pesquisa-ação (ELLIOT, 1990).

8ª - Como a pesquisa-ação inclui o diálogo livre de bloqueios entre o “investigador” (em se tratando de um estranho ou de um professor/investigador) e os participantes, (devendo haver um fluxo livre de informações entre eles), os participantes devem ter acesso livre aos dados do investigador, suas interpretações, relatos etc. e “o investigador” deve ter livre acesso “ao que acontece” e às interpretações e relatos que se façam sobre ele. Por esse motivo, a pesquisa-ação não terá êxito adequado se falta confiança entre as partes, fundamentada na fidelidade ética, mutuamente aceita (ELLIOT, 1990).

A pesquisa-ação, como processo de indagação e conhecimento, é um processo prático de ação e de mudança e com isso carrega em seu conceito a necessidade de um compromisso ético de serviço à comunidade social e educativa. Tendo como objeto de pesquisa a leitura de jornais com alunos em processo de formação, necessariamente a linguagem terá papel de destaque, porque nos fornecerá indícios de compreensão e, portanto, será na linguagem que encontraremos pistas para investigar o processo de leitura. Segundo Bakhtin, o “melhor sistema para esclarecer um fenômeno é observá-lo em seu processo de formação e de desenvolvimento” (BAKHTIN apud FREITAS, 1997, p. 315).

Há críticas à pesquisa-ação devido ao seu caráter dialógico, mas tal proposta deve ser pensada como uma metodologia de pesquisa específica de um determinado paradigma de ciência. Segundo Foucambert (1998), “a pesquisa-ação é o único dispositivo em que todas as variáveis estão necessariamente em interação no decorrer do processo” (FOUCAMBERT, 1998, p. 91).

Um desafio frequente que o pesquisador que envereda por este caminho encontra dá-se em relação à utilização da pessoa do discurso durante a exposição e análise de dados obtidos. O pesquisador ora se apóia na 1ª pessoa do singular, ora na 1ª pessoa do plural. Essa subjetividade, no entanto, obedece a critérios específicos desse processo de pesquisar, agir e relatar. Desse modo, neste trabalho utilizarei o modo impessoal durante as discussões sobre o

referencial teórico; ao compartilhar as observações e análises com o leitor, optarei pelo uso da 1ª pessoa do plural.

De outra parte, como pesquisadora envolvida diretamente nas ações praticadas, utilizarei a 1ª pessoa do singular, porque deste modo deixarei, com toda clareza, as marcas da minha ação como professora e investigadora, simultaneamente. Espero obedecer ao longo da exposição, os critérios aqui expostos. Sei, todavia, que posso, vez ou outra, cometer algum equívoco, mas desejo correr este risco!

3.2 Identificação da escola

Ampliando a pesquisa desenvolvida no ano de 2002 para o trabalho de conclusão do curso de Pedagogia intitulado *A leitura do jornal: uma inter-relação de conteúdos escolares e problemas contemporâneos*, foram realizadas atividades específicas de leitura com duas turmas de 4ª série do Ensino Fundamental, sendo uma delas para teste piloto e a outra para efetivar a coleta de dados para a concretização desta pesquisa de mestrado. Como professora do Ensino Fundamental em uma escola particular, sou responsável por duas salas de 4ª série do Ensino Fundamental para ministrar aulas de Língua Portuguesa e Ciências, pois nesta escola há divisão sistemática do ensino por áreas do conhecimento a partir desta série.

A escola em questão, Colégio Cristo Rei, está situada proximamente ao centro comercial da cidade de Marília, interior de São Paulo. A escola foi fundada em 1958, por religiosos da Congregação dos Irmãos do Sagrado Coração. Nos primeiros anos do Colégio, a grande maioria dos professores era constituída por religiosos auxiliados por alguns leigos. Com o aumento do número de séries, cada vez mais leigos foram incorporados à vida do Colégio. Em todos estes anos a direção da escola foi exercida por um dos religiosos da Congregação, como ainda acontece, mas, atualmente, todos os professores e funcionários da escola são leigos. A escola atende alunos de ambos os sexos, fundamentalmente de famílias com nível sócio-econômico

médio e médio-alto. Geralmente, os pais exercem profissões liberais, das mais diversas, são comerciantes, industriais, professores e funcionários públicos. Aproximadamente 60% dos pais dos alunos da Educação Básica tem escolaridade de nível superior completo. Todos os demais têm grau correspondente à conclusão do Ensino Médio, havendo um número reduzido de pais com Ensino Fundamental completo. Os alunos são procedentes dos diversos bairros da cidade e também de cidades vizinhas como Pompéia, Vera Cruz, Garça, Guaimbê, Echaporã, Paraguaçu Paulista. A religião predominante dos alunos é a católica, mas também há outros credos religiosos. Quanto ao lazer, os alunos gostam de frequentar os clubes da cidade, ir ao cinema, passear nos *shopping centers*, assistir a programas de televisão, aos vídeos e navegar pela internet. Nos períodos de férias e feriados prolongados, muitas famílias viajam para localidades fora do Estado ou mesmo para o exterior. O Colégio ocupa vários prédios construídos para abrigar a escola de Educação Básica com 32 salas de aula, com ventiladores no teto e algumas com ar climatizado. Quanto aos recursos físicos e materiais, o Colégio possui ainda biblioteca, dois laboratórios de informática, laboratório de Ciências, duas quadras poliesportivas, pátios cobertos, dois auditórios com telão e multimídia, uma chácara, parquinho e *playground* infantil, anfiteatro, diversas salas ambientes e setor de impressão. Há materiais disponíveis para o uso de recursos de comunicação como vídeo, DVD, retroprojetor, aparelho de som, projetor de slides e todos os recursos da multimídia. Existe um departamento na escola com profissionais que produzem softwares educacionais próprios, com a participação dos professores. A escola, a partir de 1999, adotou o sistema Anglo como material didático específico para cada etapa de aprendizagem. Apenas a Educação Infantil não utiliza esse material até o presente momento. Possui os níveis de ensino Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e ainda oferece o cursinho preparatório para vestibulares. A escola tem como objetivo o desenvolvimento integral do aluno em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, como também o de incluir seus alunos nas melhores Universidades do país.

Devido à diminuição do número de alunos nos últimos anos, a direção da escola tomou algumas medidas para a reversão do quadro. Procurou

investir mais na formação dos profissionais, na melhoria e ampliação da infraestrutura e na tecnologia educacional. Desde o final do ano de 1995, o Colégio vem implantando o programa de Qualidade Total com a participação de todos os segmentos da escola sob a orientação da GD – Assessoria e Consultoria em Educação. No dia 17 de dezembro de 2002, a Fundação Carlos Alberto Vanzolini entregou o certificado de qualidade para a direção da escola, comprovando que cumpre os requisitos da norma: NBR ISO 9001: 2000. O número do certificado é SQ – 2625 e tem validade até 16 de dezembro de 2005. A escola passa por auditorias a cada 6 meses para manter esse certificado.

Participando desta realidade escolar, como professora há 12 anos e como pesquisadora nos anos de 2003 e 2004, desenvolvi neste colégio atividades referentes ao processo de aprendizagem da leitura. Passo agora a descrever os instrumentos utilizados na pesquisa para a coleta de dados, para que o leitor, conhecendo o procedimento utilizado, possa refletir criticamente sobre os dados tabulados durante a pesquisa.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Considerar a perspectiva filosófica que fundamenta a metodologia utilizada é fundamental, porque é sob sua luz que os dados serão analisados posteriormente. Relembrando a discussão teórica acerca da pesquisa-ação, entendemos que ao reconhecer marcas da subjetividade presente na pesquisa educacional, consideramos um distanciamento da atitude positivista de pesquisa, sem que necessariamente deixemos de trabalhar com dados quantitativos, porque ao analisá-los damos a eles uma dimensão qualitativa. Segundo Gatti (2001, p.74),

é preciso considerar que os conceitos de quantidade e qualidade não são totalmente dissociados, na medida em que de um lado a quantidade é uma interpretação, uma tradução, um significado que é

atribuído à grandeza com que um fenômeno se manifesta (portanto é uma qualificação dessa grandeza) e, de outro lado, ela precisa ser interpretada qualitativamente, pois sem relação a algum referencial não tem significação em si.

Além de fundamentar-se teoricamente, a pesquisa requer o uso de instrumentos de coleta de dados que neste caso poderão ser de cunho qualitativo ou quantitativo. Segundo André (2001), não podemos reduzir a pesquisa identificando-a como quantitativa ou qualitativa, pois esses “termos seriam melhor empregados para diferenciar técnicas de coleta ou, até melhor, para designar o tipo de dado obtido”(ANDRE, 2001, p. 24). Esta pesquisa utilizará instrumentos de coleta que possibilitarão tanto dados quantitativos quando qualitativos, pois como apresentamos acima, a análise de dados quantitativos terá uma dimensão qualitativa porque, como pressupõe a pesquisa-ação, “as perguntas que eu faço no meu instrumento estão marcadas por minha postura teórica, meus valores, minha visão de mundo” (ANDRE, 2001, p. 24). Sabemos que essa forma de fazer pesquisa é um desafio, porque “a ambigüidade fundamental da pesquisa-ação obriga o pesquisador a estar na sacada, olhando os passantes, ao mesmo tempo em que ele mesmo passa pela rua” (OLIVIER apud LEITE, 1988, p.69). O desafio está em, simultaneamente, realizar a investigação-ação e submeter-se a uma reflexão crítica no decorrer da pesquisa em que está engajado. Desta pesquisa não esperamos resultados universais cabíveis a qualquer turma de 4ª série de alunos do Ensino Fundamental, mas a validação de uma experiência metodológica fundada sobre o diagnóstico, que nunca será acabado porque poderá ser refeito por um outro pesquisador, com um outro olhar. Segundo Bakhtin (1995), cada pessoa tem um contexto histórico que orienta a sua compreensão e estabelece uma forma própria de relacionamento com o outro. O sujeito da pesquisa, ao responder as questões da entrevista, deixará em sua enunciação marcas da realidade do seu grupo e de seu momento histórico e social.

3.3.1 Entrevista semi-estruturada

O ponto de partida para averiguar a situação inicial em que se encontravam os sujeitos da pesquisa foram as entrevistas. Usei a entrevista estruturada e a semi-estruturada como instrumentos de coleta desses primeiros dados. Como não tinha idéia de como seriam respondidas as questões pelo sujeito entrevistado, realizei um *estudo-piloto*, “que consiste num estudo preliminar sobre um número reduzido de sujeitos, que nos permite testar nosso procedimento de pesquisa antes de empreender o trabalho definitivo” (DELVAL, 2002, p. 99).

Elaborei um roteiro para a entrevista semi-estruturada, previamente testado com uma professora que não faz parte do corpo docente da escola. Houve necessidade de alguns ajustes no primeiro roteiro criado (Apêndice X).

A entrevista semi-estruturada foi realizada com as professoras dos anos escolares anteriores dos sujeitos da pesquisa, com o intuito de mapear a concepção e as práticas de leitura propostas por elas durante o processo de ensino-aprendizagem pelo qual os sujeitos passaram, e posteriormente, a análise de suas conseqüências. Elaborei perguntas básicas a todas as professoras e ao longo da entrevista foram ampliadas e completadas de acordo com as respostas, para a melhor interpretação possível do que diziam. O registro foi feito em fita cassete, para posterior transcrição. Receberam explicações sobre a pesquisa, sem ressaltar a importância que o tema leitura de jornal tinha para essa investigação, apenas que se tratava de uma pesquisa educacional. Receberam a instrução de que poderiam responder às questões da maneira como achassem conveniente. Garanti sigilo quanto aos dados obtidos na entrevista, respeitando o anonimato dos sujeitos. As professoras foram ouvidas uma por vez, na sala de atendimento aos pais, durante seus horários vagos.

3.3.2 Entrevista estruturada

Também para mapear a situação inicial dos alunos em relação ao manuseio e à leitura de jornal, apliquei uma entrevista estruturada, contendo “perguntas básicas comuns a todos os sujeitos da pesquisa, como também previsões de respostas, que dão lugar, por sua vez, a outras perguntas também previstas” (DELVAL, 2002, p. 99) (Apêndice U). Por serem menores os sujeitos da pesquisa, solicitei a autorização dos pais e da instituição para sua realização. Expliquei a eles detalhadamente o que pretendia fazer, assegurando-lhes e também a garantia do anonimato (Apêndice T). O estudo-piloto para essa coleta de dados foi o formulário de entrevista aplicado no ano anterior, no projeto de pesquisa realizado para apresentação do trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Esta entrevista aconteceu no segundo mês de aula, quando os alunos já tinham certa familiaridade comigo. Responderam às questões por escrito, na própria sala de aula.

A última entrevista aconteceu no final da pesquisa. Foi realizada no ano de 2004, no mês de agosto. A professora de Português cedeu a mim duas de suas aulas (aulas contíguas), uma para que eu pudesse conversar com as crianças para restabelecer o vínculo do ano anterior, e a outra para a aplicação da entrevista (Apêndice V). Como no ano anterior, o estudo-piloto foi realizado com a mesma turma, uma das quintas-séries, cujos alunos não foram considerados sujeitos de pesquisa, mas, pela ética prevista na pesquisa-ação, participaram da mesma forma de todas as atividades previstas no projeto. Estes alunos sempre foram os primeiros a realizar a tarefa proposta, porque a turma viria a ser o parâmetro para ajustes necessários à realização das mesmas atividades com os sujeitos da pesquisa. Assim, não poderia deixar de realizar as mesmas atividades com todos os alunos, já que a hipótese era confirmar o avanço no processo da formação do aluno-leitor. Somente após a aplicação do teste-piloto, e feitas as modificações necessárias, é que a entrevista foi realizada com os sujeitos da pesquisa.

3.3.3 Método clínico: os pares de histórias

Delval (2002) conta-nos um pouco da história do método clínico, que, em princípio, vem de estudos minuciosos de doentes, e de suas condições, realizados no século XVI. O método clínico foi bastante utilizado por psiquiatras que realizavam estudos sobre um indivíduo e a partir destes seria possível fazer generalizações acerca de outros indivíduos estabelecendo categorias e sintomas de doenças. Piaget foi o primeiro nome a adaptar esse método aos novos problemas e temas de seu interesse, quando investigou *O julgamento moral na criança*, para pesquisar o pensamento da criança. No entanto,

os estudos clínicos, por sua vez, podem seguir a orientação piagetiana ou a de Emília Ferreiro ou ainda a da psicologia experimental-desenvolvimentista de Vigotsky. A mesma diversidade de orientações pode se aplicar à análise de documentos, sejam eles históricos, didáticos, legais, pessoais etc. (Posso, por exemplo, analisá-los numa linha estruturalista, fenomenológica, crítica, ou em outra.) (ANDRE, 2001, p. 23).

Foi possível utilizar este instrumento de coleta de dados dentro da proposta metodológica da pesquisa-ação, porque seu procedimento não contradiz os pressupostos teóricos desta linha de pesquisa. Investigar como os alunos pensam, percebem, agem e sentem, para procurar o que não é evidente no que os sujeitos fazem ou dizem é a essência do método clínico, que necessita para tanto de atividade por parte do pesquisador e do pesquisado com total interação nas relações, tendo como pressuposto teórico que a comunicação entre os seres se dá pela interação verbal, num contexto dialógico. Neste momento, esclarecemos que não estamos utilizando nessa pesquisa as bases da teoria piagetiana, mas sim um mesmo instrumento de coleta de dados que Piaget também utilizou em seus estudos. A escolha se deu por ser este o melhor caminho para mobilizar situações que proporcionariam enunciações por parte da

criança sobre um determinado tema, as estratégias de leitura - assunto este tão difícil de surgir espontaneamente, e até de ser verbalizado. São, todavia, os pressupostos da teoria histórico-cultural da escola de Vigotsky que fundamentam e viabilizam a proposta desta pesquisa. Piaget usou o seu modelo de método clínico para compreender os passos do desenrolar das ações do sujeito e explicar suas construções e transformações cognitivas dentro de uma situação social, valorizando o enfoque psicogenético para análise dos dados. Esta pesquisa, que se fundamenta na teoria histórico-cultural, fará uso do mesmo instrumento de coleta de dados de Piaget, mas utilizando um outro enfoque para a análise dos dados: sociogenético de matriz histórico-cultural, que considera os processos humanos na gênese das relações com o outro e com a cultura. Essas relações serão investigadas ao se examinar o curso de ação dos sujeitos desta pesquisa.

Delval (2002) especifica o método clínico como um *sistema de diagnóstico*, que determina uma dada situação ao sujeito para que este possa dialogar sobre ela. O pesquisador formula uma hipótese sobre a situação do sujeito e através das perguntas reforça sua hipótese primeira ou a reformula. Por isso, foram criados três pares de histórias que abordam estratégias de leitura, com o objetivo de contá-las para os alunos colocando-os em cada situação apresentada pelas historietas para pedir que opinassem e fizessem comentários sobre elas. Quando entrevistava um menino, o nome utilizado para o personagem em questão era masculino e quando a entrevistada era menina, o nome usado na história era feminino, isso para facilitar o processo de identificação do sujeito com a personagem da história. Após a leitura dos pares de histórias e a garantia de que haviam compreendido, os alunos eram questionados sobre os procedimentos utilizados pelos personagens. As histórias permitiram colocar os sujeitos em situações de leitura e interrogá-los sobre elas. As sessões de entrevistas foram realizadas e gravadas em uma sala onde as crianças tinham encontros semanais de ludoterapia. Os alunos foram retirados de suas respectivas salas durante o período de aula com a permissão da professora da classe. Foram entrevistados quatro, na idade de 9 anos, dois da 3ª série A e os outros dois da 3ª série B. Dois alunos foram considerados pela professora como bons leitores e os outros dois como de mau desempenho no exercício de compreensão. O grupo

pesquisado é uma amostragem pequena, pois apenas serviu de suporte para definir as atividades de leitura desenvolvidas com os efetivos sujeitos da pesquisa. Antes de realizar as entrevistas, foram selecionados seis alunos para testar a validade do roteiro de entrevistas e avaliar possíveis modificações.

O resultado da coleta possibilitou a programação de três atividades com o objetivo de que os alunos vivenciassem as mesmas estratégias de leitura apresentadas pelos personagens dos pares de história. Esta experiência tinha o objetivo de facilitar o envolvimento dos alunos com a leitura de jornal. As respostas na íntegra podem ser encontradas no capítulo 4 desta dissertação, pois foram significativas para a pesquisa.

3.3.4 Análise dos dados

Pretendo abordar a compreensão dos fenômenos a serem pesquisados considerando seu caráter histórico e dialógico. Partindo dos pressupostos de Bakhtin, não é possível compreender as crianças, seu comportamento escolar, de vida ou até mesmo familiar, fora do ato em questão, nem mesmo retirando toda sua expressão *sígnica*. Observação e experimentação serão procedimentos para obter respostas e, ao mesmo tempo, imprimir significados diferentes para signos já existentes em minha estrutura interna. Ao tentar compreender dados da pesquisa, ressignificarei alguns conceitos porque também faço parte do processo em mudança, o qual é próprio da natureza humana. Sendo o objeto de estudo das ciências humana o homem,

o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que o investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, como processo que supõe duas consciências dois sujeitos, portanto dialógico

(FREITAS, 2002, p. 24, grifo do autor).

Teremos a concepção de pesquisa em desenvolvimento e de pesquisador e sujeitos pesquisados como seres em processo de contínua transformação ao analisarmos as enunciações dos sujeitos, sejam elas fruto das entrevistas ou advindas do diálogo entre o pesquisador e os sujeitos, pois elas carregam os significados sociais, refletem a realidade de seu grupo e o momento histórico. Para Bakhtin (1995), são discursos que *refletem e refratam* a realidade da qual fazemos parte.

CAPÍTULO 4

SITUAÇÃO DIAGNOSTICADA A PARTIR DE COLETA DE DADOS SOBRE USO E LEITURA DO JORNAL NO COTIDIANO DE 34 CRIANÇAS MATRICULADAS NA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo tem por objetivo apresentar ao leitor as condições iniciais dos sujeitos da pesquisa. Para tanto, serão apresentadas entrevistas com professores das séries anteriores dos sujeitos da pesquisa, e com os alunos sobre o uso do jornal. Ainda será relatada a forma como os pares de histórias foram aplicados e o resultado desse processo de investigação. Com base nos relatos dos alunos a respeito das regras de leitura, também será demonstrado como foram realizadas três atividades para que os alunos pudessem experienciar estratégias diferentes para leitura, tais como apresentam os personagens dos pares de histórias.

4.1 Identificação dos sujeitos da pesquisa

Tendo decidido pesquisar a relevância do uso de jornal como um material de leitura, decidi desenvolver as atividades da pesquisa em uma das turmas a que tive acesso. Para desenvolver a pesquisa selecionei apenas uma das turmas, do período da manhã, constituída por 34 alunos, variando pouco a faixa etária. Em fevereiro de 2003, com acesso a dados pessoais dos alunos pela ficha de matrícula, foi possível classificá-los quanto à faixa etária.

Não havia problema de reprovação: todos estavam dentro da faixa etária esperada. Todos dominavam o código lingüístico, mas para entendermos melhor a concepção de leitura presente nos comentários dos alunos no desenvolver desta pesquisa e analisarmos a interferência do professor no processo de aquisição desse módulo de aprendizagem, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, com as professoras dos anos anteriores dos alunos envolvidos para sondar concepções de leitura, regras estabelecidas por elas e conhecer os materiais de leitura utilizados em aula. Isso só foi possível porque 32 crianças

estudavam no Colégio desde a Educação Infantil e nos últimos cinco anos não tinha havido troca de professoras no quadro docente.

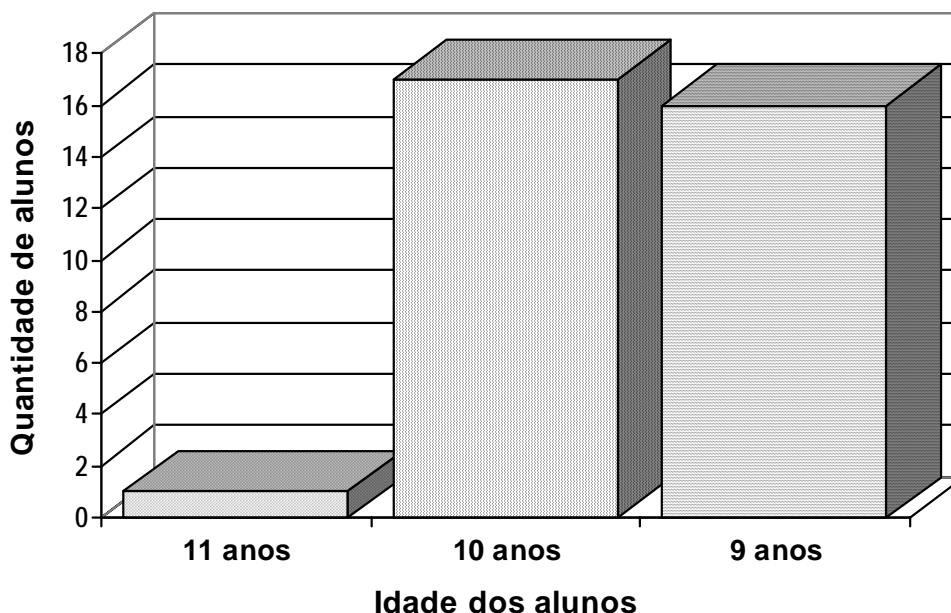


Gráfico 1. Classificação dos alunos por faixa etária

4.2 Entrevistas com professoras

No dia 25 de fevereiro de 2003, foram entrevistadas duas professoras de 1ª série, duas de 2ª série e três professoras de 3ª série. Todas as sete professoras entrevistadas trabalhavam há mais de 19 anos no exercício do magistério. Cinco delas tinham a formação em Pedagogia e as outras duas tinham cursado apenas o magistério. Apenas uma havia se formado em instituição privada. A seguir, o leitor terá o resultado da entrevista para que possa conhecer o perfil das professoras e refletir sobre as possíveis implicações de suas atitudes em relação à formação de alunos leitores. A exposição desta coleta seguirá um padrão. Primeiramente, a apresentação das perguntas feitas às professoras; em seguida, um gráfico com o resultado das respostas obtidas e por

último um comentário sobre o dado relatado. O formulário de entrevistas que originou os gráficos encontra-se no Apêndice X. Todas as falas das professoras poderão ser encontradas no final da dissertação e foram categorizadas em tabelas que deram origem aos gráficos que aqui serão analisados.

✓ *Que material de leitura utiliza em suas aulas?*

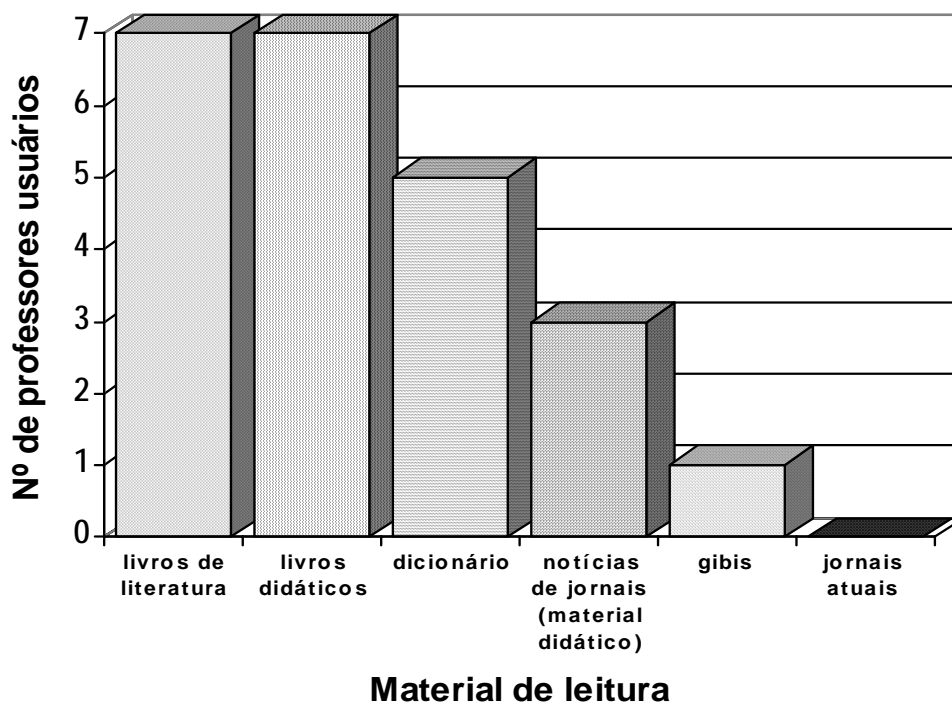


Gráfico 2. Material de leitura utilizado em aula

✓ *O que normalmente lê em horários livres?*

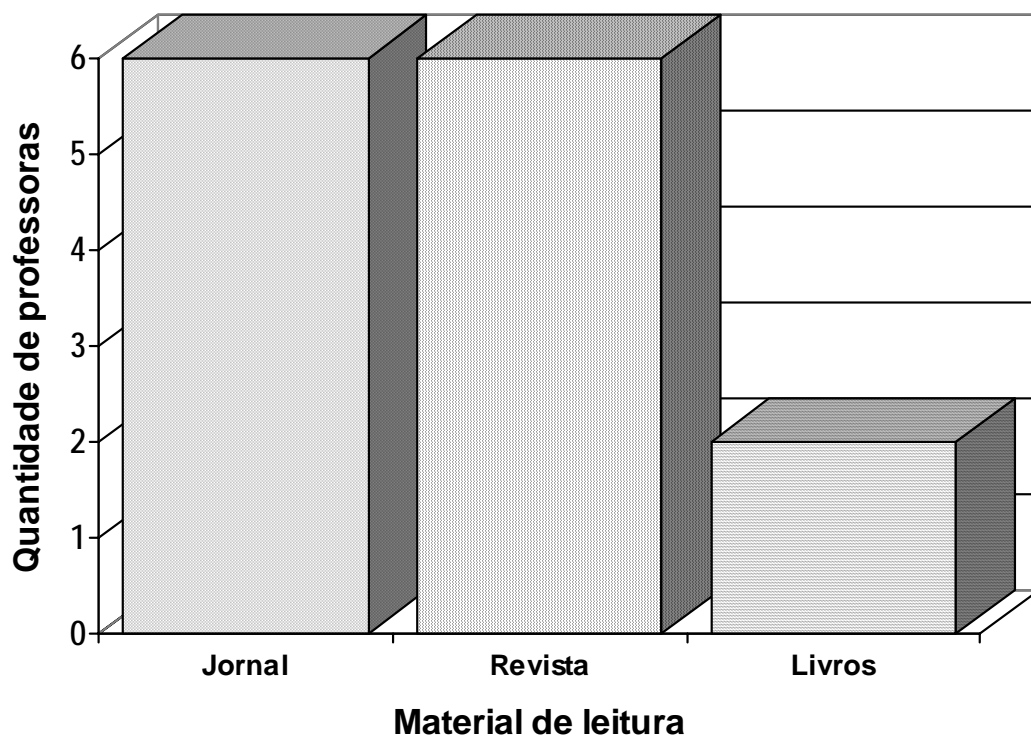
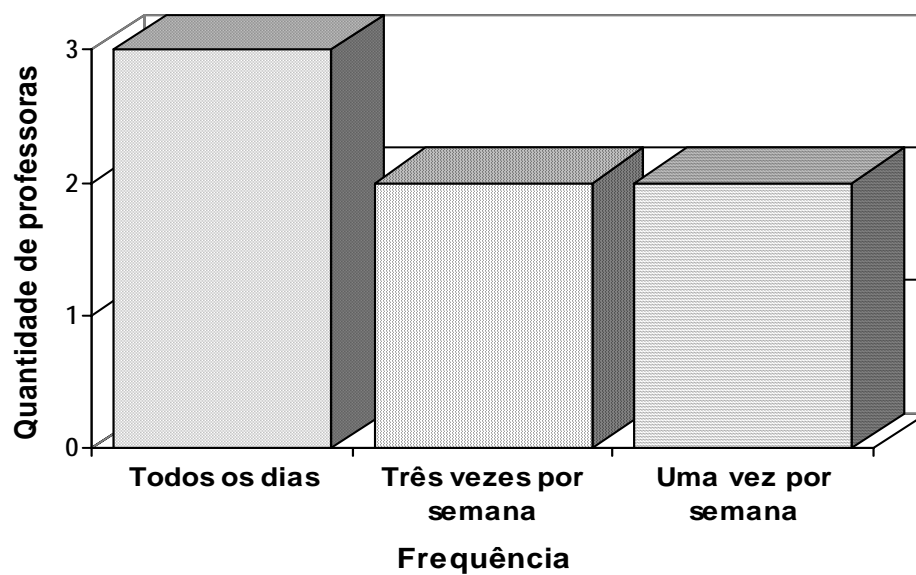
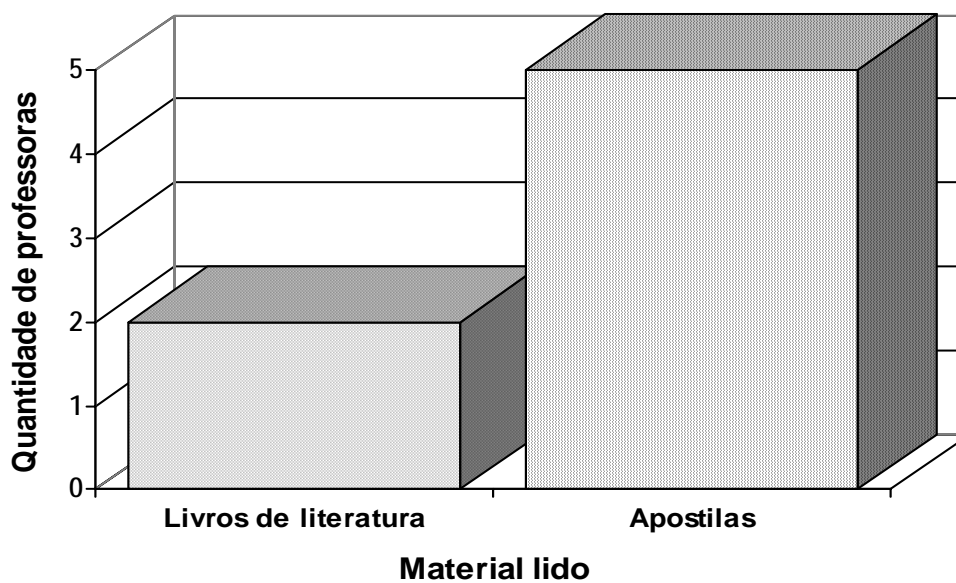


Gráfico 3. Tipo de material lido pelas professoras em horário livre.

✓ *Você lê para seus alunos? Que tipo de material? Com que frequência?*



Gráficos 4 e 5. Material lido em sala e sua frequência.

✓ *Gosta de ler para seus alunos? Por quê?*

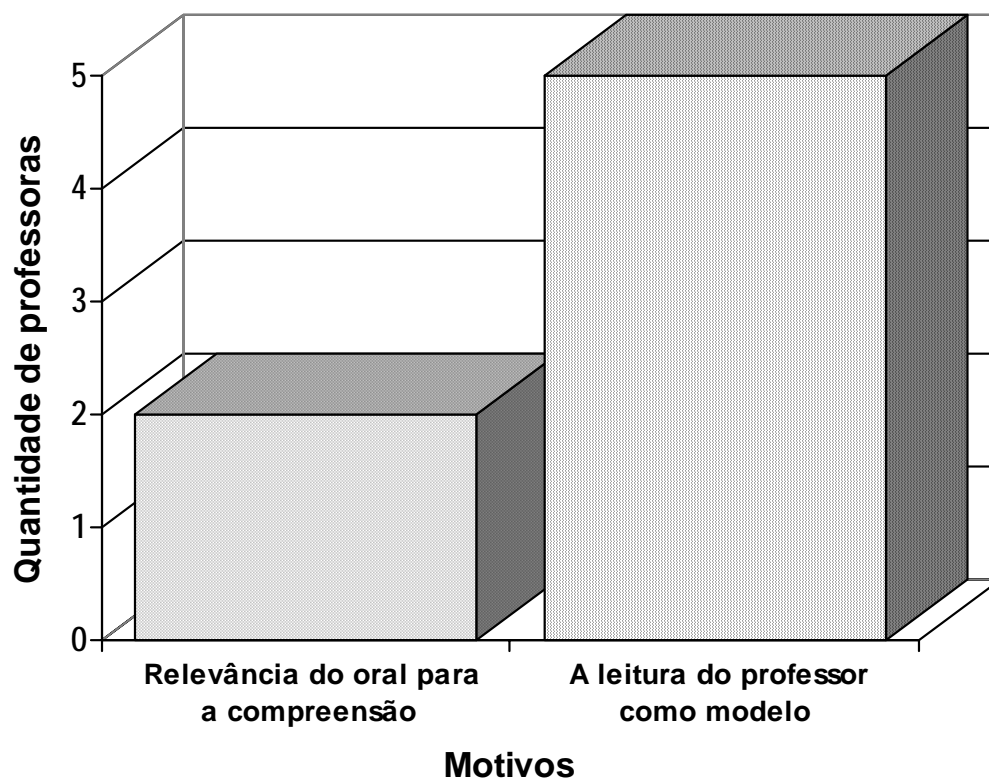


Gráfico 6. Motivos pelos quais as professoras lêem para seus alunos.

- ✓ Quando pede aos alunos que leiam em casa, que trabalho é feito a partir dessa leitura?

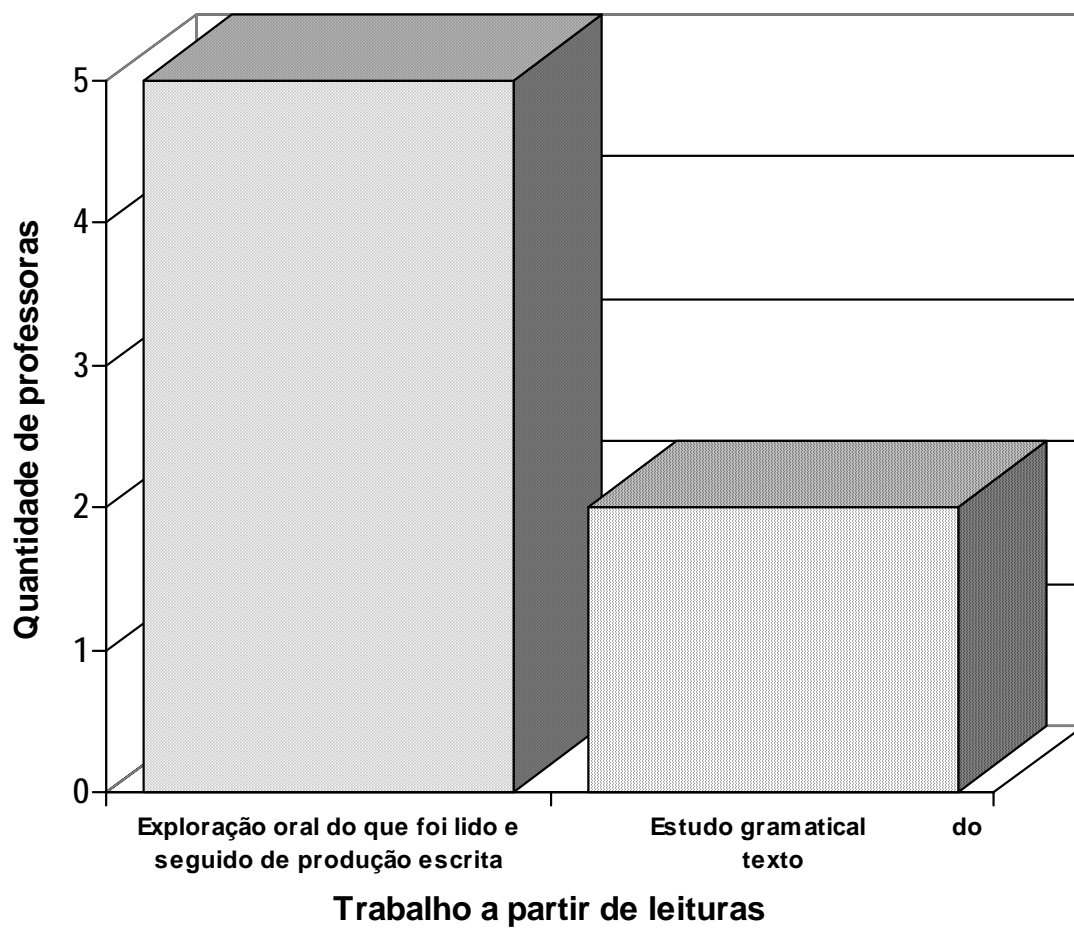


Gráfico 7. Trabalho feito a partir da tarefa leitura.

✓ *Em que série acha mais adequado à criança iniciar a leitura de jornal e de livros?*

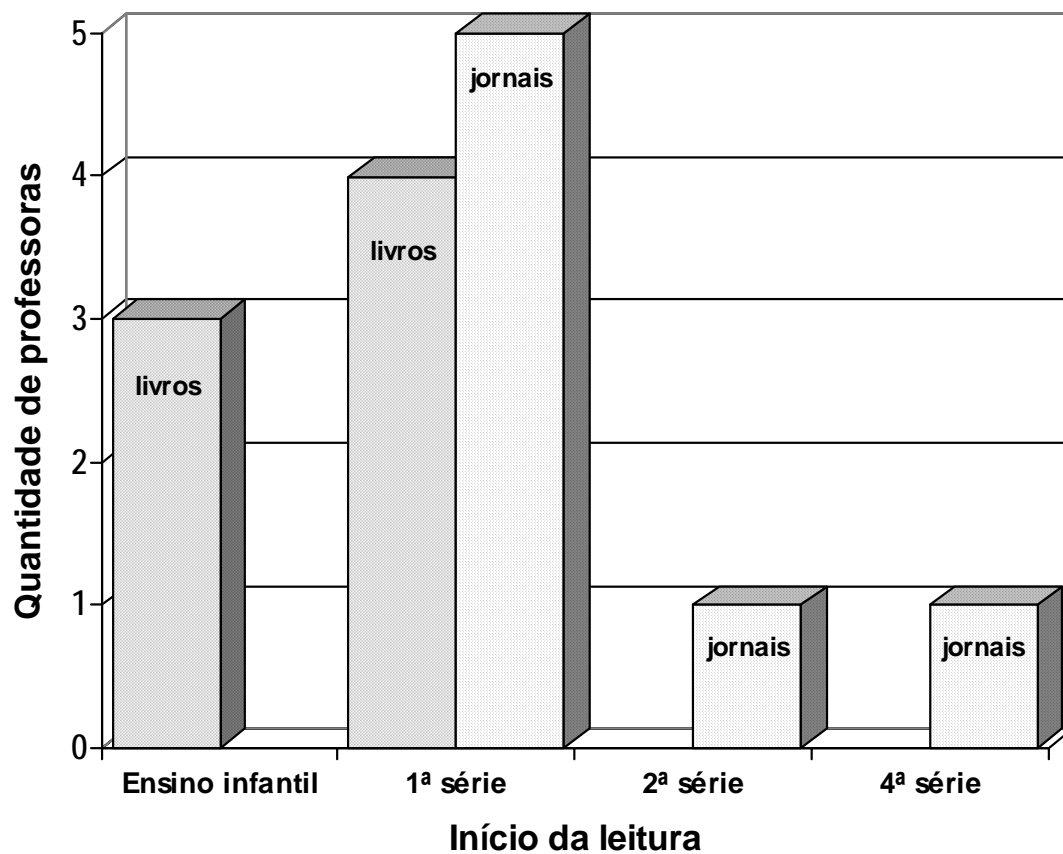


Gráfico 8. Início da leitura de jornais e livros.

- ✓ *Que atividade prioriza no ensino-aprendizagem: o ato de ler ou escrever? Por quê?*

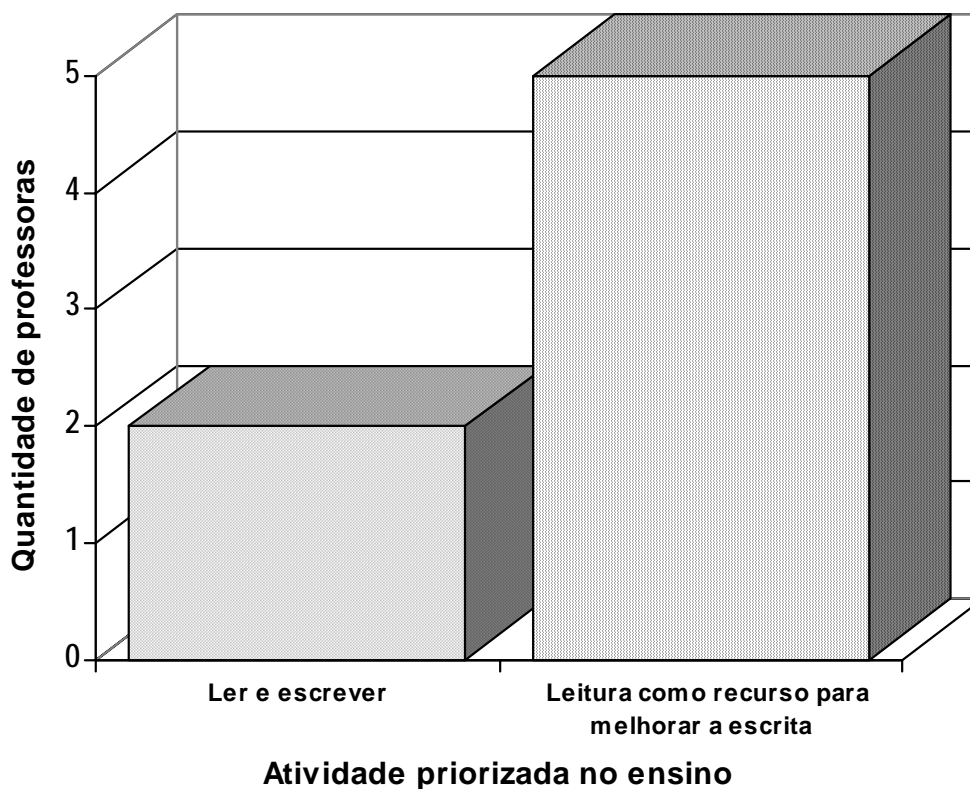


Gráfico 9. Importância da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem.

COMENTÁRIOS

Partindo do princípio de que o aluno deve ter contato com diversos materiais de leitura, podemos ressaltar um dado significativo para esta pesquisa (gráfico 2): nenhuma professora assinalou o item *jornais atuais*, e uma professora acrescentou no item *outro* o uso de gibis. Fica clara a preferência das professoras em usar os manuais, material fabricado para o ensino, que trazem na maioria das vezes a concepção de linguagem da Lingüística Tradicional à qual Bakhtin (1995) se contrapõe. Encontramos, de um lado, professores que,

“preferem se servir de ferramentas de aprendizagem inteiramente prontas, manuais ou métodos – “objetos pré-embalados” (Smith) – e, de outro lado, professores que não se utilizam dessas ferramentas, preferindo construir eles próprios sua prática pedagógica” (CHARMEUX, 2000, p. 22-23).

Quando questionadas se se consideram leitoras ou não, quatro professoras responderam negativamente e três afirmativamente. Sendo a entrevista semi-estruturada, houve diálogo durante a coleta, o que possibilitou chegar à conclusão de que nenhuma delas tem a concepção de leitura como um processo em desenvolvimento. Consideram-se leitoras aquelas que lêem fora do ambiente profissional, qualquer que seja o material. Quando questionadas sobre o material que lêem em horários livres (gráfico 3) percebemos que a busca pela informação e pela atualização é uma preocupação de quase todas. No entanto, como vimos no próximo gráfico (gráfico 4) o fato de serem leitoras de revista e de jornal não garantiu o uso desse material em aula.

Todas responderam (gráficos 4 e 5) que lêem para seus alunos. Mas, ao serem questionadas sobre como é feita essa leitura, afirmam que são os enunciados dos exercícios trazidos pelo material didático, alegando que se não lerem com a entonação adequada para os alunos, estes não conseguem compreender o que se pede. Temos aqui a valorização da leitura num campo que não é seu. A compreensão de um texto escrito não acontece porque oralizamos o texto. Como vimos ao abordar a concepção de leitura que embasa toda discussão desta análise, vários elementos podem ajudar na compreensão de um texto, no entanto a *tradução* do texto escrito para a fala não necessariamente é condição fundamental para a compreensão. Segundo Foucambert (1998), o texto escrito é uma forma de comunicação que não tem sua especificidade na expressão oral. Para que a criança tenha acesso a essa forma de comunicação é preciso que mergulhe nessa natureza: a razão gráfica. O aluno desenvolve um sistema capaz de compreender textos quando mantém, com um parceiro mais experiente, relações dialógicas que proporcionem condições para o exercício da razão gráfica.

Quanto à frequência de leitura e considerando a leitura oralização de enunciados, em todo momento da vida escolar passamos por ela, mas nem por isso podemos dizer que, como professores, estamos nos apresentando como um modelo de leitor, seja de qualquer tipo de material.

Todas as professoras responderam que gostam de ler para seus alunos. Segundo o gráfico 6, podemos classificar a fala das professoras em duas grandes categorias. A primeira demonstra a importância que o professor atribui à prática da leitura oral, e como decorrência dela, o entendimento. Isso fica claro quando uma das professoras justifica a prática da leitura oral como “*essencial para que eles sejam atraídos*” (MG), (Apêndice A) e ainda fixa na oralidade a compreensão: “*Quando é dada uma leitura onde os alunos têm o texto, peço que eles acompanhem para que adquiram parâmetros de leitura oral, além de garantir uma melhor compreensão*” (MG), (Apêndice A). A segunda categoria ressalta a leitura do professor como modelo a ser seguido: “*através da leitura que faço, eles se interessam e gostam mais. Isto os desperta para o gosto pela leitura*” (R), (Apêndice A). As professoras se reconhecem como forte influência na vida de seus alunos e entendem que eles poderão imitar a entonação dada por elas no momento da leitura, acreditando passar o conhecimento e o emprego dos sinais de pontuação, considerados elementos-chave para a leitura. Em nenhuma fala citada percebemos que o professor trata o texto escrito como de natureza diferente da fala.

O item com maior porcentagem do gráfico 7 demonstra um princípio que consideramos importante na concepção de linguagem aqui abordada. Estabelecer um diálogo a partir do material lido é a forma de reconhecer pontos de consenso a respeito da significação do material semiótico em questão. Mas ao pedir sempre uma produção escrita, em seguida à socialização do material lido, a professora cria no aluno a expectativa de que sempre que pedirem para ler, terá que escrever sobre o que leu. Ora, escrever é para algumas crianças uma tarefa difícil, porque estão ainda em processo da apropriação desse conhecimento, e isso poderá fazer com que rejeitem a atividade de leitura.

De acordo com o gráfico 8, as professoras estabelecem

momentos diferentes para a iniciação do aluno na leitura de diversos materiais. Uma professora respondeu que a leitura de jornal deve acontecer na 4ª série e outra respondeu na 2ª série, acrescentando “*desde que sejam pertinentes a idade deles – jornais infantis*” (R). Não há motivos para que essa seleção de assuntos seja feita de acordo com a idade dos alunos. Voltemos ao apontamento que Freinet (1977) faz quando propõe o uso do Método Natural nas escolas. Um bebê só aprende a falar pelo processo de *tentativa experimental* vivendo com outros falantes. Assim é com o universo do mundo gráfico, a criança se apropriará dessa realidade por necessidade de se integrar aos outros indivíduos com quem convive. A criança nunca utilizará a linguagem gráfica se não puder entrar nesse mundo.

Segundo o gráfico 9, as professoras estabelecem o mesmo nível de importância para o ato de ler e escrever, mas ao fazerem isso, consideram que do aprendizado de um decorre o outro. Podemos visualizar claramente isso pela fala da professora T, “*porque acredito que por meio dela a criança aprende a escrever e amplia os seus conhecimentos*” (Apêndice C), e sabemos que não é possível, pois são atividades de naturezas diferentes. Os dois processos contribuem para o desenvolvimento intelectual do aluno, mas a evolução de um não garante a evolução do outro. Foi possível observar que cinco professoras disseram que o jornal deve ser utilizado desde a 1ª série, mas nenhuma professora, inclusive a da 1ª série, marcou esse material como utilizado em aula no item um. Os professores repetem discursos que acreditam ser nobres para a educação, mas mantêm uma prática tradicionalista e conservadora.

4.3 Situação inicial dos sujeitos em relação à leitura de jornal em 06 de março de 2003

Antes de iniciar qualquer contato com o jornal, os alunos receberam um pequeno questionário contendo doze questões (Apêndice U), as

quais foram respondidas individualmente. Foi utilizado como teste-piloto o questionário aplicado no ano de 2002, para a coleta de dados da pesquisa realizada para o TCC. Os dados deste material foram tabulados e por eles será apresentada a real situação da classe em relação ao uso e leitura do jornal no início do projeto.

Sendo assim, para que o leitor compartilhe da situação diagnosticada, será mantido o mesmo padrão de apresentação dos dados. Todas as perguntas do formulário (Apêndice U) serão destacadas, com visualização das respostas em gráficos seguidos de comentários.

✓ *A família assina algum jornal? Qual?*

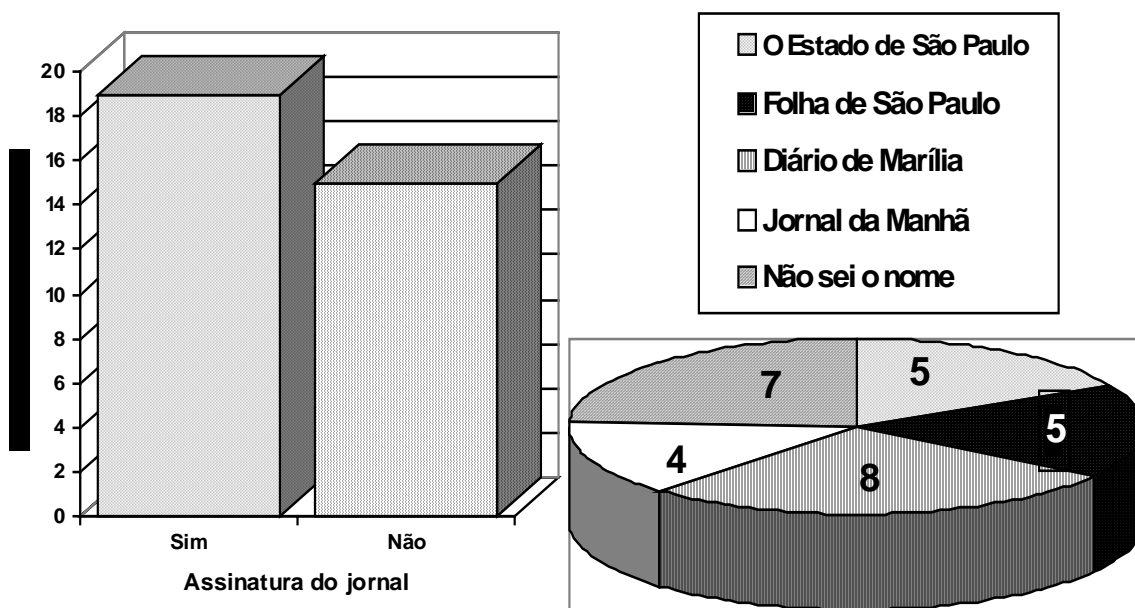


Gráfico 10. Classificação das famílias quanto à assinatura de jornais

✓ *Já foi a uma banca para comprar jornal?*

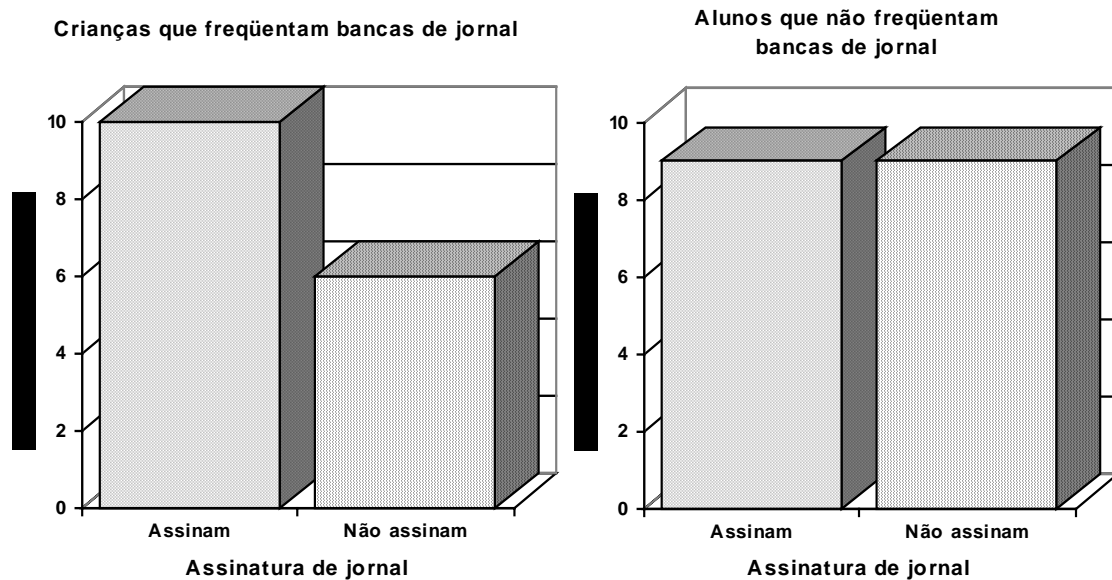
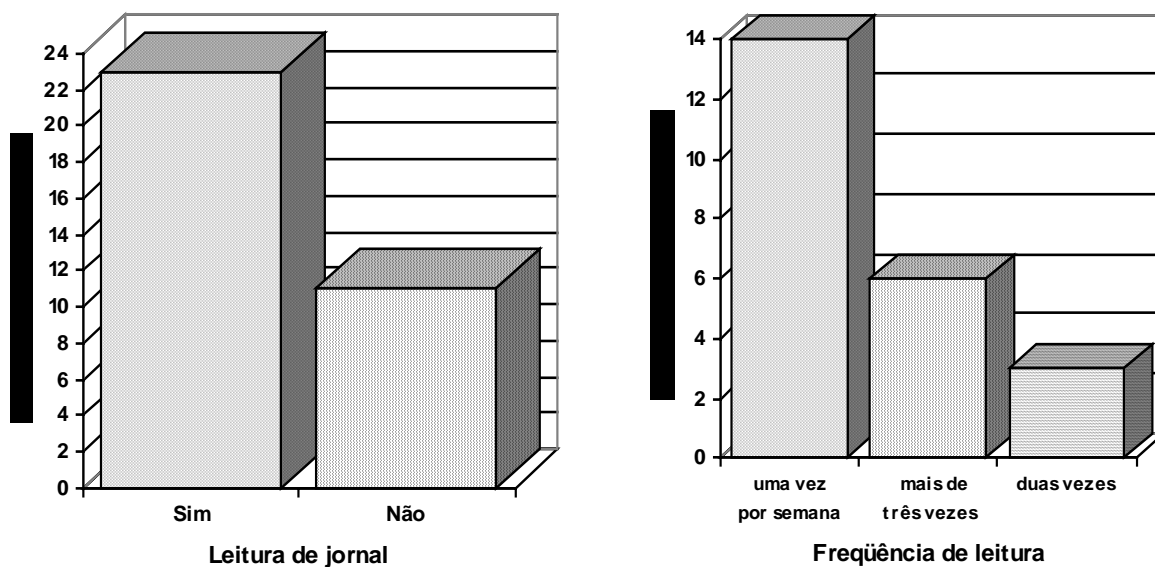


Gráfico 11. Visitação a bancas de jornal.

✓ *Você lê jornal? Quantas vezes por semana você lê jornal?*



Gráficos 12 e 13. Freqüência da leitura semanal do jornal pelos alunos.

✓ Há assuntos do seu interesse no jornal? Você gosta de uma seção específica do jornal? Qual?

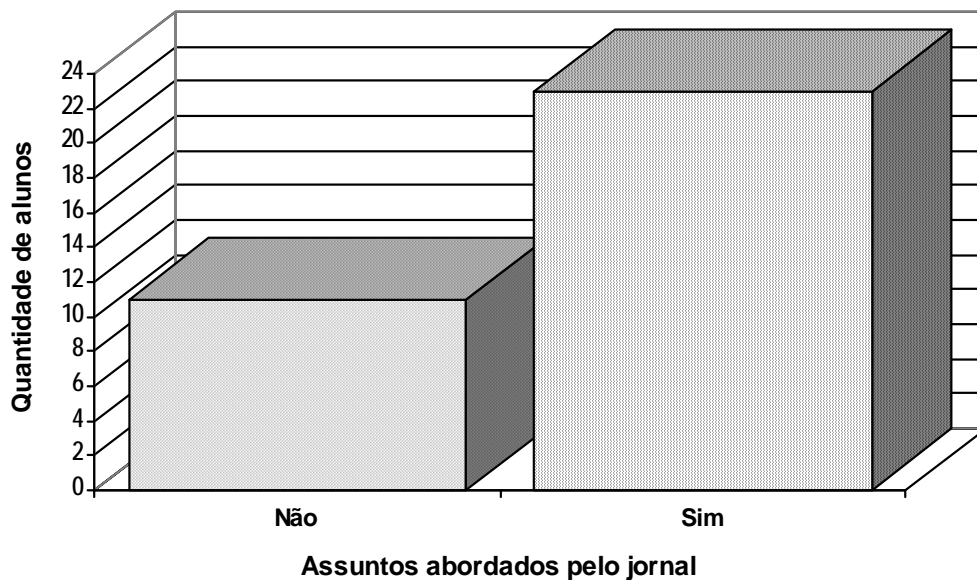


Gráfico 14. Interesse por assuntos que aparecem no jornal.

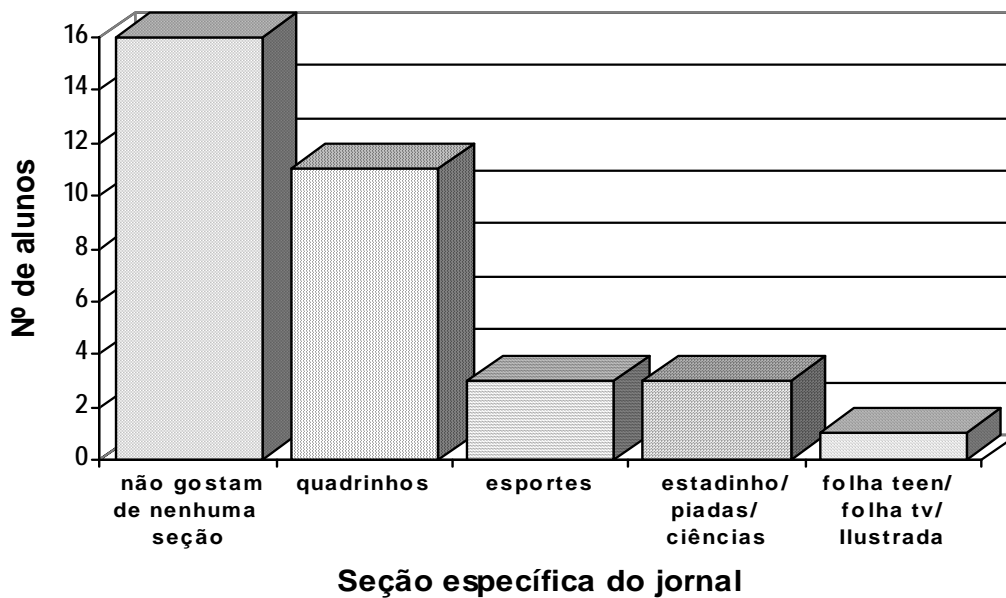


Gráfico 15. Preferência a uma seção específica do jornal.

✓ *Quem lê jornal em sua casa?*

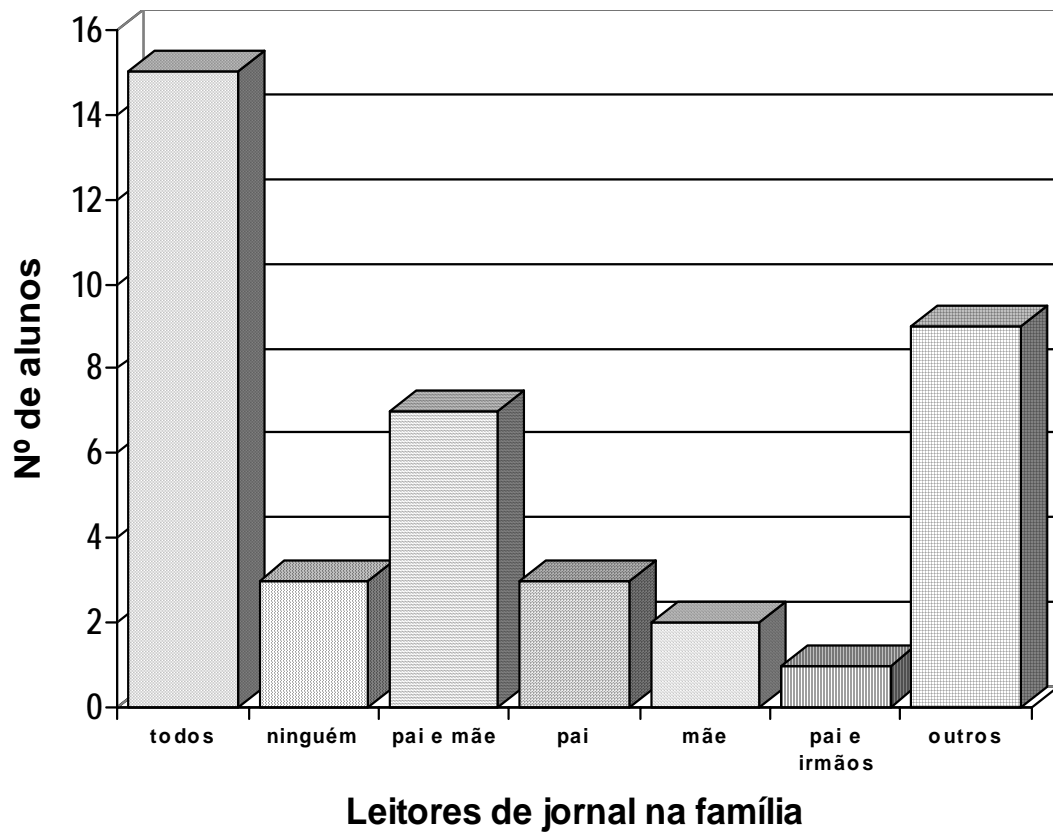


Gráfico 16. Leitores de jornal nas famílias dos alunos

✓ *Você utiliza jornais em suas pesquisas escolares? Que tipo de jornal? Em quais disciplinas?*

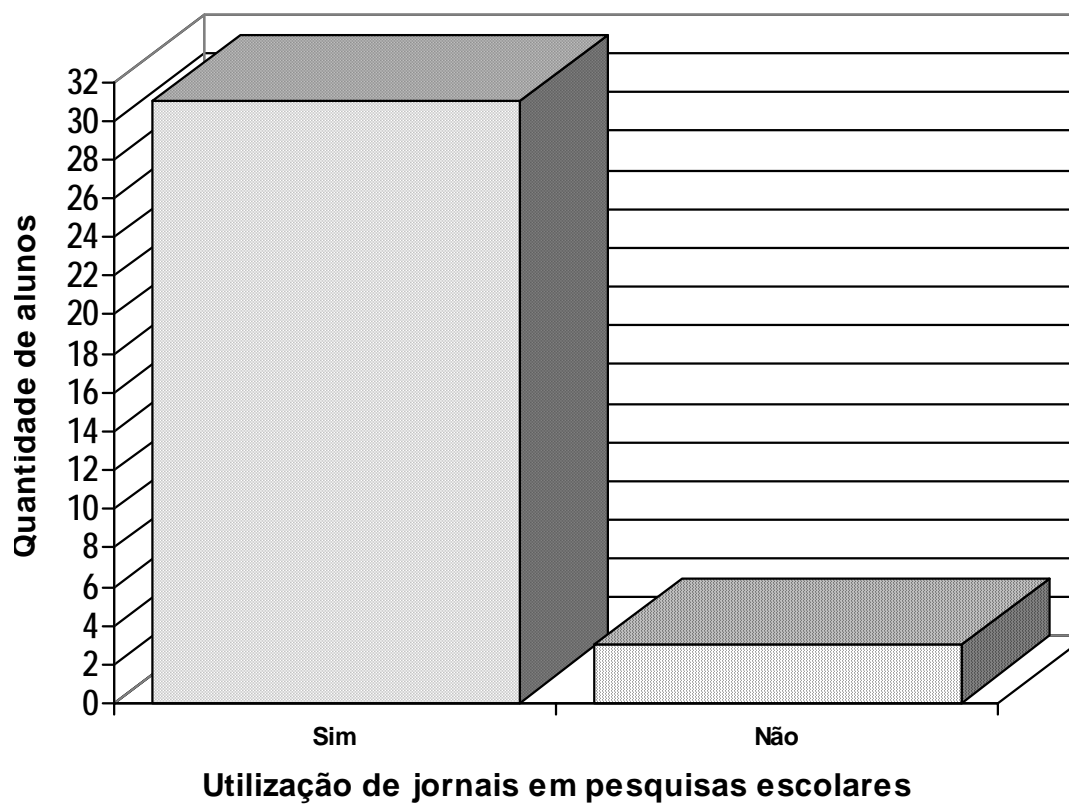
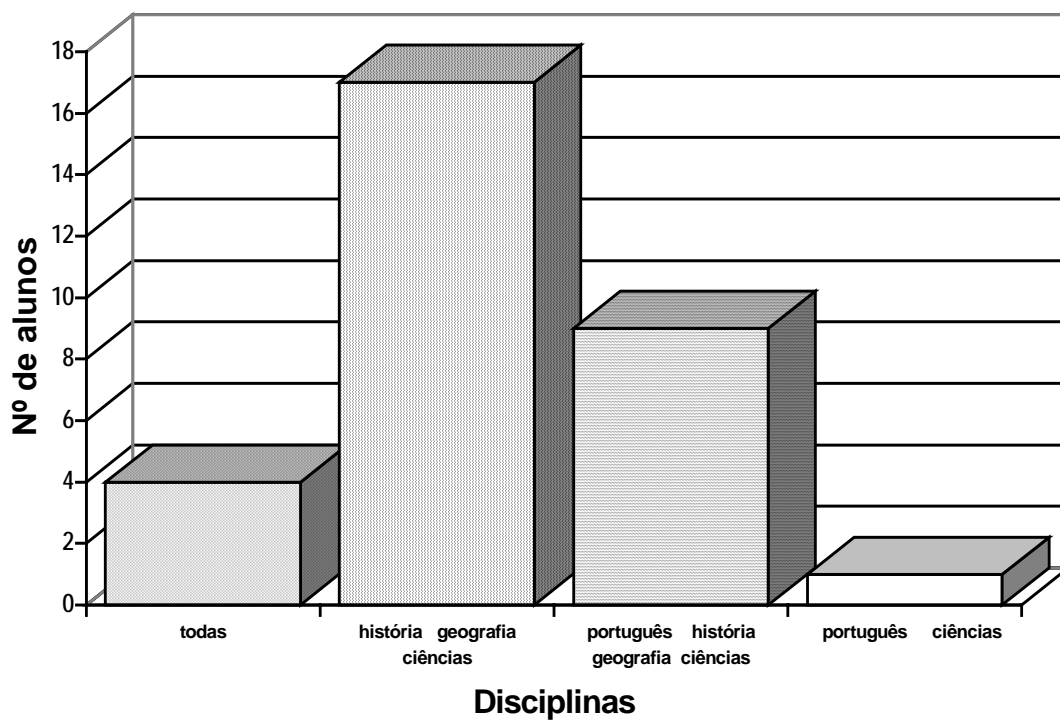
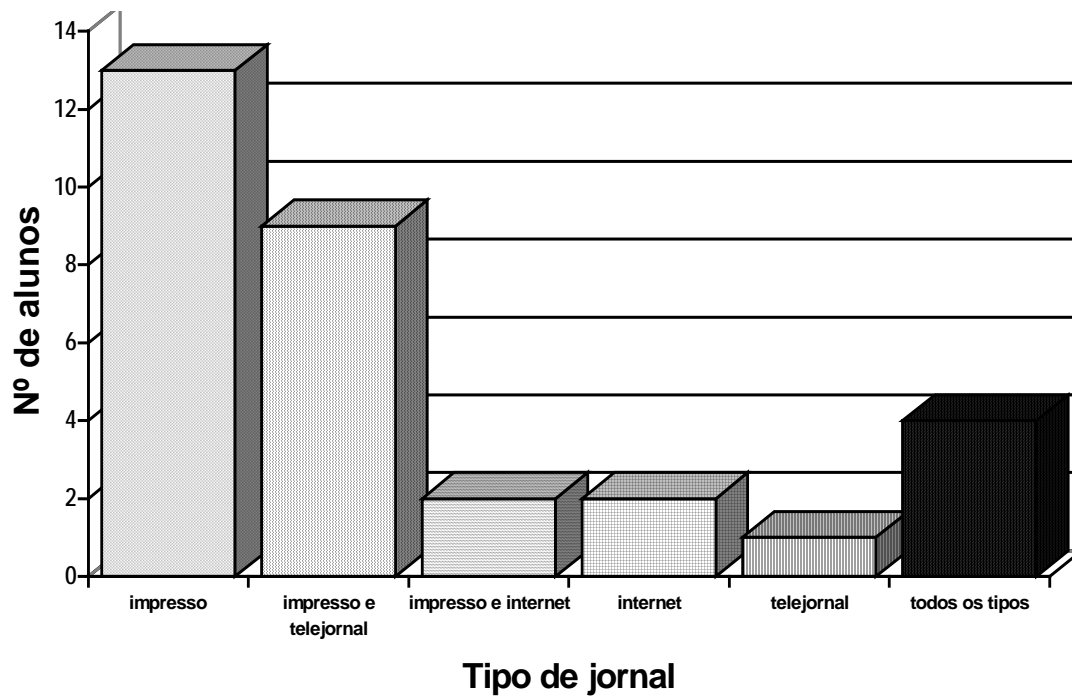
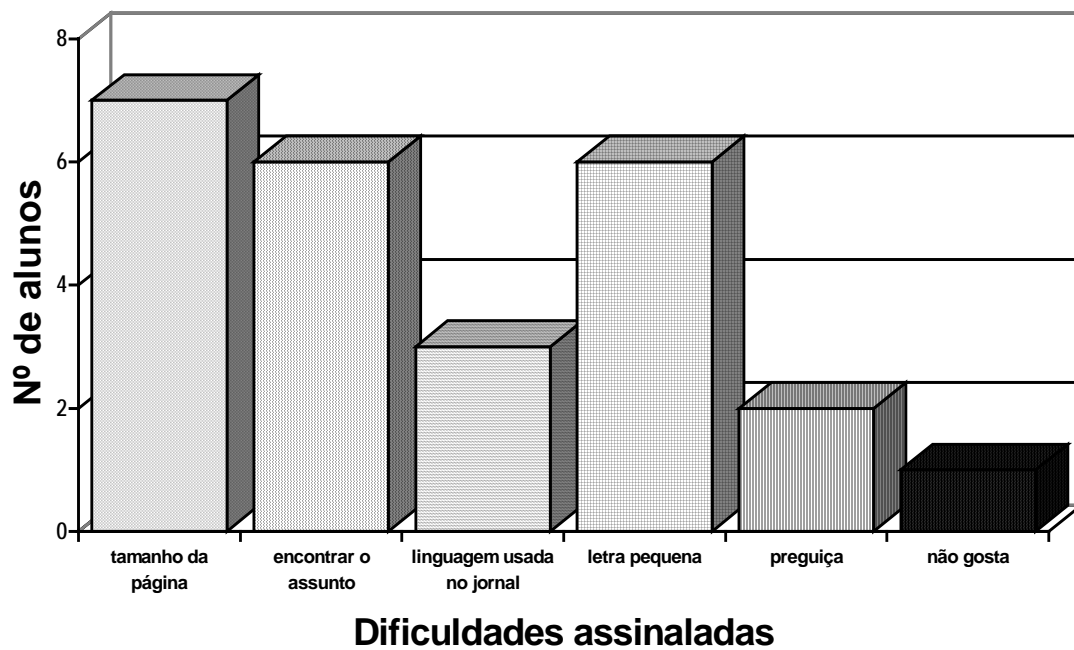
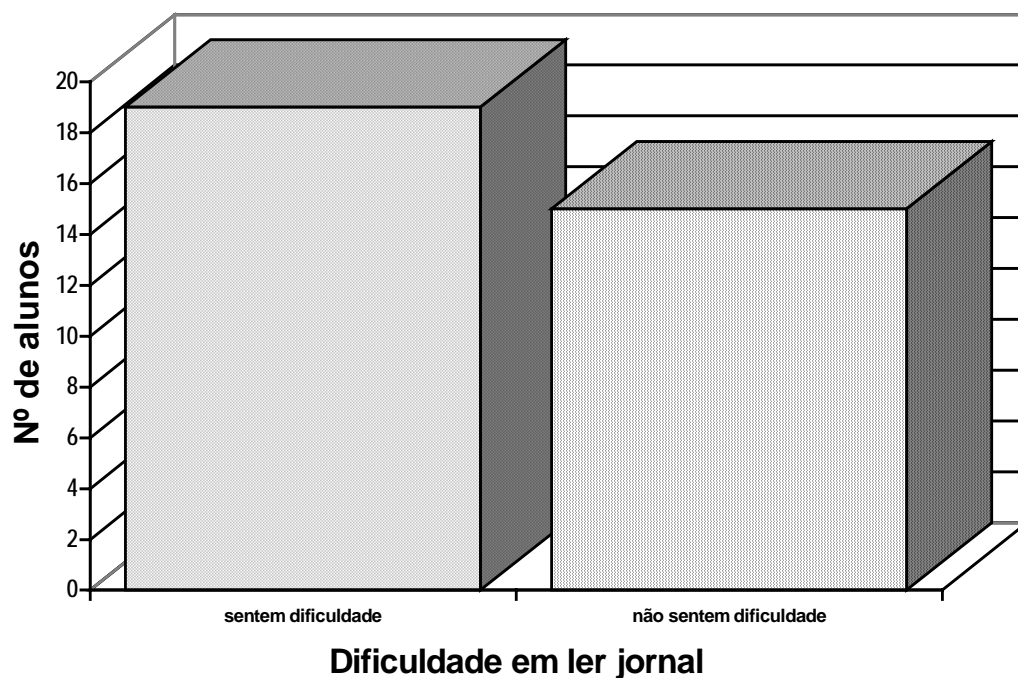


Gráfico 17. Utilização de jornais em pesquisas escolares.



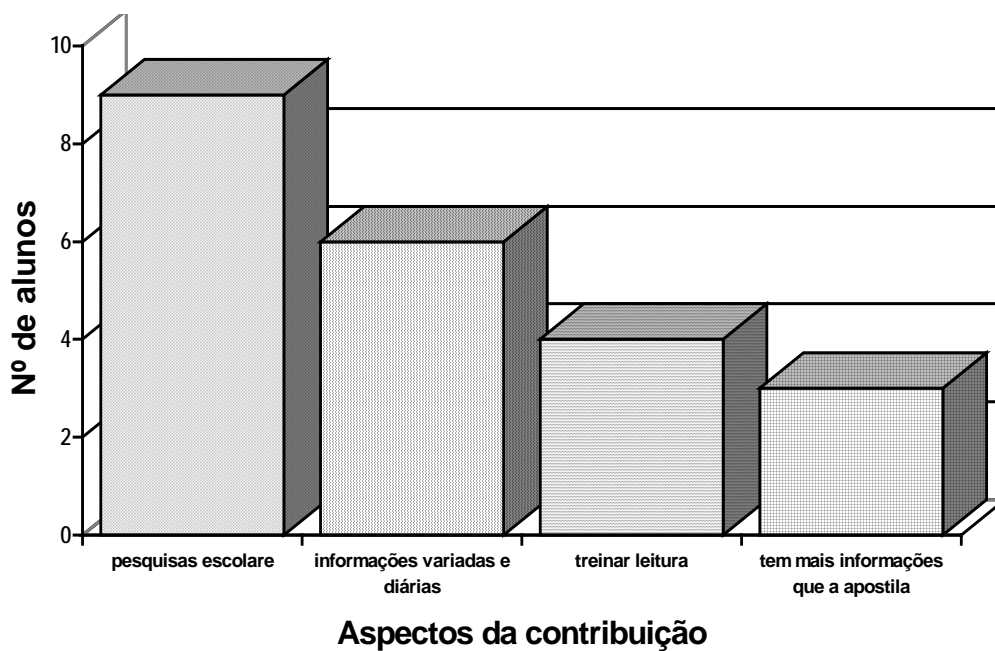
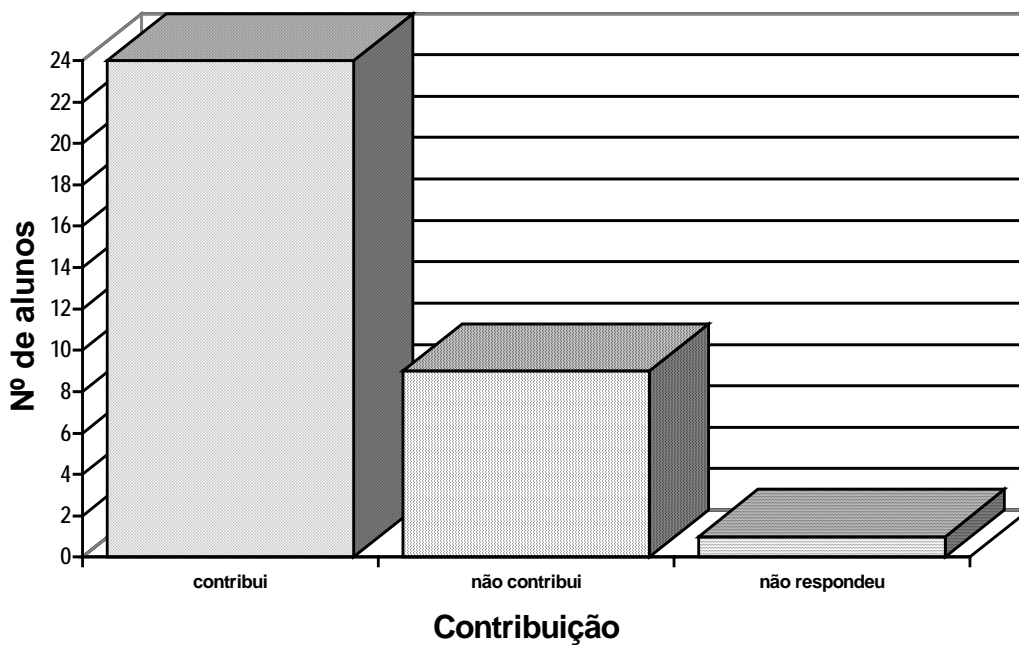
Gráficos 17a/17b. Disciplinas e tipo de jornal usado nas pesquisas escolares.

✓ *Sente alguma dificuldade ao ler o jornal? Qual?*



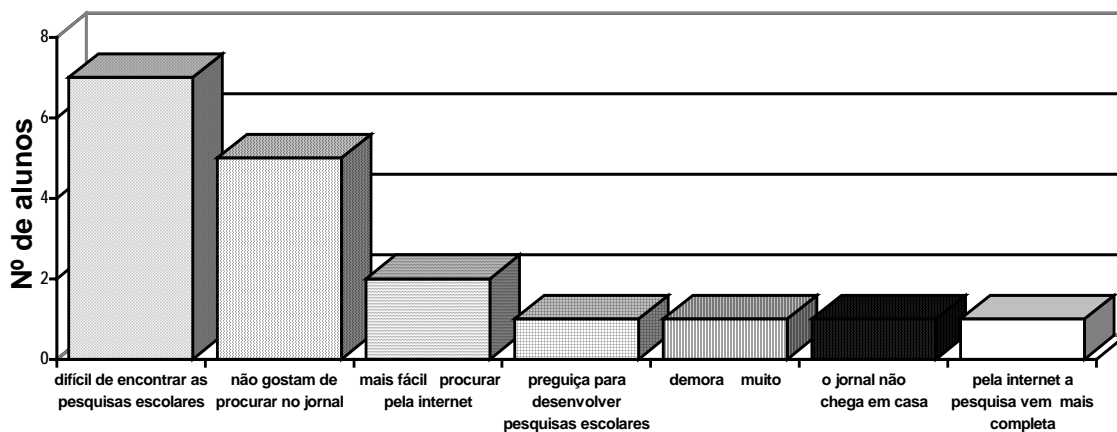
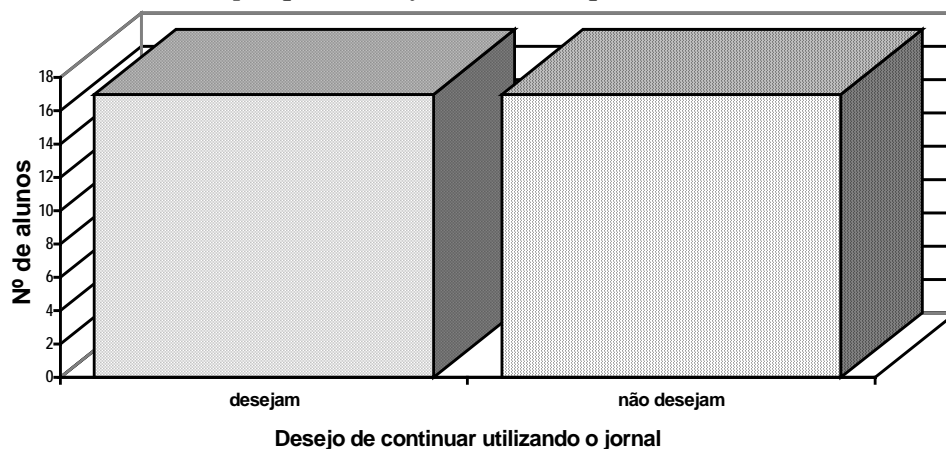
Gráficos 18/18a. Dificuldade em ler jornal

✓ *A leitura do jornal contribui para sua formação escolar?
Em que aspecto?*

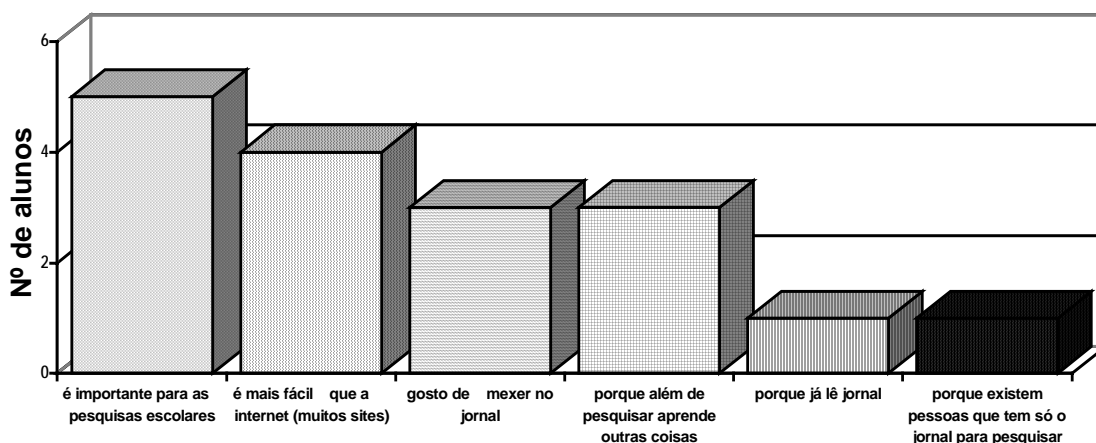


Gráficos 19/19a. Contribuição da leitura de jornal para os alunos

✓ *Gostaria de que seus professores continuassem a pedir pesquisas em jornais? Por quê?*



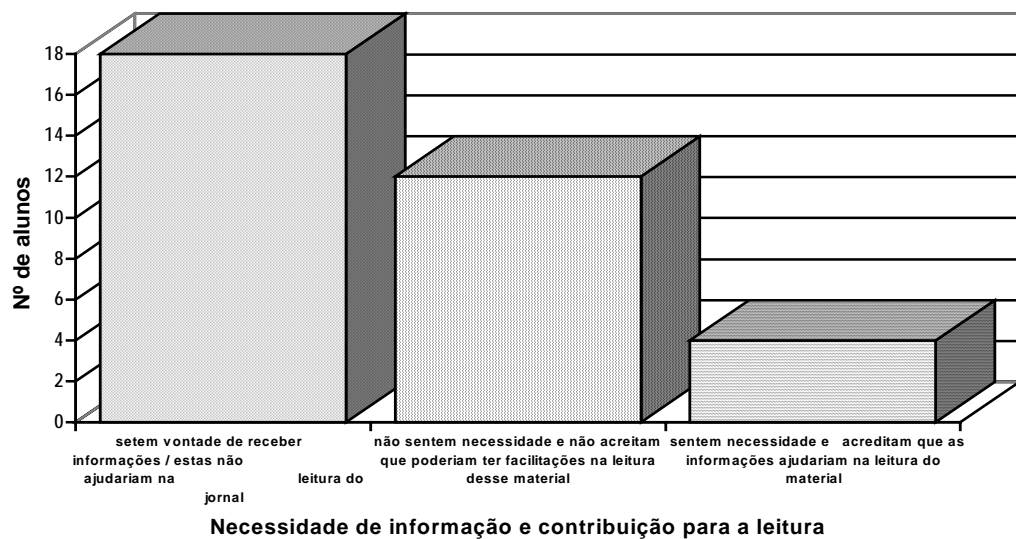
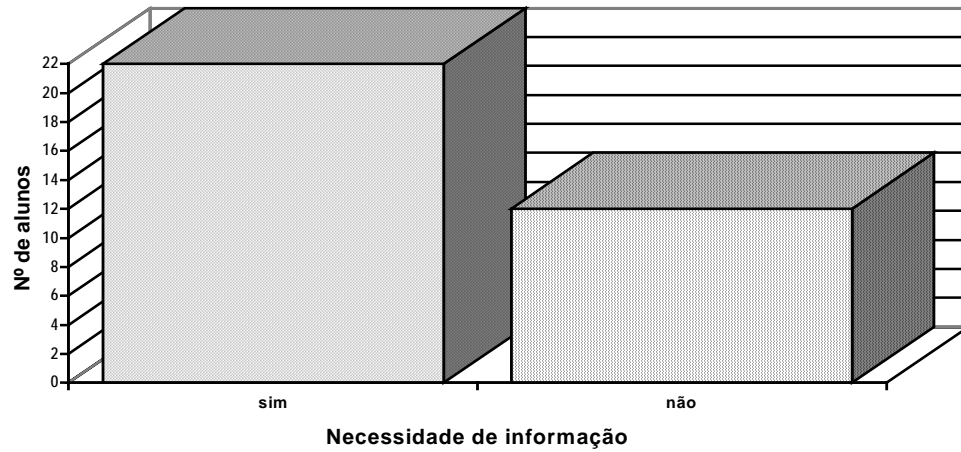
Motivos pelos quais não desejam continuar utilizando o jornal



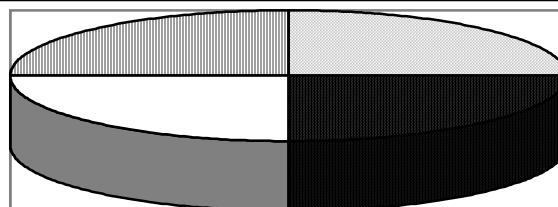
Motivos pelos quais querem continuar utilizando o jornal

Gráficos 20/20a/20b. Desejo de continuar fazendo pesquisas escolares em jornal.

✓ *Sente necessidade de receber informações sobre como um jornal é composto? Estas informações o ajudaria na leitura deste material? Como?*



- ▣ ficar mais inteligente
- facilidade em encontrar assuntos e matar curiosidade
- contribuição nas pesquisas escolares
- ▤ treino da leitura



Gráficos 21/21a/21b. Necessidade de informações sobre o jornal e contribuição para a leitura do jornal.

COMENTÁRIOS

Um pouco mais da metade das famílias dos sujeitos da pesquisa assina jornal. Mas, sete dos alunos, cujas famílias assinam jornal não sabiam dizer qual o jornal assinado. Isso demonstra que, mesmo tendo acesso ao material, não o procuram. Ter o jornal em casa não garante o fato de os alunos serem leitores. Ressaltar o indício de que sete não sabiam sequer dizer o nome do jornal que a família assinava é um fator relevante que pode confirmar a necessidade do envolvimento do aluno com o material e com a natureza dele, condição necessária para se ter acesso ao jornal. Como propõem as ações desta pesquisa, é necessário familiarizar o leitor com o dispositivo em que se encontra o texto que será lido e manter relações dialógicas com o meio.

Diante dos dados do gráfico 11, podemos inferir que aqueles que não assinam jornal não valorizam esse veículo de informação social porque, como foi relatado anteriormente, as famílias, cujos filhos freqüentam essa escola, teriam meios financeiros para possibilitar o acesso aos jornais, mesmo que esporadicamente, comprando-os em bancas.

O número de alunos que respondeu *ler jornal* foi alto, tomando como base os gráficos 12 e 13. Mas ainda não podemos concluir que eles sejam leitores de jornal. Um dado importante foi acrescentado ao formulário por sete alunos que disseram *ler jornal*, apesar de a família não assinar. Seis deles escreveram ao lado da alternativa assinalada que liam na casa da avó, e um lia na casa do primo. É importante o fato de alguns alunos sentirem necessidade de ler o jornal quando tinham acesso a ele. Segundo Vigotsky (1995, p. 198), o aluno deve sentir necessidade de ler e escrever. A leitura deve ser provocada por necessidade, como uma tarefa vital que lhe seja imprescindível.

Lembramos o leitor, como foi exposto no capítulo 3, que nesta pesquisa todo indício poderá oferecer pistas para nossa reflexão. Na pesquisa-

ação não estamos procurando generalizações, mas dados singulares que possam contribuir de forma significativa para uma discussão mais profunda. O aluno, como um ser social, tem a tendência natural de estabelecer relações com seu meio. O jornal é uma forma, e muitas vezes por outros caminhos, que não somente os escolares, os alunos se apropriam de algumas habilidades, como essa de se comunicar com sua comunidade semiótica pela imprensa. A leitura de

diversos textos sobre o mesmo assunto, ou relatando e comentando um mesmo evento pode promover condições, mediante o contraste e a comparação, para o aluno desenvolver a capacidade de analisar criticamente o uso da linguagem, e, mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor (KLEIMAN, 2002b, p. 99).

O aluno não somente se apropria da cultura e mergulha num mundo gráfico, mas a inserção dele neste mundo gera a reelaboração, em profundidade, de sua conduta.

Embora muitos alunos tenham respondido ler jornal, diante dos dados dos gráficos 14 e 15 percebemos que conhecem pouco o que seja uma seção de jornal. Apenas um respondeu, demonstrando conhecimento das seções do jornal Folha de S. Paulo, Folhateen, Folha TV e Ilustrada. Os outros vinte e três citaram como interesse: horóscopo, novela, quadrinhos, pesquisas escolares, ciências, astronomia, notícias do mundo, piadas, esporte, assuntos de roubos e mortes, coluna social, cruzadinha, bandas de rock, acidentes, explosão do Columbia. A entrevista aconteceu na época em que o ônibus espacial americano chamado Columbia explodiu no espaço. O acidente, que matou sete astronautas, ocorreu no dia 01/02/03, gerando muitos comentários na mídia. É possível inferir que os alunos tinham dificuldade em encontrar um assunto desejado no jornal por não conhecerem a forma como é estruturado. A falta de conhecimento sobre a variedade de temas abordados pode acarretar em falta de interesse pelo material. O aluno pode não saber que um assunto de que goste, ou pelo qual tenha curiosidade, possa ser encontrado no jornal.

Mesmo não conhecendo a estrutura do jornal, ter um modelo de leitor é importante. Voltando à questão já destacada na entrevista com as professoras, os dados demonstram a vantagem que um aluno tem ao conviver com um leitor. Sabemos que em suas brincadeiras as crianças imitam o adulto e, neste jogo simbólico, aos poucos vão se apropriando de habilidades construídas socialmente, como o caso da leitura. Como vimos, segundo Vigotsky e Bakhtin, a apropriação do objeto, ou das habilidades que lhes são inerentes, sempre ocorre mediante as relações com os outros por seu uso como ferramenta. Por outro lado, diante do material analisado (gráfico 16), o fato de ver alguém abrindo um jornal e ficar com os olhos voltados para suas páginas por algum tempo não faz do aluno leitor de jornal.

É possível perceber (gráficos 17/ 17a/ 17b) que todos os professores incentivam a pesquisa em outro material além do didático, mas é preciso estar atento para verificar se oferecem instruções suficientes para que o aluno possa, com destreza, procurar o que lhe interessa de forma adequada, rápida e seletiva em cada tipo de material sugerido. Muitos sentem dificuldade em encontrar informações sobre os temas das pesquisas escolares, porque não sabem transitar pelo material. É muito comum nesta escola os alunos optarem por usar a internet para as pesquisas exigidas pelos professores, no entanto mais naufragam do que navegam nesse meio de comunicação.

Isso não acontece apenas com o uso da internet, como percebemos pelos gráficos 18/ 18a . Muitos alunos sentem dificuldades em lidar com o jornal. Um, que deixou a questão em branco, quando questionado sobre o motivo, respondeu: “*nunca peguei um jornal na mão*”. Esse é dado importante, levando-se em conta que os sujeitos da pesquisa pertencem a famílias abastadas. Quanto ao item “*não gosto*” citado por um aluno, podemos inferir que este pode não conhecer o jornal e por isso tem dificuldades em encontrar as informações de que precisa neste material e, então, o rejeita. Não é possível gostar do que não conhecemos bem. Um outro alerta importante que esta questão nos traz é a necessidade que o professor tem de perguntar ao seu aluno sobre suas dificuldades ao lidar com o objeto de estudo. Se não houvesse esse tipo de

abertura, não conseguiríamos saber quais obstáculos impedem o acesso do aluno à leitura de jornal, dificultando o trabalho do professor de aproximação do aluno com o material. O professor, na perspectiva da teoria histórico-cultural, não pode estruturar um plano tecnicamente coerente que prevê o processo de aprendizagem e acreditar que este dará conta do processo de ensino. Na prática pedagógica não se pode substituir o que há de mais substancial para o processo de ensino-aprendizagem, o diálogo.

Percebemos, pelos dados, que os alunos acreditam na importância da leitura de jornal para sua formação. Entre as contribuições elencadas está “*treinar leitura*” (Gráficos 19/ 19a). A concepção que têm de leitura pode estar vinculada à concepção de leitura de suas professoras das séries anteriores que valorizavam muito a oralização dos textos como um recurso para a compreensão. Fica também explicitado que os alunos têm consciência do jornal como portador de informações importantes que podem contribuir para a vida escolar e cotidiana de cada um. Um outro dado que confirma essa idéia aparece na fala de três alunos (gráfico 20b), ao dizerem que “*enquanto pesquisam o assunto pedido pela professora aprendem outras coisas*”. Na tarefa de leitura também está presente o interesse de cada aluno e o que o motiva a ler, que nem sempre corresponde ao tema sugerido pela professora. Os alunos precisam estar interessados pelo tema a ser estudado.

A porcentagem de alunos que sentem necessidade de saber como o jornal é composto é maior em relação àqueles que acham que o jornal não contribuiria significativamente para o avanço de seu conhecimento. No entanto, percebemos que não sabem muito bem em que os ajudaria conhecer a estrutura do jornal. Abordam questões como: “*faria ficar mais inteligente, ficaria mais fácil encontrar os assuntos e mataria a curiosidade, ajudaria nas pesquisas escolares e ajudaria a ler com voz mais alta*”. O segundo caso, apresenta um discurso pertinente, os demais itens ficam vazios de sentido.

Ao final do questionário autorizei os alunos, caso sentissem vontade, que explicassem algum aspecto não contemplado nas questões ao respondê-las; que se expressassem por escrito no espaço em branco no final do questionário. Alguns deles acrescentaram observações:

“Os desenhos do jornal são horríveis” (RF)

“Não gosto de mexer no jornal porque minha mão fica suja”

(L)

“A tinta que usam no jornal é suja, quando eu ponho minha mão nele ela fica manchada” (G)

“Eu queria que tivesse mais quadrinhos no jornal” (A)

“Eu mexo no jornal em seguida lavo a mão” (R)

Como já disse acima, estou em busca de indícios que possam contribuir para a investigação. O fato de três alunos mostrarem desconforto quanto à tinta usada para a impressão do jornal, pelo fato de sujar as mãos ao pegá-lo, é relevante. Sendo este um dado novo e motivo de incômodo para alguns, foi preciso discuti-lo em classe.

Os itens que não aparecem nos gráficos não foram assinalados pelos alunos no formulário de pesquisa, cujo modelo está no Apêndice U.

4.4 Regras de leitura sugeridas pela escola – os pares de história

Antes que começasse efetivamente o trabalho com leitura de jornal com os alunos da 4ª série, foram entrevistados, nos dias 14 e 17 de março de 2003, alunos da 3ª série do Ensino Fundamental, porque eu, como professora da turma, não poderia entrevistar o grupo de controle cujos alunos eram todos do período da manhã e faltaria tempo para as entrevistas, tendo em vista que não poderia fazê-las no horário de aula. Com a autorização da escola, para entrevistar em meu horário vago alunos da 3ª série, apenas para este instrumento de pesquisa o grupo de controle foi outro.

O objetivo dela coleta era investigar o quanto as regras de leitura ditadas pelas professoras interferiam no comportamento de leitor do aluno. Usando três pares de histórias que envolviam estratégias de leitura, verifiquei como os alunos do Ensino Fundamental lidam com as regras impostas pela escola acerca da leitura, o porquê de suas respostas, como também a

relatividade e a transgressão das regras de leitura sugeridas pelo professor. Tendo como sujeitos quatro alunos, detectei que todas acreditavam que as regras estabelecidas pela escola como necessárias para o aprendizado da leitura eram inquestionáveis, mas ao justificarem comportamentos contrários aos que a escola pedia, entendiam-se como transgressores das regras estabelecidas pelo professor e avaliavam esse comportamento como errado.

Com a apresentação destes dados, analisarei o envolvimento de alunos com regras de leitura oferecidas por professores, a partir da concepção de leitura de Frank Smith (1999) e considerando a palavra como signo ideológico, histórico e social, como propõe Bakhtin (1995). Para tanto, faz-se necessário colocar o leitor primeiramente em contato com o instrumento utilizado, nesta coleta, com a intenção de investigar se alunos que lêem com compreensão transgridem as regras escolares, assim como sugere Smith (1999) no primeiro capítulo. O grupo pesquisado é uma amostragem pequena, pois apenas serviu de suporte para definir as atividades de leitura desenvolvidas com os efetivos sujeitos da pesquisa. A apresentação dos resultados será feita, pois foram significativos para a pesquisa. Foram entrevistados quatro alunos na idade de 9 anos, dois da 3ª série A e os outros dois da 3ª série B da uma mesma escola, sendo que 2 eram considerados pela professora como bons leitores e os outros dois como incompetentes para compreender textos.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foram os pares de histórias construídos tomando como pressuposto as três indicações de transgressão de regras sugeridas por Smith (1999) e apontadas no primeiro capítulo. Após a leitura dos pares de histórias e a garantia de que os alunos haviam compreendido, eram questionados sobre os procedimentos utilizados pelos personagens das histórias. As respostas na íntegra seguem abaixo. Antes de realizar as entrevistas, selecionei seis alunos para testar a validade do roteiro de entrevistas e avaliar possíveis modificações.

Histórias

1- a) A professora de Jean pediu que ele lesse um livro de aventuras para conversar com ele sobre o assunto. Em sua casa Jean leu o 1º

capítulo e partiu para o último. Depois disso leu rapidamente os outros capítulos. Após 30 dias, ele soube responder as questões que a professora fez.

b) A professora de Letícia entregou-lhe um livro de história infantil para que lesse em casa em 30 dias. Letícia leu um capítulo por dia e terminou a leitura no prazo que a professora pediu. Ao fazer a prova sobre o livro não conseguiu tirar nota.

- 1- Existem regras impostas pela escola para se fazer leitura?
- 2- Qual das regras utilizadas pelos alunos Jean e Letícia foi a melhor? Por quê?
- 3- As regras de leitura que você usa na escola são diferentes das regras de leitura que você usa em casa? Por quê?

Aluno – EMC *“Jean agiu melhor, porque leu mais rápido e decorou melhor a história. Eu acho que a professora respeitaria o jeito que leu, mas o jeito que Letícia fez é mais correto porque lendo da maneira certa, você não descobre e fica na expectativa. Não existem regras para leitura na escola e em casa. Se você gostou do jeito que leu na escola continua em casa, se não muda o jeito, igual ler uma parte, pula para outra depois volta naquela”.*

Aluno – FFN *“A que não conseguiu agiu melhor, porque leu com calma um capítulo por dia. O certo é ler um capítulo por dia, mas não rápido. A escola deixa a gente livre fala para ler e pronto. Não sei porque não tirou nota. Lendo o final já se sabe tudo por que ler o meio? O que conseguiu deve ter chutado e acertado. Não existem regras para ler em casa e ler na escola. Eu leio em casa igual leio na escola, mas algumas crianças lêem em casa pulando pedaços”.*

Aluno JRRS – *“O Jean agiu melhor porque tirou melhor nota. Ele prestou atenção e a Letícia não. A técnica da Letícia foi correta, mas ela não entendeu, mas ela leu. Não existe jeito diferente de ler. Eu leio igual a Letícia e entendo mais ou menos.”*

Aluno FCRF – *“O jeito do Jean é o melhor. Ele se saiu melhor*

porque prestou mais atenção. A regra do Jean é a mais certa porque ele lê mais rápido. Eu lia como o Jean porque eu não ia esquecer. Em casa e na escola é um mesmo jeito de ler. Eu leio em voz alta na escola e em casa, porque a professora pede, mas não gosto porque dos dois jeitos não entendo”.

Diante do quadro de respostas dadas pelos alunos, podemos perceber que em suas falas em relação ao primeiro par de histórias eles ainda julgam pela consequência do ato. Estão presos às regras coercitivas que derivam do respeito que têm pelo adulto. Respeitam a professora, embora em algumas circunstâncias possam questioná-la, mas a palavra final, como a mais correta, permanece a da professora. Os alunos assumem que o personagem Leticia agiu corretamente por obedecer às ordens da professora. Quanto ao Jean, como ainda estão presos às consequências dos atos, e porque Jean tirou nota, então também julgam ter agido corretamente, embora Leticia tenha sido a mais correta. Se ela não entendeu não foi por conta da regra de leitura, mas por um problema próprio dela. Apenas um aluno admite a prática de Jean ter sido certa e não a da professora, apresentando indícios de autonomia. No entanto, na seqüência de sua fala, demonstra estar ainda longe de conquistar sua autonomia, o que lhe daria condições de tomar decisões por si próprio. Em casa, mesmo longe da professora, faz o que ela pede, apesar de não obter grandes resultados. Os demais não admitem que outra prática dê certo, a não ser a da professora, que ainda é reconhecida como a autoridade máxima.

2 - a) Maria gosta de ler. Sua professora lhe ensinou que ao encontrar palavras desconhecidas no texto deveria procurar seu sentido no dicionário e depois retornar à leitura. Maria não sabia muitas palavras, mas as pulou e seguiu a leitura. Soube recontá-la quando a professora lhe pediu.

b) Lisa tem dificuldade para compreender a leitura que faz do jornal. Resolveu seguir o procedimento que a professora de Maria ensinou: procurar no dicionário as palavras desconhecidas. Mesmo assim teve dificuldade em compreender o que leu.

1 – Que criança agiu melhor?

2 – Por que Lisa não conseguiu compreender o texto mesmo seguindo a proposta da professora?

3 – Por que Maria conseguiu conversar sobre a leitura feita, mesmo pulando as palavras desconhecidas?

Aluno EMC – *“Agiu melhor o que ficou procurando no dicionário porque as palavras fazem parte da história e ajuda a entendê-las melhor. A primeira compreendeu porque pulou só algumas palavras e às vezes algumas palavras não dizem nada. Mas se tivesse visto no dia teria, entendido ainda melhor”*.

Aluna – FFN *“Eu não procuraria no dicionário, mas quem agiu certo foi quem procurou no dicionário e ele pode não ter ido bem porque o dicionário traz muitos sentidos e às vezes ele pegou um que não tem sentido com o texto. A gente consegue entender pulando porque as palavras às vezes não mudam muito o sentido da frase”*.

Aluno FCRF – *“Ler sem parar é melhor porque não esquece, pode marcar a palavra com lápis e depois procurar no dicionário. Como cada vez que ela parava ela esquecia e a Maria conseguiu porque ela não esquecia. Eu leio de uma vez só se a professora não falou para ler de outro jeito, e eu entendo às vezes. Eu gosto de ler livros de histórias; é mais legal do que os textos da apostila”*.

Está tão presente o papel do professor e o respeito unilateral nos alunos que estes acham que a regra clássica que a escola lhes ensinou, a de procurar no dicionário palavras desconhecidas para depois seguir a leitura, é inquestionável. No entanto, não a seguem e acreditam que, mesmo quando se saíram bem na atividade proposta, transgrediram uma regra imposta por um adulto, que é a melhor e a verdadeira. Apontam outras importantes informações sobre o processo de leitura, como a de ler o dicionário sem conhecer o contexto em questão, ação que muitas vezes poderá prejudicar o entendimento da leitura, pois o dicionário traz diversos significados e nem sempre o escolhido se adequa ao contexto. Esta prática é a marca de uma escola que prioriza a linguagem

imobilizada, pois se ao contrário desta concepção os alunos estivessem habituados a tratar a língua em seu caráter dialógico, ou melhor, considerando a mobilidade da palavra, então esta dificuldade não existiria. Como foi apresentado no capítulo 1, a palavra é polissêmica, e é essa característica da palavra que a torna móvel e capaz de evoluir. Neste sentido, não é possível determinar, de maneira isolada, o significado real de uma palavra. Para Bakhtin (1995, p.46), “o ser, refletido no signo, não apenas nele se reflete, mas se refrata”, ou seja, desvia o sentido primitivo daquele signo em questão, e o que determina essa refração do ser no ideológico é o confronto de classes sociais. Assim, podemos dizer que não é o dicionário que determina o sentido da palavra, mas a relação dialógica do ser com o signo numa comunidade semiótica. Com suas próprias palavras, “classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Conseqüentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios” (BAKHTIN, 1995, p. 46).

A outra regra de leitura proposta por um aluno, a de marcar com o lápis as palavras desconhecidas, para, somente após a leitura do contexto ser feita, procurar seu significado, é indício de que os alunos desenvolvem estratégias de leitura além daquelas apresentadas pela escola e, neste caso, mais significativas para o conceito de linguagem apresentado nesta dissertação, mas ainda são iniciantes, não têm autonomia para livremente usá-las, sem que pensem estar transgredindo regras. Em relação ao jornal, seria impossível fazer sua leitura com o dicionário em mãos devido à forma com que é estruturado. Essa regra imposta por algumas professoras atrapalha a realização de leituras, principalmente do jornal.

3 – a) Guilherme tinha como tarefa ler um texto sobre *desenvolvimento sustentável*, mas nunca ouvira nada sobre o assunto. Decidiu procurar seu irmão mais velho e fazer-lhe algumas perguntas sobre o assunto. Em seguida, leu o texto e soube apresentá-lo a classe no dia seguinte.

b) Thais tinha como tarefa ler o mesmo texto que Guilherme sobre *desenvolvimento sustentável*, e também nunca ouvira nada sobre o assunto. Após o almoço, como de costume, fez sua tarefa sozinha como a professora

sempre pedia. No dia seguinte, disse à professora que não conseguia lembrar o que lera.

1 - Quem agiu melhor no procedimento utilizado para fazer a tarefa?

2 - Se ambos leram, cumpriram o dever de casa, por que somente Guilherme se saiu bem?

Aluno EMC – *“O primeiro agiu melhor porque ele perguntou para alguém que sabia melhor e poderia explicar mais coisas que tem no texto e também ele perguntou para o irmão e isso ajudou a entender melhor. As pessoas precisam entender o texto para falar para as pessoas e não decorar”.*

Aluna FFN – *“Ele perguntou ao irmão antes de ler e quando leu entendeu melhor e memorizou. No caso da Thais poderia estar ou não estar no texto a resposta ou ler rápido sem prestar atenção no texto. Nem sempre a resposta está no texto, por isso é bom quando a professora comenta com a classe. O Guilherme agiu melhor”.*

Aluno JRRS – *“O jeito do Guilherme foi melhor porque soube fazer o trabalho na classe. Perguntar para o irmão é ruim porque aí é ele que faz a tarefa. O Guilherme só se saiu bem porque perguntou para o irmão. Quando eu não sei eu pergunto para minha mãe.”*

Somente no terceiro par de histórias encontramos uma única resposta comum a todos os alunos: acessar conhecimentos prévios sobre o assunto do texto é fundamental para sua compreensão. Apenas um aluno achou que, ao perguntar para alguém, não faria sua tarefa sozinho, porque contribuiria para que entendesse o texto, possivelmente porque a professora deve pedir que o aluno faça a tarefa sozinho, sem a ajuda de ninguém. Aqui ainda está presente a heteronomia.

De acordo com as idéias de Smith (1999), aqueles alunos que transgridem as regras de leitura propostas pela escola, procurando um caminho para a compreensão dos textos lidos, seriam melhores leitores. Vimos que realmente os alunos demonstram percorrer caminhos alternativos em sua tarefa

de ler, mas ao mesmo tempo confirmamos a necessidade que a criança tem de um parceiro mais experiente para que possa aprender estratégias de leitura na relação com os outros. As crianças não serão autônomas se não houver um trabalho específico por parte dos adultos encaminhando-as para esse processo. O professor, que pouco entende como o processo de leitura ocorre, que fixa regras para essa atividade limitando o aluno a usá-las como a única forma possível de atingir a compreensão, limitaria o seu desenvolvimento, pois aos nove anos, apresenta respeito pelo adulto e é passivo ao aceitar as instruções transmitidas pelos pais e professores. Isso pode gerar um atraso no desenvolvimento da leitura com compreensão, caso os professores não revejam sua prática, porque os alunos deixarão suas práticas alternativas para obedecer aos professores, que não conhecem bem como ocorre o processo de leitura.

Para sedimentar esta pesquisa, seria necessário um número maior de alunos, bem como entrevistas com as professoras responsáveis pela turma para conhecer melhor seus procedimentos em sala de aula em relação ao ensino de leitura e seu conceito de leitura. No entanto, estes dados auxiliaram o levantamento de hipóteses que nortearam o desenvolvimento do trabalho de pesquisa-ação relatado nesta dissertação, e demonstraram crenças importantes para a reflexão sobre o processo do ato de ler dos alunos.

Esta etapa da pesquisa foi muito importante porque, por meio das respostas obtidas com os alunos da 3ª série, confirmando a obediência deles às regras de leitura impostas pela escola, foi possível montar a seqüência de três atividades de leitura relatadas a seguir. Estas atividades têm o objetivo de preparar e autorizar os alunos sujeitos da pesquisa para desenvolver novos comportamentos de leitura, comuns aos leitores de jornal e diferentes daqueles que a escola impõe.

4.5 Diferentes condutas durante a leitura

As atividades relatadas neste item são baseadas nas atitudes dos personagens dos pares de histórias e as colocações dos alunos a respeito deles. A intenção é proporcionar aos alunos um espaço para experimentação de outras condutas de leitura que a escola normalmente não permite; com a expectativa de que os alunos utilizem essas estratégias de leitura ao usar o jornal.

4.5.1 Primeira atividade

O material de leitura adotado para 4ª série foi o livro *Para gostar de ler*, volume I (1993). Trata-se de uma coletânea de crônicas de Rubem Braga, Fernando Sabino, Carlos Drummond de Andrade e Paulo Mendes Campos. Os alunos estavam fazendo a leitura destas crônicas e sentiam dificuldade de entender o sentido de algumas palavras. Foi possível perceber que a grande maioria parava a leitura para procurar palavras desconhecidas no dicionário, dificultando assim a compreensão. Esse comportamento não era exigido por mim, mas indicava a confirmação da pesquisa realizada com os alunos da 3ª série sobre regras de leitura. Os alunos estavam presos à regra escolar: diante de palavras desconhecidas interrompiam a leitura e usavam o dicionário.

No dia 20 de março de 2003, propus, como jogo, que os alunos lessem silenciosamente a crônica *Recalcitrante* de Carlos Drummond de Andrade (Anexo A) sem que interrompessem a leitura por motivo algum. Deveriam ler apenas com a intenção prévia de descobrir o significado da palavra que dá nome à crônica. Nenhum dos alunos conhecia seu significado. No final da leitura todos deveriam dizer qual o significado da palavra *recalcitrante* apenas pelo conjunto de informações que o texto ofereceu.

Ao terminarem a leitura, recuperamos oralmente o que haviam

lido, garantindo que todos tivessem a compreensão geral do texto. Os alunos, empolgados para saber quem tinha descoberto o sentido da palavra, mal percebiam que tinham conseguido recuperar a história sem grandes dificuldades, como se queixavam nas leituras das crônicas anteriores. Cada aluno atribuiu seu significado para a palavra.

Significado de recalcitrante	Número de vezes que apareceu a palavra
Reclamação	1
Molhado	1
Ensopado	2
Fora da lei	2
Desobediente	3
Teimoso	5
Insistente	6
Total de alunos participantes da atividade	31

Quadro 1. Respostas dos alunos quanto ao significado da palavra *recalcitrante*.

Após a tabulação dos dados, os alunos procuraram o significado do termo no dicionário, que apresentou as seguintes possibilidades: resistir, desobedecer, não ceder, teimar, replicar, obstinar-se. Os alunos julgaram que as palavras desobediente, teimoso e insistente seriam adequadas para o significado do contexto.

Professora – *Foi mais fácil fazer a leitura sem parar para usar o dicionário?*

Aluno (M) – *No começo eu achei que não ia dar certo mais deu. Eu acertei o significado!*

Aluno (E) – *E se a gente tivesse procurado no dicionário primeiro nem precisava ler o texto!*

Professora – *E se você não tivesse um dicionário por perto e tivesse que compreender esse texto?*

O aluno permaneceu em silêncio.

Aluno (MJ) - *É, mas foi fácil nesse, porque era a palavra principal!*

Professora – *Por que você diz isso?*

Aluno (MJ) – *Porque teve palavra que eu ainda não entendi.*

Professora – *Qual?*

O aluno abriu o livro e começou a procurar palavras. Outros alunos fizeram o mesmo, alegando que também tiveram dúvidas quanto o significado de algumas outras palavras. Citaram: escanchado, placidamente, microfigura, ostentava, casa-da- peste, distinto, portaria, transfigurado, insultou.

Professora – *A falta do significado dessas palavras impediu vocês de entender o texto?*

Alguns alunos responderam afirmativamente, mas outros permaneceram calados.

Professora – *Mas vocês conseguiram contar a história para mim. Riram de algumas situações descritas no texto. E, então, essas palavras fizeram ou não falta para que vocês soubessem contar a história para mim?*

Aluna (B) – *Assim do jeito que a senhora falou não, mas eu ainda não sei aquelas palavras se alguém me perguntar.*

Diante da fala dos alunos, podemos perceber que estão preocupados em assumir que entenderam o texto sem o auxílio do dicionário, porque isso foge à regra escolar. Nesse momento, conversei com eles sobre a necessidade de entrar em contato com o texto sem interrupções, mesmo quando não conseguimos entender o significado de determinadas palavras. Os alunos foram alertados que, primeiramente, buscamos a compreensão pelo contexto, depois ampliamos o nosso conhecimento buscando o significado de palavras desconhecidas e até fazemos uma segunda leitura se necessário. O dicionário não seria posto de lado em atividades de leitura, apenas seu uso seria de uma outra forma. Confirmamos aqui o que Bakhtin (1995) nos apresenta: o que define o significado de uma enunciação é seu tema.

4.5.2 Segunda atividade

No dia 21 de março de 2003, entreguei aos alunos o livro *Ludi na TV* de Luciana Sandroni, adotado no ano anterior com boa aceitação por parte deles, para que fizessem a leitura no prazo de uma semana. Autorizei que a realizassem da forma como achassem melhor. Poderiam ler os primeiros capítulos: se tivessem vontade de pular partes do livro poderiam fazer isso, se estivessem muito curiosos para conhecer o final do livro, que lessem seu último capítulo e depois voltassem à leitura. Enfim, foram sugeridos estes caminhos e os alunos ficaram livres para que fizessem a leitura como quisessem. Eles se assustavam com minhas sugestões. Alguns riam, outros demonstravam em suas expressões faciais que não concordavam com o que foi dito, outros achavam que era brincadeira e que logo o consentimento seria anulado, outros verbalizavam que a diretora da escola não iria gostar se ficasse sabendo. Expliquei a eles que faríamos um teste de leitura.

Assim fizeram.

Número de alunos	Como realizaram a leitura
14	Leram em seqüência do primeiro capítulo ao último.
13	Leram com regras próprias.
4	Não conseguiram terminar a leitura.
1	Não leu.
32	Total de alunos.

Quadro 2. Conduta de leitura

Dos 32 alunos, sujeitos da pesquisa, apenas 13 leram percorrendo um caminho diferente daquele ensinado na escola até o momento: ler da primeira página até a última sem alterar a ordem. Sete desses treze alunos disseram ler o começo, e se referiam aos primeiros capítulos do livro, depois iam para o meio e liam o último capítulo. Dois alunos começaram pelo último capítulo e, por não entenderem o sentido de algumas colocações engraçadas,

voltaram ao início e continuaram linearmente até o final. Outros dois pularam o começo do livro, isto é, o primeiro capítulo, e leram depois a seqüência completa. Um deles relatou que toda vez que havia descrição de um cenário ou pessoa, pulava essa parte. Um último disse que lia somente o capítulo que tinha um começo engraçado.

Pedi a esses treze alunos que recuperassem oralmente a leitura, contando para os outros a história de uma forma que todos a entendessem. O restante da classe iria observar se a leitura feita de forma diferente interferia na compreensão do que foi lido. Os alunos souberam contar com muita precisão o enredo da história, embora às vezes voltassem ou antecipassem um episódio ou outro que achavam mais engraçado. Os alunos que leram de forma linear completavam uma fala ou outra dos alunos que estavam expondo para a classe, e com isso conseguiram recuperar a história lida com sucesso. Desses treze alunos, nove são considerados bons leitores. Nenhum dos três alunos que apresentam grande dificuldade em compreender fez uma leitura diferente da linear.

Professora – *O que vocês acharam desse exercício de leitura? Foi diferente? Mais gostoso de fazer ou dificultou a leitura?*

Aluno (P) – *Eu achei muito melhor, porque pode ler o final. Mas antes eu já fazia isso. Só que às vezes não dava vontade de continuar, e esse livro da Ludi é super legal eu voltei e li tudo, porque queria saber as coisas que ela fazia.*

Na fala desse aluno fica claro que já possui autonomia para a escolha de uma estratégia particular que favoreça sua necessidade momentânea de leitura. Ler é também saber selecionar.

Professora – *Quem de vocês pulou alguma página ou um pedaço do texto?*

Silêncio. Alguns sorriram.

Professora – *Pode dizer, nós estamos fazendo um teste de leitura, não é?*

Três dos alunos levantaram a mão. Perguntei a eles o que haviam pulado e o porquê.

Aluno (F) – *Eu pulei a parte que o pai da Ludi começou a falar*

de política porque era muito sem graça.

Aluno (A) – *Eu estava lendo e às vezes dava vontade de levantar, ou minha irmã me chamava e aí quando eu voltava não sabia direito onde tinha parado, então virava a folha onde estava o marcador e começava uma outra página lá de cima.*

Aluno (MV) – *Eu pulei umas dez folhas do meio, porque eu não ia conseguir ler pra hoje, era muito, então eu pulei.*

Professora – *E você conseguiu perceber o assunto que você pulou quando a turma começou a contar a história do livro?*

Aluno (MV) – *Consegui. Foi aquela parte que o seu Geraldo ficou apaixonado pela Vanessinha.*

Professora – *E vocês que leram do começo ao final, não sentiram vontade de conhecer o final da história?*

Aluno (JG) – *Eu gostei do livro de todas as partes, então não queria perder nada das coisas que Ludi fazia.*

Aluno (G) – *Minha mãe falou que não é certo pular e depois voltar. E também falou que fica sem graça.*

Professora – *Mas você não quis experimentar?*

Aluno (G) – *Quis, mas minha mãe disse que eu já tenho dificuldade na leitura e se eu lesse assim eu não ia entender nada, então eu não li.*

Os outros alunos não souberam dizer o motivo de não terem transgredido a regra de leitura até então ditada pelos professores. Pode-se levantar a hipótese de que ainda estivessem na fase de obedecer às regras dos adultos; não conseguiram ainda a autonomia. No entanto, o aluno (P) relatou que já fazia uso desse recurso, saltar capítulos de um livro e depois voltar para a leitura já conhecendo o final. Disse, ainda, que muitas vezes não voltava para ler os capítulos pulados porque perdia a graça. Na verdade, as indagações pessoais que impulsionavam a ação de ler já haviam sido satisfeitas. Então, não havia mais motivo para voltar à leitura dos capítulos deixados para trás.

4.5.3 Terceira atividade

Conforme foi apresentado no 1º capítulo desta dissertação, o aluno lê os assuntos sobre os quais já possui certo conhecimento prévio. Para a confirmação dessa hipótese, será apresentada aqui a terceira atividade de leitura, correspondendo ao terceiro par de histórias apresentados no item anterior. Esta atividade foi realizada no dia 31 de março de 2003.

Faz parte do conteúdo programado para a 4ª série trabalhar noções de astronomia no 1º semestre do ano letivo. Assim, antes de iniciar o trabalho sobre o conceito de *gravidade*, entreguei para cada aluno um texto que comentava as alterações do corpo humano no espaço (Anexo B). Entre tantos vocábulos presentes no texto podemos citar alguns não trabalhados em aulas anteriores, como: espaço sideral, força gravitacional, agências espaciais, tecnologia, pressão atmosférica, micrometeoros, radiações cósmicas. Por este motivo, não bastaria ter pedido que lessem o texto como tarefa, porque não seria nada motivador. Apresentei às crianças o assunto que iriam estudar a partir daquele texto. Algumas informações foram oferecidas a eles. Mas pedi que buscassem mais informações sobre o assunto com pessoas da família, irmãos mais velhos, pais, avós, tios ou até mesmo amigos antes que lessem o texto, pois assim estariam mais capacitados para entender o assunto. No dia seguinte, haveria uma discussão sobre a leitura feita.

A leitura é construída na relação entre o que o leitor conhece e o que o escritor está propondo. Se o aluno não possui dados a respeito do assunto que lê, terá dificuldade em levantar hipóteses, testá-las, fazer comparações com outros dados, enfim, ter critérios para selecionar e refletir sobre o que leu. Os depoimentos aqui analisados corroboram as teses que envolvem o conceito de leitura, norteadoras deste projeto e já citadas na primeira parte deste trabalho.

Professora – *Quem de vocês leu o texto somente depois de conversar com alguém sobre o assunto?*

Dezenove crianças levantaram a mão, confirmando terem feito a tarefa da forma como foi indicada que fizessem. Outras 10 crianças leram, mas não conversaram antes com alguém sobre o assunto. Duas disseram que os pais

não tinham tempo e as outras duas não quiseram. Apenas uma criança não cumpriu a tarefa. Pedi inicialmente a um dos 10 alunos que não buscaram informações prévias antes de ler o texto que recuperasse o assunto da leitura feita em casa.

Aluno (B) – *Ah, o texto fala de uma medicina para o corpo quando ele tá no espaço (depois de muito tempo de pausa para pensar). Professora, eu li, mas não lembro bem o que li. Achei difícil.*

O segundo aluno a se manifestar expôs muito bem o conteúdo do texto e disse que não havia buscado nenhuma informação prévia. Ao ser questionado sobre como havia realizado a leitura em casa, se havia usado o dicionário, se lera mais de uma vez, deu este depoimento:

Aluno (E) – *Professora, eu li primeiro sem perguntar pra ninguém. Aí como eu não entendi, perguntei pro meu irmão, que está na 7ª série, aí ele me explicou e me mostrou um livro dele que mostra o homem pisando na Lua. É super legal.*

Um outro declarou:

Aluno (M) – *Eu achei difícil entender o que é gravidade. Parece que é uma coisa que esmaga o corpo da gente se a gente, for para o céu e que é por isso que existem médicos estudando a gravidade.*

Professora - J., *com quem você conversou? O que perguntou?*

Aluno (J) – *Eu perguntei para meu irmão que está no cursinho. Perguntei pra ele se ele sabia o que era gravidade e o que era astronomia, aí ele me falou.*

Aluno (K) – *Eu já tinha escutado um programa da Discovery sobre meteoros, viagem espacial e gravidade dos planetas, aí o que eu tinha dúvida eu perguntava para minha mãe.*

Houve interferência dos outros alunos, que conversaram sobre o assunto, dizendo como foi a conversa e com quem foi, e por isso entenderam melhor o assunto abordado no texto. Concordaram que o diálogo tinha facilitado a compreensão. Para toda tarefa de compreensão, o conhecimento prévio do aluno e a posse de conceitos ou de conjuntos de conceitos permitem ao aluno interpretar o novo, juntamente com a interação com o adulto mais experiente.

Esses dois aspectos são relevantes porque fazem parte de um todo que é o meio social. Ao produzirem o diálogo, apropriam-se de conceitos criados socialmente. Como vimos no capítulo 1, a leitura, dessa forma, possibilita

esse enriquecimento do significado da palavra com o sentido [...] A palavra está inserida em um contexto do qual seu conteúdo intelectual e afetivo se impregna deste conteúdo e passa a significar mais e menos do que significa isoladamente e fora do contexto (textual): mais, porque se amplia seu repertório de significados, adquirindo novas áreas de conteúdo; menos, porque o contexto em questão limita e concretiza seu significado abstrato. O sentido da palavra [...] é um fenômeno complexo e móvel que, em certa medida, muda constantemente de umas consciências a outras e de umas situações a outras para a mesma consciência. [...] Em definitivo, o sentido das palavras depende conjuntamente da interpretação do mundo de cada um e da estrutura interna da personalidade (VIGOTSKY, 1991, p. 333-334).

Ler, nesta atividade, resultou em ampliação de significado, e junto com isso a elaboração do pensamento verbal e maior capacidade para o estabelecimento de relações abstratas para a compreensão do mundo. Apenas um aluno levantou a seguinte questão:

Aluno (Y) – *E na prova, professora, com quem a gente vai conversar se você não deixa?*

Professora – *Na prova só colocarei textos que falem sobre os assuntos conversados aqui em aula. Assim, não terão problemas para entender a leitura e não precisarão conversar durante a prova.*

Nesta escola acontecem duas provas por bimestre, uma mensal e outra bimestral marcadas pela coordenação pedagógica. Ficou, como lição do dia, sempre procurar saber um pouco mais sobre o assunto que se pretende ler. Estas três atividades possibilitaram aos alunos uma liberdade maior para realizar a tarefa de leitura. Muitos deles já sentiam curiosidade em experimentar caminhos diferentes, estratégias nunca usadas por eles no ato de ler.

As três atividades anteciparam as atividades específicas para reconhecimento da estrutura do jornal, que serão apresentadas no capítulo 5, com o objetivo de autorizar os alunos a praticarem condutas alternativas de leitura. Todo leitor tem comportamentos diferentes para dispositivos diferentes. Como

foi ressaltado no capítulo 2, a forma do material de leitura influencia o comportamento do leitor e sua compreensão. O comportamento que é próprio do leitor de jornal não costuma ser permitido na escola. Ler o início do primeiro parágrafo da notícia, para tomar a decisão de continuar essa leitura ou não, não é um comportamento indicado para as leituras escolares. Ler apenas o caderno em que o leitor tenha necessidade de obter informações sobre o assunto não é sugestão da escola quando o professor indica a leitura de jornal. Ler priorizando o sentido não é rotina na escola. Antes que os alunos conhecessem a estrutura complexa do jornal e os novos comportamentos de leitura que sua forma permite, foram apresentadas a eles condutas diferentes de leitura e concedida autorização para praticá-las. Para ler o jornal, um aluno de 10 anos de idade precisa ser autorizado a pular palavras desconhecidas e incentivado a ler pelo sentido; a buscar apenas as informações necessárias para ele naquele momento; a decidir se deseja continuar lendo a notícia na íntegra, ou se apenas a informação do lide é suficiente para ele.

CAPÍTULO 5

CRIANÇA E O JORNAL: UM ENCONTRO NECESSÁRIO E POSSÍVEL, COM A AJUDA DE UM PARCEIRO MAIS EXPERIENTE

Este capítulo é dedicado ao objeto mais importante desta pesquisa: a interação dialógica entre pesquisador e pesquisado, que possibilitou ações, análises e reflexões sobre a utilização do jornal de grande e pequena circulação em sala de aula. Será feito o relato de toda a experiência prevista pelo projeto e experienciada com os alunos. Todas as atividades foram gravadas em fita cassete e registradas pela pesquisadora no término da atividade para garantir a fidelidade das falas. Foram registradas atitudes e observados comportamentos durante o decorrer das atividades julgadas relevantes para o contexto da pesquisa. Simultaneamente à apresentação dos dados coletados será feita a sua análise sob a luz da teoria histórico-cultural que propõe o estudo dos fenômenos humanos no seu processo de transformação e mudança. Todas as atividades relatadas foram realizadas com o objetivo de investigar quais mudanças acontecem no comportamento dos alunos quando utilizam o jornal para desenvolver habilidades de leitura e atitudes de leitor. Todos os demais objetivos que aparecem no decorrer do discurso são específicos, utilizados para uma dada situação que contribuirá para a investigação do objetivo acima citado, o fundamental desta pesquisa.

5.1 Conhecendo o jornal

As atividades feitas com os alunos demonstrando o uso de estratégias de leitura até então não incentivadas pelos professores nos anos escolares anteriores, visava a conhecer as mudanças que acontecem no comportamento do aluno quando utiliza o jornal para desenvolver atitudes significativas necessárias para sua formação como leitor.

A realização da experiência ampliou os conhecimentos sobre

leitura da própria pesquisadora, pois tendo em vista a pesquisa bibliográfica feita, houve possibilidade de organizar atividades condizentes com a faixa etária da turma escolhida, para apresentar a especificidade de cada um dos componentes do jornal. Assim, antes que o leitor prossiga, é necessário antecipar que esta pesquisa possibilitou progressos tanto para os alunos quanto para a pesquisadora.

Durante todo período em que as atividades aqui relatadas foram desenvolvidas, percebemos, pelos depoimentos dos alunos, que a proposta metodológica para sistematizar a leitura do jornal é bastante importante no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado sobre esse suporte, seu funcionamento e o estudo de suas peculiaridades permitiram - aos alunos e à pesquisadora - aprender como compreender e interpretar as notícias. Por meio das atividades, foram colocados diante de situações nas quais utilizariam conhecimentos lingüísticos e culturais para a efetivação da leitura.

Além de o trabalho com o jornal envolver práticas de aquisição de técnicas e habilidades e atitudes necessárias à leitura, também cria as condições para o exercício do leitor crítico. O jornal é um dos meios de comunicação que nos informa sobre os acontecimentos. Por isso, o acesso a esse veículo de informações atuais é importantíssimo. O aluno desenvolve o senso de criticidade e a necessidade da leitura quando percebe que o jornal traz, geralmente, uma versão sobre um acontecimento ou fato que necessariamente está comprometida com a posição ideológica do jornal. A natureza desta pesquisa tem também o intuito de proporcionar aos alunos recursos facilitadores desse acesso.

Esta pesquisa demonstra que o jornal é um instrumento para tornar as atividades escolares diversificadas e amplia a cultura comprometida com a formação do leitor.

Para iniciar o trabalho com o jornal é necessário que o aluno

adquirir familiaridade com esse material. Para isso, não basta que a professora traga um único exemplar para a sala de aula, mas um número de exemplares que possibilite a interação individual do aluno com o material, ou então, que, pelo menos uma dupla de alunos possa manusear um exemplar completo. Acreditando ser este o caminho ideal para iniciar as atividades, foi pedido à bibliotecária da escola que cedesse os exemplares do mês anterior dos jornais *FSP*, *OESP*, *Diário de Marília* e *Jornal da Manhã*. Estes jornais eram do final do mês janeiro e de fevereiro de 2003, enquanto o projeto seria desenvolvido durante o primeiro semestre do mesmo ano.

Serão relatadas, na seqüência, as atividades específicas com jornal desenvolvidas em sala de aula durante o projeto. Todas elas foram propostas por Faria (2001), Faria & Zanchetta (2002). Algumas atividades foram usadas tal como os autores as propõem, alterando-se apenas aspectos como duração e procedimento, para que melhor se adaptassem ao cotidiano dos alunos. Após o relato de cada aula ministrada, o comentário aponta, para o leitor, os indícios apresentados pelos alunos, no decorrer das aulas, tanto em relação à aquisição de atitudes de leitura específicas para o jornal, como os *pré-conceitos* sobre o jornal existentes no imaginário das crianças e responsáveis pelo seu descarte como material de leitura. Alguns destes *pré-conceitos* serão detectados nos depoimentos coletados por entrevistas. No dia 04 de abril de 2003, iniciou-se a seqüência das atividades deste projeto. Nesta etapa da pesquisa, foi realizada uma atividade por semana.

5.2 Atividades de familiarização com o jornal

ATIVIDADE A
Objetivo: Conhecer a estrutura do jornal.
Material usado: Um exemplar de jornal para cada aluno.
Duração: 50 minutos.
Data: 04/04/03
Procedimento: Cada aluno recebeu um exemplar e foi mostrado que o jornal é composto por cadernos; foi discutido seu conceito e sua organização. A seqüência de trabalho estava organizada de maneira que não oferecia as respostas prontas; formulavam-se questões que proporcionavam a construção de conceitos, por meio de informações, que os próprios alunos levantavam. (<i>Para que serve um caderno? Por que há necessidade de letras além dos números? Os cadernos são os mesmos em diferentes jornais?...</i>) Entre uma questão e outra, ao mesmo tempo em que a professora-pesquisadora desmontava o seu exemplar, os alunos faziam o mesmo com o deles. Em seguida, houve a remontagem do jornal tendo como referência as indicações acima na margem superior direita de cada caderno (letras e números).

Quadro 3. Atividade A.

COMENTÁRIOS

Nove alunos não conseguiram lidar com o tamanho das folhas e precisaram deixá-las no chão para facilitar o manuseio. Aqueles que conseguiam localizar o que eu mostrava, números e letras, no início das páginas, levantavam-se rapidamente do lugar para ajudar aqueles que não conseguiam. Foi necessário mostrar diversas formas de dobrar o jornal, deixando em evidência apenas a reportagem escolhida, diminuindo-o de tamanho, para que os alunos pudessem escolher o que lhes pudesse interessar. Uma dessas crianças, das que não conseguiram ficar com o jornal sobre a carteira, disse:

Aluno J – *Credo é muita coisa pra ler, nós não vamos ler tudo isso, né, professora?*

Aproveitando esta pergunta, disse aos alunos que ninguém lê o jornal inteiro, mas seleciona apenas aquilo que lhe interessa. Desse modo, expliquei a eles que é preciso conhecer como o jornal é montado para que se possa encontrar nele, rapidamente, as informações desejadas, como quando usamos uma lista telefônica: a lista não é lida por inteiro, mas apenas o número e/ou o endereço que se procura. Compreenderam, ao final da discussão, que o jornal não pode ser lido de modo integral, porque as pessoas têm oportunidades de escolher o que querem ler, de acordo com o tempo disponível e de acordo com sua necessidade e seu interesse.

Aluno (LG) - *Isso quer dizer que não vamos precisar ler o jornal inteiro, nunca ?*

Professora – *Sim, somente o que interessará você!*

Aluno (LG) – *Graças a Deus!*

Foi necessário explicar aos alunos que o adulto também não lê o jornal inteiro; que se for um leitor experiente, de todos os dias, ainda mais rápida será sua leitura, porque o jornal acrescenta informações a um assunto em destaque, pressupondo que o leitor já conheça o fato ocorrido no dia anterior. É claro que, de tempos em tempos, o jornal faz uma retomada resumida sobre o assunto, para que o leitor esporádico também tenha acesso à informação. Após essa explicação, os alunos alteraram o interesse pelo jornal, principalmente aqueles que diziam estar com preguiça de ler.

Mesmo percebendo a dificuldade em lidar com o tamanho do papel, e por ser este um dos motivos relatados para justificar o não uso do jornal, conforme indica a tabulação dos dados das entrevistas, apresentados anteriormente, a opção de trabalho foi manter a interação individual para que todos assimilassem a nova informação. Assim, contribuiria para que o primeiro avanço e as modificações no comportamento dos alunos acontecessem à medida que conseguissem encontrar a melhor maneira de usar o jornal, sem que o tamanho da folha atrapalhasse. Em grupos, os alunos mais rápidos impediriam os outros de assimilar informações, pois lhes antecipariam etapas que deveriam

surgir necessariamente na seqüência de seu próprio raciocínio. O manuseio individual favorece uma interação maior do aluno com o material, permitindo maior conhecimento sobre ele e respeito a seu ritmo pessoal, determinado por seus interesses, necessidades e decisões.

ATIVIDADE B
Objetivo: Exercitar os alunos para localizar rapidamente os cadernos.
Material: Um jornal por grupo.
Duração: 50 minutos.
Data: 07/04/03
Procedimento: Os alunos foram convidados para participarem de um jogo com jornal. Para isso, a classe foi dividida em seis grupos. Na primeira etapa do jogo, cada grupo deveria desmontar os cadernos do jornal e reagrupá-los totalmente fora da ordem. Em seguida, os grupos trocariam os jornais. Acionado o cronômetro, os grupos deveriam colocar todos os cadernos do jornal na seqüência correta e entregá-los à professora, que marcaria a ordem do término. Após a remontagem, os jornais seriam devolvidos ao grupo que os misturara, para conferi-los. Esta atividade também seria cronometrada. No final, os grupos vencedores seriam aqueles que remontassem o jornal mais depressa, ou o conferissem mais depressa.

Quadro 4. Atividade B.

COMENTÁRIOS

Quando anunciei aos alunos que trabalhariam com jornal, um coro desaprovou a proposta do dia. É preciso considerar que a atividade anterior fora penosa para muitos. No entanto, quando disse que seria um jogo, mais da metade da sala interessou-se em participar. Todos trabalharam com exemplares do jornal *O Estado de S. Paulo* de domingo, para não haver grande diferença com a quantidade de páginas que cada grupo teria que trabalhar. As regras foram ditadas e começaram o jogo. A realização da atividade aconteceu no salão nobre

da escola. Assim, tinham um espaço amplo, sem o incômodo das carteiras para facilitar o manuseio do jornal, pois o jogo previa um grupo vencedor e, para tanto, agilidade. Os alunos visivelmente não possuíam a habilidade de trabalhar com o tamanho do papel.

Durante toda a seqüência da atividade os alunos estavam muito agitados, falavam alto demais e quatro dos grupos brigavam entre si. Em um dos grupos o motivo era que dois dos integrantes não queriam ajudar nas atividades, mas apenas ler o caderno de esportes, por interesse pessoal. Interferi pedindo que lessem em outro momento. Os outros três grupos estavam agitados com a expectativa de ganhar e não haviam estabelecido estratégias para uma montagem mais rápida. Apenas dois grupos pensaram em estratégias antes de começar a montar o jornal. Um deles determinou que cada integrante do grupo, ou dupla, ficaria responsável por montar um caderno. O outro foi liderado por uma criança que pedia o número e a letra, e os demais corriam para procurá-los. Este último, o grupo mais agitado acabou primeiro, contudo foi desclassificado, porque ao juntar os cadernos, colocaram o caderno C antes do B. Assim que perceberam o motivo da desclassificação, ficaram decepcionados com o jogo. O grupo que dividira o trabalho, com cada membro montando um caderno, conseguiu montar o jornal de maneira inteiramente correta.

Durante a atividade observei que os alunos não abriam as folhas do jornal e não percebiam que havia números e letras indicando diferentes cadernos. Um outro problema aconteceu em relação aos cadernos especiais. Não tinham certeza se os colocavam soltos no meio do jornal, ou após algum caderno específico. Após a volta para sala, perguntei a todos se haviam gostado do jogo. Cinco alunos manifestaram-se dizendo que não gostaram.

Aluno (E) - *Quando eu ia querer ajudar, o Gabriel não deixava, ficava gritando e também o jornal é muito grande, fiquei confuso!*

Aluno (G) - *Também, professora, ele só ficava brincando!*

Outro aluno levantou a mão:

Aluno (R) - *Nós perdemos porque eles não acreditaram em mim, porque eu sabia e eles ficavam mandando eu sair; eu não gostei desse jogo.*

Aluno (E) - *É, professora, mas depois nós chamamos ele e ele não quis ajudar!*

Professora - *Por que, R?*

Aluno (R bastante nervoso) - *Não quiseram a minha ajuda, então que se virem sozinhos!*

Professora - *R, não pode ser assim, eles reconheceram que precisavam de você e pediram sua ajuda, você não se sentiu importante ?*

O aluno sorriu com satisfação e demonstrou melhorar o humor.

Um outro aluno, bastante insatisfeito, que em outras atividades também costumava reclamar muito, citou:

Aluno (JP) - *Eu odeio jornal, foi muito chato fazer isso!*

Professora - *Por quê?*

Aluno (JP) - *Eu queria ler o jornal, mas não dava.*

Professora - *Eu não entendi, você odeia jornal, mas quer ler o jornal? Explica.*

Aluno (JP) - *Eu só gosto de ler o cinema, ver o que está passando, porque eu gosto de ir ao cinema, mas eu nunca consigo achar, então eu odeio jornal!*

Professora - *Você sabe que trabalharemos uma vez por semana com jornal, isso ajudará vocês a encontrar com mais rapidez e facilidade o assunto de seu interesse.*

Fui interrompida.

Aluno (JP) - *Mesmo assim eu não quero!*

Relembramos aqui a discussão feita anteriormente. Se o aluno não consegue lidar bem com o material, então, recusa-se a fazer a atividade com medo do fracasso.

Anunciei a mudança de atividade, mas um aluno me interrompeu dizendo que também queria falar sobre o jornal.

Aluno (R) - *Professora, eu não gostei da atividade, porque eu não gosto de desmontar e montar o jornal, mas ler o jornal, e não tivemos tempo, senão a gente ia perder o jogo.*

Professora - *Em outros momentos leremos jornal, mas se você*

quiser levar para sua casa, pode.

O aluno ficou feliz com a sugestão.

Aluna (M) - *Todos ajudaram a separar porque em algumas folhas têm dois cadernos, um é continuação do outro.* (Aqui a aluna demonstra ainda não ter entendido o que seja caderno).

Aluno (E) - *Nós não fizemos assim, cada um montou um caderno.*

Durante a atividade uma aluna ficou distante e não ajudou. Então, perguntei a ela:

Professora - *A, por que você não participou? Não gostou do jogo?*

Aluna (A) - *Não, professora, o G queria fazer tudo sozinho, não deixava ninguém participar, aí eu me irritei!*

O aluno citado logo se defendeu, mas na verdade isso havia acontecido no grupo. Na prática docente é possível perceber quanto o trabalho em grupo ajuda o aluno a entender novas situações e por este motivo é também um eficiente aliado do professor. Entre os alunos, a comunicação é direta e objetiva, o vocabulário é o mesmo, o que facilita a transmissão de algumas informações que lhes servirão de suporte para a elaboração de um novo saber, mas eles precisam ser preparados para isso, pois muitos não aceitam regras e não admitem perder.

Aluna (M) - *Nosso grupo lembrou do que você ensinou na última aula que usamos jornal e fizemos do jeitinho que você falou que era. Foi fácil.*

Percebe-se nessa fala que os alunos compreenderam as orientações anteriores e utilizaram-se delas como estratégia para atingir os objetivos do jogo. Ao oferecer um pequeno recurso, oferecemos possibilidades para que o aluno saiba consultar o jornal com facilidade. Nesse jogo, todo o interesse dos alunos foi voltado para o “ganhar” o jogo, mas com este pretexto conheceram a estrutura do veículo e sua organização. O que estava em destaque aqui não era a leitura em si, mas um recurso, uma estratégia para que cada aluno aprendesse a transitar pelos cadernos de um jornal, habilidade essa que garantirá,

no futuro, encontrar uma notícia específica que deseja ler. Não basta que deixemos os alunos interagirem com os materiais escritos mas, como já vimos, é necessário que o parceiro mais experiente ajude o outro a adquirir a capacidade de utilizá-los de acordo com o seu uso social. Oferecer uma lista telefônica para alguém que sequer conheça um telefone, de nada adiantará, podendo muitas vezes gerar novos usos que não sejam o social, como para recortes de palavras ou até mesmo para apoiar um pé quebrado de mesa.

Todos os grupos concluíram o trabalho, alguns demonstrando habilidade com a nova informação; outros, por dificuldade de trabalhar em grupo, ou por não terem se apropriado do conhecimento, não desenvolveram bem a tarefa. Percorreram caminhos para resolver uma situação real: o jogo.

ATIVIDADE C
Objetivo: Conhecer os componentes de uma primeira página.
Material: Um jornal para cada aluno.
Duração: 50 minutos.
Data: 8/04/03
Procedimento: Levei para a sala uma primeira página ampliada do jornal <i>Folha de S. Paulo</i> e outra de <i>O Estado de S. Paulo</i> , já que a opção era trabalhar com os dois maiores jornais de circulação do Estado. Cada aluno, em sua carteira, também tinha um exemplar. No entanto, estes eram de dias diferentes. A apresentação dos componentes da primeira página foi feita, conceituando cabeçalho, foto, legenda, manchete, título, lide, chamada e índice. A apresentação foi feita, sempre pedindo que os alunos relatassem qualquer observação a respeito do assunto em questão. Assim, como nem todos estavam usando o mesmo jornal, foram confrontadas as diferenças e ampliado o conhecimento sobre a diagramação da primeira página.

Quadro 5. Atividade C.

COMENTÁRIOS

Os alunos ouviam atentamente as primeiras explicações e percorriam os olhares na primeira página que tinham em mãos para constatarem as informações recebidas, mas não deixavam de questionar. Apresentavam muita

dificuldade em visualizar as seis colunas que compõem o corpo do texto da página do jornal, porque as fotos tomam o espaço de colunas. Para demonstração, recortei um jornal em tiras, apontando suas colunas. As tiras foram colocadas por cima de outro jornal para indicar que também as fotos ocupavam o espaço de colunas. Desse modo, todos compreenderam.

Perguntei aos alunos o significado daqueles números e letras ao “pé” das notícias da primeira página, e uma aluna de família assinante de jornal respondeu prontamente:

Aluno (M) – *Com o número da página e a letra do caderno conseguimos ler o resto da notícia que está dentro do jornal.*

Em seguida um aluno, intrigado com as diferenças de diagramação nas primeiras páginas dos diversos exemplares, de diferentes dias, perguntou:

Aluno (G) – *Professora, por que quase todo jornal está com a manchete diferente?*

Professora – *Alguém sabe?*

Aluna (B) – *Eu sei, é porque cada manchete é de um tamanho. Se tem mais letras fica comprida, se tem pouca fica curta.*

A sugestão foi que levantassem e circulassem pela classe procurando, nas diferenças, a resposta.

As crianças levantaram de suas carteiras para olharem os jornais dos amigos e, então, chegaram parcialmente à conclusão, pois foi preciso relatar a relação entre o número de colunas e a importância dada pelo jornal ao assunto tratado. Segundo Faria (1997), sabemos da importância que o jornal atribui às notícias, como também suas diferentes posições políticas e ideológicas, por meio da *feição gráfica* apresentada pelas manchetes. De acordo com o *Manual Geral de Redação* da Folha de S. Paulo (1987), os fatos de grande importância ocupam uma linha estendendo-se a seis colunas. Se o grau de importância dado à notícia for menor, ocupará duas linhas em quatro colunas e assim sucessivamente.

Analisando os cabeçalhos da *Folha de S. Paulo* e do *O Estado de S. Paulo*, perceberam que o preço do jornal era diferente em alguns

exemplares.

Professora – *Por que isso acontece? Não é o mesmo jornal? Não deveria ser o mesmo valor?*

Aluno (JC) – *Deve ser quem vende que troca o preço. Por que eu fui comprar coca na padaria e era muito mais caro que o supermercado.*

Professora - *O que vocês acham?*

Aluno (P) - *Nada a ver, porque senão teria que ter uma etiqueta ou ser marcado por cima com a caneta. Mas eu não sei a resposta.*

Pedi aos alunos que contassem as folhas do jornal e depois comparassem com o preço. Assim chegaram à resposta e ainda ampliaram a discussão do preço em outros estados do Brasil onde a *Folha de S. Paulo* e *O Estado de S. Paulo* circulam. Essa atividade gerou discussão sobre os jornais de pequena e grande circulação, e diferenças entre o livro e jornal, quanto ao preço, ao tipo de papel, à utilidade e à estrutura.

Diante dos relatos feitos até então, percebemos indícios de que os alunos se interessam e interagem com novas informações que lhes possibilitem um novo caminho ou estratégia para desbravar a leitura do jornal. A aquisição de informações a respeito da estrutura complexa do jornal será resgatada pelo aluno, como conhecimento prévio necessário para sua compreensão no ato de ler.

A atividade dialógica que os professores desempenham na sala de aula é central para o ensino, pois “os significados são criados e desenvolvidos por meio do uso da linguagem e outros modos de comunicação” (MORTIMER, 2004, p. 70). Os relatos das atividades confirmam que o foco do ensino tem que estar voltado para o processo de significação. Segundo Mortimer (2004, p.70),

os significados são vistos como polissêmicos e polifônicos, criados na interação social e então internalizados pelos indivíduos. Além disso, o processo de aprendizagem não é visto como substituição das velhas concepções, que o indivíduo já possui antes do processo de ensino, pelos novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos conceitos científicos, mas como a negociação de novos significados num espaço comunicativo no qual há o encontro entre diferentes perspectivas culturais, num processo de crescimento

mútuo. As interações discursivas são consideradas como constituintes do processo de construção de significados.

Focar a atenção no processo dialógico de sala de aula é importante, porque é ele quem revela e dá suporte ao processo de significação dos alunos. A forma como o diálogo em sala é conduzido faz a diferença na formação do aluno em relação à construção de seu próprio conhecimento.

ATIVIDADE D
Objetivo: Localizar a continuação das notícias da primeira página.
Material: Um exemplar para cada aluno.
Duração: 30 minutos.
Data: 10/04/03
Procedimento: Tendo em vista o contato prévio que os alunos tiveram com as noções de <i>chamada</i> e <i>lide</i> , na aula anterior sobre o estudo da primeira página, eles foram divididos em duplas, com a função de escolherem uma chamada e localizarem a continuação da notícia. Cada aluno deveria observar a escolha do outro e conferir o trabalho de localização.

Quadro 6. Atividade D.

COMENTÁRIOS

As salas de aula possuem materiais para desenvolver as propostas de trabalho: cestas contendo livros de literatura, mural para expor trabalhos desenvolvidos em aula, globo terrestre, mapas, cantinho da sucata e sobra de papéis. Entre esses materiais foi colocado um exemplar de jornal para cada aluno, em cada sala, disponibilizando o acesso, de maneira que todos sabiam onde estavam os jornais e poderiam utilizar-se deles durante as aulas, ou em outros momentos, com a condição de devolvê-los ao local. As classes tinham o hábito de trabalhar em duplas em determinadas circunstâncias. Nesta atividade, cada dupla, previamente determinada por mim, levantou e apanhou um exemplar

para a aula. Durante a atividade, alguns alunos não lembravam o que era *chamada* e procuraram uma notícia qualquer. Observando esta dificuldade, pedi que os parceiros os ajudassem na tarefa. Muitos alunos não tinham domínio em manusear o jornal para procurar a continuação da *chamada* escolhida. Os parceiros ajudavam e quando nenhum dos alunos sabia, recorriam a mim. Assim, executaram a proposta sem obstáculos. Com essa atividade, pretendia que desenvolvessem a habilidade de procurar uma notícia pela *chamada*.

Após todos lerem a notícia, cada aluno teve que contar para a classe o que lera. Conforme diziam o assunto, eu registrava na lousa o tema. Todos quiseram falar ao mesmo tempo. Foram necessárias regras para a apresentação. Cinco minutos antes do final, avisei que aqueles que não tinham falado não teriam vez porque o sinal tocaria logo em seguida. Foi um descontentamento geral. Questionei:

Professora – *Mas alguns de vocês reclamam quando vou trabalhar com jornal, e agora não querem parar! Por quê?*

Aluno (L) – *Olha a lousa, professora, quanta coisa diferente. Como vou saber o resto das notícias? É muito mais interessante que as aulas de Português, porque fala de muitas outras coisas.*

Aluno (ML) – *Eu não estava muito interessada nesse negócio de jornal, mas agora li uma notícia sobre envenenamento de cachorros e estou interessada.*

Professora – *Você tem cachorro?*

Aluno (ML) – *Tenho e estou com medo que meu cachorro seja envenenado. Você traz outras reportagens sobre isso, professora?*

Esta foi uma das aulas mais ricas com o uso do jornal, porque os alunos viram a possibilidade de obter variadas informações, e que algumas delas estavam próximas de sua vida cotidiana.

Aluno (J) – *Esse assalto na padaria foi perto da minha casa! Eu vou avisar minha mãe para ela não ir sozinha lá.*

Aluno (T) – *Às vezes eu pego o ônibus porque meu pai não tem tempo de me trazer à tarde aqui na escola, mas agora estou com medo por causa desse assalto no ônibus. Roubaram todo o dinheiro do cobrador, ainda bem que*

não mataram ninguém.

Embora os alunos tenham escolhido assuntos chocantes, perceberam que o jornal é como uma janela para o mundo. Quando o abrimos, encontramos tudo o que há no mundo de bom ou de ruim, diferentemente do material didático, que apenas aborda conceitos considerados, pelo autor, importantes para a série. Para Bakhtin (2000), não há como conceber a linguagem como só um sistema abstrato possível de se congelar num manual didático. A linguagem também é uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o *eu* e o *outro*, entre muitos *eus* e muitos *outros*. Segundo o autor, “nosso próprio pensamento [...] nasce e forma-se em interação e em luta com o pensamento alheio” (BAKHTIN, 2000, p. 317). Infelizmente, a aula havia acabado e não foi possível continuar com a situação dialógica. No entanto, a expectativa gerada foi algo positivo, pois terminamos a aula sabendo que uma semelhante ocorreria nos dias subsequentes.

ATIVIDADE E
Objetivo: Analisar um lide.
Material: Um exemplar para cada aluno.
Duração: 50 minutos.
Data: 11/04/03
Procedimento: Foi escolhido um lide e projetado em tela. Retomando com os alunos o conceito de lide, já comentado mas não analisado, foi pedido que encontrassem respostas às cinco perguntas básicas do lide: <i>Quem? O quê? Quando? Onde? Por quê?</i> Os alunos responderam com facilidade. Então, foram divididos em grupos para que escolhessem e analisassem um lide. No final, cada grupo apresentou o resultado para a classe.

Quadro 7. Atividade E.

COMENTÁRIOS

O Colégio dispõe de um amplo auditório com possibilidade de projeção. Para este encontro, preparei uma transparência com um lide e suas respectivas respostas, obtido do livro de Faria (1997) com o intuito de mostrar para os alunos um lide que tivesse respostas a todas as perguntas jornalísticas, embora esse material possa ser encontrado em qualquer jornal. Durante a atividade, todos os grupos reclamaram que não encontravam lides que respondessem às cinco questões. Embora eu tivesse comentado isso ao propor a atividade, sentiram estranheza porque iniciaram o trabalho com a expectativa de que encontrariam lides como o que estava projetado, com a mesma seqüência e respondendo a todas as questões que uma notícia jornalística normalmente traz.

Somente na prática do ler e fazer é que os alunos formulam dúvidas, elaboram o pensamento e armazenam informações. Isso permite ao professor avaliar cada aluno, detectando suas dificuldades, para conduzi-lo à aquisição de novas atitudes de leitura.

Neste momento da pesquisa, todos os alunos estavam motivados para a leitura do jornal, uns em maior, outros em menor grau de envolvimento. No entanto, o interesse surgia à medida que adquiriam novas estratégias para acessar o jornal como *hipertexto*. Hipertexto é um conjunto de documentos interligados por meio de *links* (ligações) estabelecidos pelos programas de computador. Os usuários da internet ou de enciclopédias digitalizadas (em CD-ROM) podem passar de um documento a outro clicando nos *links*, assim como os do jornal, que comporta uma variada gama de gêneros textuais conectados pelas chamadas da primeira página, propiciando ao leitor definir o percurso de sua leitura, sem se prender a uma seqüência linear, transitando no texto jornalístico uma significativa parcela de vezes e discursos, estabelecendo uma relação dialógica entre texto e eles, os leitores. Como já vimos anteriormente, para Bakhtin (1995), não há unicidade do sujeito, porque ele é dialógico. Ele emerge do *outro*, porque seu conhecimento é fundamentado

no discurso que ele produz na relação com o *outro*. O jornal é para o aluno o *outro* no momento da leitura. As informações passadas por meio de jogos, explicações orais e grupos de discussão serviram como chaves que abriram muitas portas, dando acesso a um mundo ainda desconhecido, facilitando o diálogo. Se o aluno não tiver habilidade para desenvolver determinada atividade, como poderá se interessar em fazê-la? Como o sujeito que é essencialmente dialógico pode construir-se na relação dialógica com o mundo se não abriremos as portas para esse acesso?

ATIVIDADE F : VISITA À GRÁFICA

Estava previsto fazer uma visita ao jornal da cidade, mas devido ao gasto com o transporte, a direção da escola não autorizou a saída. A escola possui uma gráfica cuja função é produzir todo o material impresso usado pelos alunos, exceto a apostila Anglo que já vem pronta de São Paulo. Avisei que a gráfica do jornal tinha basicamente o mesmo processo que a da escola, mas utilizava máquinas maiores.

Com antecedência, estabeleci o contato com o responsável pelo setor, pedindo-lhe autorização para levar os alunos para conhecer as etapas do trabalho realizado em uma gráfica e pedi, ainda, que no momento da visita estivesse no setor de impressão um material que posteriormente chegaria até eles. A escola proíbe visitas à gráfica quando está preparando provas. No dia marcado, ele acompanhou os alunos e explicou cada uma das seguintes etapas encontradas na gráfica, em especial, recepção e triagem; diagramação; correção; gravação de matrizes; impressão off set; acabamento; entrega do material para o setor que solicitou o trabalho. A visita durou 1h 20min e, logo depois, retornamos à sala de aula, onde cada aluno compartilhou suas impressões sobre a visita.

Os alunos estão habituados com semana de provas bimestrais. Cada uma delas é preparada pelo professor responsável pela disciplina, e a gráfica da escola a prepara e imprime. Por esse motivo, a discussão começou em

torno desse assunto.

Aluno (JC) – *Por que você não levou a gente na gráfica a semana passada? Eu ia ver todas as perguntas das provas e só ia tirar 10. Beleza hem, professora!*

Professora - *É por isso que a escola não permite.* (Risos)

Aluno (L) – *As máquinas são muito grandes, lá vocês viram aquele grampeador?*

Aluno (M) – *E a máquina de imprimir! Se a daqui é deste tamanho, imagina a do jornal! Que tamanho é professora?*

Abrindo uma folha de papel jornal, foi possível imaginar o tamanho da máquina.

Aluna (R) – *Não sabia que aquela placa de alumínio era tão cara. Aliás, nem sabia que precisava daquilo para imprimir um papel. Achava que tudo fosse feito em uma impressora de computador, assim como faço lá em casa quando quero imprimir alguma coisa. Só sei que o cartucho é caro, meu pai vive reclamando comigo que eu só imprimo besteira.*

Aluno (C) – *Tô aqui pensando no tamanho da folha de alumínio que o jornal deve usar; deve ser do tamanho do alumínio de pôr no telhado.*

Aluno (VC) – *Por isso que o jornal de domingo é mais caro; não é só por causa do papel como a gente pensou, mas por causa da placa de alumínio que vai para cada folha!*

Aluno (B) – *Professora, coitado daquele moço que trabalha na guilhotina! Já pensou se ele corta o dedo?*

Aluno (JG) – *É por isso que o cara falou que tem que, depois de usar, deixar sempre desligada da tomada porque pode causar acidente, né, professora?*

Diante dessas observações foi possível perceber como se impressionaram com a quantidade de etapas pelas quais um material impresso precisa passar para chegar até os leitores. Perceberam o valor profissional de

cada funcionário, sua importância e contribuição no processo para a conclusão do trabalho.

5.3 Leituras diárias

Após o trabalho de reconhecimento da estrutura do jornal as crianças foram motivadas a ler o jornal como uma atividade diária. Todos os dias três alunos saíam da sala para irem à biblioteca da escola fazer a leitura do jornal do dia. Tinham a tarefa de ler o jornal e escolher uma notícia para comentar com os demais alunos que ficaram na sala de aula. Alguns alunos que assinavam jornal, muitas vezes estavam acompanhando o assunto, o que favorecia ainda mais a discussão. Aqui não seria necessário retratar na íntegra todas as discussões feitas durante o tempo da pesquisa, pois foram 4 meses de atividade. Ficaria uma descrição muito extensa do trabalho. Decidi fazer um recorte desta atividade, escolhendo um assunto tratado durante a pesquisa e demonstrar como os alunos sentiram necessidade de persistir na leitura em busca de novas informações sobre o assunto de seu interesse. Entre tantos que surgiram, será apresentado aqui o assunto sobre a soja transgênica, que durou um período de 14 dias, iniciando dia 08 de agosto de 2003. Confirmaremos, neste relato, uma das hipóteses levantadas neste trabalho de pesquisa. O aluno busca o material de leitura quando sente necessidade de determinadas informações, e acessa a informação com facilidade quando tem conhecimento do dispositivo em que se encontra o texto.

Todo o relato que será aqui apresentado foi motivado por uma aula de Ciências. Como já foi ressaltado em momento anterior, os alunos usam o material Anglo, versão 2003. O material traz uma unidade sobre células. Conteúdos como DNA, formação de um novo ser, combinações de características, são discutidos nesta unidade. Com a intenção de ampliar o conhecimento do aluno a respeito do tema, a unidade traz a seguinte informação:

Muitos animais já foram clonados a partir de uma parte do corpo, geralmente um pequeno pedaço da pele ou da orelha, que permite gerar um número infinito de clones. O primeiro clone de animal foi o de um sapo, em 1960. Mamíferos foram clonados depois; o primeiro foi um rato em 1981. Com seres humanos têm sido realizados muitos testes, mais ainda não foram gerados clones. A ovelha Dolly é um clone bastante famoso, mas que causa bastante discussão no mundo científico, pois acreditam que ela não é um clone. Ela foi gerada a partir da célula da mama de uma ovelha adulta, em 1996. Antes de conseguir sucesso com ela, os cientistas fizeram testes com cabras 276 vezes (SISTEMA ANGLO DE ENSINO, 2003, v.2, p. 302).

Após discutir o conceito de clone, lancei, como tarefa, a investigação sobre a ovelha Dolly. Como ela estaria em 2003? Muitos alunos, quando ouviram a pergunta, sabiam que a ovelha Dolly já tinha morrido. Aos alunos, expliquei que o material Anglo passa por reformulações de cinco em cinco anos. No entanto, começa pelo material da primeira série e assim sucessivamente, de maneira que o material da quarta, quando passar por reformulações, terá 9 anos de uso com as mesmas informações. Dessa forma, não há como aproximar a criança do contexto social em que vive seguindo o manual. Os signos lingüísticos e as enunciações presentes no manual estão esvaziados da contextualização e por isso não correspondem à significação e à vivência do aluno. Com base na discussão trazida por Bakhtin, é possível dizer que o manual congela, impede a *mobilidade* e a recriação permanente do signo lingüístico. O jornal diário, produzido todos os dias, evidencia a mobilidade, reestrutura e viabiliza a natureza do signo como sensor de mudanças de comportamentos e de atitudes resultantes da intensa interação social, local e global.

Os alunos têm noções sobre a dinamicidade das Ciências, pois trabalhamos esse assunto. Tendo consciência disso, sabemos que não é possível utilizar um único material de estudo e devemos acompanhar as informações atuais nos veículos em que aparecem. Os alunos ficaram inconformados com a desatualização da notícia. Quase todos os alunos já sabiam da morte da Dolly. No entanto, no dia seguinte um aluno que não acreditava que a Dolly tivesse morrido trouxe o que acreditava ser a prova disso:

GERAL

CIÊNCIA

EUA poderão consumir leite e carne de clone

Estudo conclui que produtos não fazem mal à saúde. FDA decidirá liberação até fim do ano

DE FÉLIX E OLIVEIRA

Leite e carne de animais clonados poderão chegar aos supermercados americanos já no ano que vem, de acordo com um relatório preliminar da Academia Nacional de Ciências (NAS), na sigla em inglês, considerou que esses produtos não oferecem risco à saúde. A tecnologia de clonagem animal ainda é extremamente ineficiente, cara, complicada e está longe de ser dominada pelos americanos, apesar de um específico método da técnica como método número de reprodução animal, segundo o jornal *The Washington Post*.

Os cientistas de um certo grupo de países e de dois Estados europeus, após muitos experimentos em empresas privadas, que não publicaram seus resultados. A maioria das estimativas para os EUA, entretanto, não passa de um ano. Algumas vacas clonadas já produziram leite em fazendas americanas, mas o primeiro não foi para o mercado de produtos. Administração de Alimentos e Drogas (FDA), que ainda avalia a segurança dos alimentos derivados de clones, ou de filhos de clones. O órgão espera chegar a uma decisão antes do fim do ano.

Em um comunicado recente, o órgão de um comitê especial da NAS sobre biotecnologia, mostrou-se tranquilo com relação ao consumo de produtos de animais clonados, já que esses não contém alterações genéticas. "Acho que não há nenhuma razão para se preocupar com a segurança alimentar", disse Eric Hollman, secretário do comitê e diretor da Virginia Polytechnic Institute and State University.

A expectativa é de que esses animais sejam absolutamente idênticos, já que não sofrem mutação, já que não sofrem mutação. "Além disso, não se sabe se há alguma propriedade de individualidade", disse ao Estado o especialista Rodolfo Ramirez, da Empresa Recursos Genéticos e Biotecnologia, responsável pela primeira vaca clonada brasileira. A clonagem consiste na criação de um animal genéticamente idêntico a outro. O núcleo de uma célula do animal que se deseja clonar é transferido para um núcleo sem núcleo



A ovelha clonada Dolly: criadores americanos apostam no uso (presumido) da técnica como método rotineiro de reprodução animal.

clonado em laboratório para dar origem a um embrião. O embrião é transferido para uma mãe de adoção e, se tudo correr bem, o que ocorre em apenas 1% dos casos, nasce um clone.

Na maior parte dos institutos de pesquisa, a clonagem é utilizada como uma ferramenta para a produção de "biomarcadores", animais geneticamente

modificados capazes de produzir moléculas de interesse terapêutico no leite. Outra aplicação seria a reprodução em larga escala de animais premiados para a produção de leite e carne.

Em 2001, a primeira vaca clonada que levou em dia seja economicamente viável, dada a alta complexidade do processo. De que deve ter sido nos próximos anos é o consumo de pro-

duzidos derivados dos filhotes de clones de animais reprodutores. "Há um nicho de mercado muito especial para a clonagem de animais de reprodução, não de abate", afirma o chefe-geral da Empresa Recursos Genéticos e Biotecnologia, Luiz Antônio Barreto de Castro. A previsão é de que o leite de vacas clonadas seja introduzido no mercado americano, em pequenas quantidades, já em 2003.

Empresa que clonou Dolly não acha comprador

LONDRES - A companhia que queria a clonar a ovelha Dolly informou ontem que havia cancelado seu programa de investigação com células-tronco, pois não ter encontrado um comprador. A firma escocesa de biotecnologia PPL Therapeutics, lançou um programa de investigação com células-tronco em 1997, para concentrar seus esforços em prioridades com fins médicos, disse o chefe da linha esperanças de vender sua divisão de transplantes de órgãos de porcos para seres humanos até o fim do ano.

Contudo, o presidente da empresa, David Cook, confessou que sua filial consumiria mais recursos que se US\$ 28,9 milhões que espera a inicialmente. "As condições de mercado são particularmente difíceis neste momento. Não creio que ninguém possa esperar US\$ 28 milhões".

A PPL está envolvida em alguns dos maiores avanços científicos da medicina moderna. Além de clonar a ovelha Dolly em 1996, foi a primeira empresa a anunciar que havia clonado porcos-captivos de propósito para transplantes, e tem trabalhado também com células-tronco, que podem ser usadas para transplantes e para curar doenças que hoje são incuráveis.

Por causa das numerosas atividades, a empresa chegou a receber críticas, além de uma série de boicotes, particularmente sobre sua maior promessa: um tratamento para o enfim da doença de Huntington, um distúrbio genético que está se desenvolvendo com a idade.

O presidente da PPL, disse em março que concentraria novamente sua técnica de clonagem de animais para produzir proteínas, em o intuito de fabricar remédios para seres humanos. (Reuters)

A última ceia de Otzi, o 'Homem do Gelo'

Antes de ser morto nos Alpes, cacador comia carne, vegetais e cereais, diz estudo

WASHINGTON - O último homem congelado que tem mais de 5 mil anos e foi achado nos Alpes, comia carne de caça e vegetais, diz um estudo em sua última refeição antes de ser morto por caçadores rivais, descobriu um time de pesquisadores italianos da Universidade de Comerio. Sua pesquisa refere-se a restos de carne, vegetais e cereais que foram encontrados

em um túnel antes de morrer. Seu corpo congelado foi achado nos Alpes em 1991 e simon conhecido entre os cientistas porque estava quase perfeitamente conservado. Vestia uma roupa de couro e portava uma seta de cobre, arco e flechas. Posteriormente, os pesquisadores encontraram a presa de uma flecha em seu ombro esquerdo, apontando a hipótese de que ele morreu morido congelado ao escolher as montanhas. Mais provavelmente, foi atacado por rivais rivais.

Os restos de material não digerido contendo de Otzi foram extraídos em 2000, quando o corpo foi descongelado pela primeira vez, no Museu Arqueológico de Tirol Sul, em Bolzano, na Itália. Desses restos os cientistas extraíram amostras de DNA, que foram sequencia-

das e comparadas a amostras atuais mantidas em bancos genéticos, segundo o geneticista Francisco Manuel Salazar, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que editou o trabalho a convite da Academia Nacional de Ciências dos EUA. "Qualquer material orgânico contém DNA em pelo menos vestígios", disse Salazar ao Estado.

O texto genético estava bastante degradado, mas foi com suficiente para identificar os alimentos com alto grau de certeza. "É um exemplo ótimo de como informações genéticas podem ser usadas para avaliar condições evolutivas", disse o pesquisador. "Não é a última refeição de um homem que viveu 5 mil anos atrás." (Reuters)

É PROVAVEL QUE TENHA SIDO VÍTIMA DE CACADORES

Um resultado de estudos. Também encontraram pedras, o que sugere que Otzi possuía algum

Figura 2. Texto do jornal O Estado de São Paulo sobre a ovelha Dolly.

Como podemos ver pela reportagem, o aluno trouxe para a sala de aula um recorte de jornal de 17 de setembro de 2002. Deveu-se em observar e ler a legenda: *A ovelha clonada Dolly: criadores americanos apostam no aperfeiçoamento da clonagem como método rotineiro de reprodução animal.*

Aluno (M) – *Eu não falei ontem que a Dolly não tinha morrido? Olha aqui a foto!*

Os demais alunos ficaram minutos em silêncio, inclusive eu. Uma aluna que tinha pesquisado sobre a Dolly na internet se pronunciou:

Aluna (T) – *Mas eu procurei ontem na internet e lá no site dizia que ela já tinha morrido, porque clone envelhece rápido e ela tava com reumatismo. Eu não sei que doença é essa!*

Aluno (R) – *Minha vó tem isso e dói todas juntas. Ela fala que é doença de pegar tanta friagem.*

Professora – *M, você leu a reportagem?*

Aluno (M) – *Li, ó: A ovelha clonada Dolly: criadores americanos apostam no aperfeiçoamento da clonagem como método rotineiro de reprodução animal.*

Professora – *E o texto fala sobre o quê?*

Aluno (M) – *Ah, isso eu não li!*

Então, sugeri aos alunos que fizessem a leitura do material. E assim que terminei de ler a data do jornal, eles perceberam que poderia estar aí o problema das informações desconstruídas. O assunto da reportagem gerou outra discussão: podemos ou não comer carnes de clones?

Professora – *Hoje não falamos somente em clones, mas também em organismos geneticamente modificados. Vamos pesquisar sobre isso. Amanhã continuaremos essa discussão para saber se a ovelha está ou não morta, e o que são organismos geneticamente modificados. Tudo bem?*

Os alunos não gostaram de parar a discussão. Sugeriram que fôssemos ao laboratório de informática para pesquisar na internet o assunto. Lembrei-lhes que o laboratório era reservado aos alunos da 4ª série apenas uma vez por semana, em dia determinado. Não avançaríamos na discussão, pois não tínhamos informações suficientes.

Professora - *Precisamos ler mais sobre o assunto para depois concluirmos algo.*

Após essa discussão, três alunos saíram para a biblioteca e, para nossa surpresa, voltaram com uma nova informação:

Aluna (F) – *Professora, eu li que está uma briga no governo para saber se o governo vai deixar vender coisas geneticamente modificadas*

(nesse momento a aluna olhou para sua mão para ler esses termos. Ao ser questionada por que marcara o termo na mão, disse que era muito comprido e tinha medo de esquecer o nome na hora de apresentar para todos), *mas aí eu fiquei com dúvidas. É a mesma coisa que clone?*

Professora – *Então, F, acho que teremos que deixar para amanhã essa discussão, porque hoje a tarefa é pesquisar sobre esse assunto. Acrescentaremos aqui em nossa tarefa de hoje se clone é a mesma coisa que organismo geneticamente modificado.*

As perguntas que surgiram a partir da discussão da leitura que os alunos fizeram em casa e na escola foram colocadas na lousa. Neste momento era possível perceber que estavam curiosos sobre o assunto, com dúvidas que impulsionavam a realização da tarefa de ler como o único recurso que traria a possibilidade do esclarecimento, já que eu não respondera às perguntas. Aqui fica ressaltada a importância do professor: estar envolvido com o universo do aluno e, assim, organizar e estimular oportunidades de buscar respostas, desenvolvendo o aluno pesquisador. Segundo Arena (2003), a leitura de um objeto definido é motivada pela “satisfação de necessidades criadas pelo próprio leitor, ou aprendiz, na relação que mantém com os outros homens e com os objetos de conhecimento que encontra ao caminhar pelos fios que compõem a teia dessas relações” (ARENA, 2003, p. 2-3). É importante que o professor possa provocar situações que gerem necessidades de leitura, com o intuito de tornar a atividade de pesquisa e leitura mais significativa. Este relato, aqui apresentado, é um exemplo de leitura motivada por dúvidas pessoais a serem resolvidas no diálogo, mediante trocas de leituras, chegando a um consenso. Se, ao contrário, eu tivesse respondido às questões postas pelos alunos, estes não ficariam interessados em confirmar minhas explicações.

Na aula seguinte, as pesquisas feitas pelos alunos sobre organismos geneticamente modificados, clones e a morte da Dolly foram socializadas.

Professora – *Quem conseguiu saber o que é um clone?*

Aluno (T) – *É o mesmo ser gerado por uma célula sua mesmo.*

Professora – *Quem mais pesquisou?*

Aluno (R) – *É quando um cientista tira uma célula de um animal vivo e faz com aquela célula outro animal igualzinho.*

Aluno (B) - *Mas eu li que o clone morre mais cedo, porque a célula que o cientista tira é de um animal já velho.*

Professora – *E a Dolly, está viva ou não?*

Aluno (LO) – *Não professora, ela morreu no dia 14 de fevereiro desse ano. (Olhou em uma folha da agenda onde havia anotado essa informação).*

Professora – *Alguém descobriu como ela morreu?*

Aluno (P) – *Foi que deram nela uma injeção, porque ela não estava boa do pulmão.*

Professora – *E alguém conseguiu descobrir o que significa a sigla OMG?*

Aluna (ML) – *Eu copiei da internet porque eu ia esquecer porque achei um pouco complicado. (A aluna leu o que havia anotado) “Quando um ser vivo recebe um gene de uma outra espécie de animal ou vegetal, ele é chamado transgênico. Mas os cientistas podem também transferir genes entre seres da mesma espécie, esses são chamados organismos geneticamente modificados”.*

Os alunos não entenderam o conceito, e foi preciso explicar de maneira mais simples.

Professora - *Então agora podemos compreender o que a F nos falou na reportagem que ela leu.*

O texto foi disponibilizado para todos em projeção.

AGROFOLHA

AGRICULTURA Projeto de lei vai ao Congresso na sexta-feira para ser votado em 45 dias, mas tema deve provocar polêmica

Governo quer urgência para transgênicos

LEO GERCHMANN
DA FOLHA DE S. PAULO, EM PORTO ALEGRE

O governo deve zelar para uma nova batalha no Congresso a aprovação da Lei de Biossegurança, que estabelecerá as regras sobre os alimentos transgênicos (geneticamente modificados).

O ministro da Agricultura, Roberto Rodrigues, afirmou ontem em Porto Alegre, que o governo enviará o projeto até sexta-feira, para ser votado em regime de urgência (normalmente em 45 dias).

A exemplo do que ocorreu com a reforma previdenciária e tributária, na discussão sobre transgênicos há posições divergentes dentro do próprio governo federal e entre governadores, ruralistas e anti-terra.

"O assunto é tão polêmico, tão difícil e árduo para termos consenso no governo que as discussões se prolongaram além do previsto", disse o ministro Roberto Rodrigues, que participou em Porto Alegre da reunião do Conselho do Agrotopiço.

O estabelecimento de regras sobre a transgênicos, por meio da Lei de Biossegurança, abordará aspectos comerciais e socioeconômicos e ecológicos e saúde.

Na última sexta-feira, o gover-

nador do Rio Grande do Sul, Germano Rigotto (PMDB), pediu ao ministro José Dirceu (Casa Civil) a exclusão da medida provisória para tratar do tema com urgência.

Recentemente, o governador gaúcho discordou do ministro da Agricultura, que havia estulado a apresentação ao Congresso da Lei de Biossegurança apenas em setembro. Rigotto reagiu na hora, dizendo que isso teria de ser feito ainda em agosto, pois os produtores gaúchos terminaram praticamente toda a colheita da safra 2002/3 de soja no final de julho, devendo já começar o preparo da terra e do plantio para a safra 2003/4. Rodrigues e Rigotto são favoráveis aos transgênicos.

Entre os produtores, suspeita-se de que o fato de a União não ter entrado o projeto ao Congresso — o prazo previsto era 21 de junho — se deve justamente à pauta carregada. Em meio a discussões das reformas e aos conflitos sociais, não valeria a pena abrir um novo flanco de controvérsias.

Se o assunto é polêmico no próprio PT, há organizações de trabalhadores, como a Fesag (Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Rio Grande do Sul), que são a favor dos transgênicos. Já outro segmento de trabalha-

A POLEMICA DOS TRANSGÊNICOS

A FAVOR CONTRA

Argumentos a favor e contra alimentos geneticamente modificados

- A tecnologia produz alimentos e aumenta a produtividade.
- Nada se comprovou a respeito de eventuais danos à saúde.
- Os alimentos transgênicos poderiam ser uma boa fonte para o combate à fome, principal dos países em desenvolvimento.
- O método europeu é restritivo, não alimentos geneticamente modificados, o que representa uma vantagem comercial ao país que os produz.
- Há dúvidas sobre eventuais danos à saúde do consumidor provocados pelas inserções genéticas nos alimentos.

Entidades e personalidades a favor e contra

- Ruralistas como a da Federação de Agricultura do RS.
- Federação dos Trabalhadores na Agricultura do RS.
- ONGs como o Amigo da Terra.
- Integristas do governo federal, como o ministro da Agricultura, Roberto Rodrigues.
- A multinacional Monsanto.
- Via Campesina, incluindo o MST e pequenos agricultores.
- ONGs ambientalista, como o Greenpeace.
- A atual gestão do PT.
- O PT gaúcho em péssimo.
- Integristas do governo federal, como o ministro das Cidades, Orlando.

dores, como o próprio MST e demais entidades ligadas à Via Campesina, é contra.

"Nesse campo — dos transgênicos —, a Fesag sempre foi bastante

defratado da Agricultura do Rio Grande do Sul, em apoio aos transgênicos. O uso da radicalidade que o tema pode suscitar foi exposto pelo presidente da Fesag,

o MST e o Greenpeace, que defendem o consumo de alimentos não modificados. Do outro, produtores rurais, o multinacional Monsanto (que detém a patente da técnica para a soja transgênica) e ONGs como a autodenominada Amigos da Terra.

Argumentos contra os transgênicos: o cruzamento europeu é restritivo aos alimentos geneticamente modificados, o que representa uma vantagem comercial ao país que os produz. Há dúvidas sobre eventuais danos à saúde provocados pelas alterações genéticas e a Monsanto, tendo a patente do gene que rejeita ao herbicida Roundup Ready, monopolizara a comercialização — o herbicida, de uso possível com a soja transgênica, erradica ervas daninhas.

Argumentos pró: a tecnologia poderia enriquecer alimentos e aumentar a produtividade; nada se comprovou a respeito de eventuais danos à saúde. O mesmo argumento utilizado em outra perspectiva: os alimentos transgênicos poderiam ser uma boa fonte para o combate à fome.

No Brasil, até janeiro de 2003, o plantio está proibido, mas a comercialização está liberada, com o rito que indica se o alimento é ou não transgênico.

De um lado, estão, por exemplo, Carlos Sperotto. "Nem Jesus Cristo será capaz de impedir a comercialização do uso de transgênicos", alegou a dizer recentemente. De um lado, estão, por exemplo,

Figura 3. Reportagem do jornal Folha de S. Paulo sobre os transgênicos.

Aluno (TY) – Professora, eu entendi que querem aprovar uma Lei de Biossegurança.

Aluno (N) – É porque os pesquisadores não têm certeza se a soja transgênica faz bem ou mal pra saúde.

Aluno (G) – Mas, político é cientista? Como eles vão saber se a soja transgênica faz ou não mal a saúde?

Professora – É por isso que a aprovação da Lei de Biossegurança é importante. Deverá ser composto um grupo de pessoas que conheçam o assunto para descrever os fatores positivos e negativos do assunto que estará sendo posto para votação, só assim poderão votar com certeza.

Aluno (R) - No jornal saiu uma listinha de coisas contra e a favor dos transgênicos.

Aluna (W) – *Eu sou a favor porque até agora não fez mal a saúde de ninguém.*

Aluno (E) – *É, mas você não viu do outro lado que ainda os pesquisadores têm dúvidas se vai fazer mal ou não pra saúde?*

Aluno (B) – *É, eu só sei que “Nem Jesus Cristo será capaz de impedir a continuidade do uso de transgênicos”.* (O aluno leu a frase dita pelo presidente da Farsul, Carlos Sperotto).

Professora – *Você concorda com isso?*

Aluno (B) – *Ah, professora, eu não sei.*

Professora – *Por que vocês acham que o presidente da Farsul disse isso?*

Aluno (K) – *Porque já uma coisa que existe e não vai parar de existir.*

Aluno (F) – *Mas, se a lei for votada contra, aí eles não vão poder continuar fazendo transgênicos.*

Aluno (A) – *Ah, mas isso é ruim, tudo bem não comer transgênicos, mas e as pesquisas? Vão parar?*

Aluno (P) – *No jornal diz que a tecnologia vai fazer o alimento dar em maior quantidade e que assim pode sobrar alimentos para quem tem fome.*

Aluno (F) – *Não tem problema, por enquanto até janeiro de 2004 não vão poder plantar soja modificada, mas vender pode, desde que esteja escrito na embalagem se é ou não modificado.*

Aluno (L) – *Eu vou ler todos os rótulos, eu que não vou comer essa coisa!*

Professora – *Mas se não pode plantar; como vai ter esse produto no supermercado para vender?*

Aluna (J) – *É que acho que em outros países estão plantando.*

Professora – *Para saber se a comercialização dos transgênicos será liberada ou não, o que podemos fazer?*

Aluna (B) – *Precisamos acompanhar o jornal; quem sabe amanhã sai outra coisa.*

Os alunos gostaram da projeção da notícia que tinha sido escolhida pela aluna G no dia anterior, pois todos puderam ler. Houve minutos de silêncio para que todos pudessem ler a notícia selecionada. Perguntaram se poderiam trazer notícias para que fossem colocadas em projeção. Existe um ritmo de ensino/aprendizagem na sala de aula, porque, como vimos, o processo de entendimento é dialógico por natureza, porque

entender a enunciação de uma pessoa significa se orientar em relação a ela, encontrar seu lugar no contexto correspondente. É como se nós especificássemos, em resposta a cada palavra da enunciação que estamos em processo de entendimento, um conjunto de nossas próprias palavras. Quanto maior o número e o peso dessas palavras, mais profundo e substancial será o nosso entendimento [...] Qualquer entendimento verdadeiro é dialógico por natureza (VOLOHINOV apud MORTIMER, 2004, p. 78).

Respondi que seria possível em algumas situações. Todos concordaram com a afirmação do aluno B, de que deveríamos procurar mais informações no jornal do dia seguinte. Criou-se uma necessidade e uma razão para procurar pelo jornal no dia seguinte, porque fora criada pelos alunos a necessidade da leitura diária do material. O jornal provocou a busca e gerou condições de respostas. Já não existia, presente na fala deles, queixas como “*eu sujo a mão quando pego no jornal, não gosto do jornal porque ele não tem nada a ver comigo*”. O intelectual se sobrepôs ao material! A necessidade e o bem da conquista intelectual minimizaram ou anularam um obstáculo, aparentemente importante. Na verdade, se não havia o que ler, e se manusear era importante, o fato de sujar as mãos era um obstáculo que poderia justificar o não ler. A hipótese de que o aluno rejeita o material porque não consegue transitar por ele com facilidade fica confirmada neste momento da pesquisa. Os alunos estavam usando o material com a função social que lhe é própria.

Professora – *Isso acontece para ajudar aqueles que não fizeram a leitura do jornal de ontem a entender a discussão de hoje, por isso você que já sabe do se trata, porque já leu ontem, então não precisa fazer a leitura desse quadro novamente.*

Aluno (V) – *Você não lembra que a gente aprendeu que não precisa ler o jornal inteiro, menina?*

Aluna (L) – *O jornal inteiro tudo bem, mas eu pensei que a notícia não tinha repetição!*

Professora – *O que o jornal de hoje trouxe de informação nova a respeito do assunto que estamos investigando?*

Aluna (D) – *Fora isso que já falamos, nós lemos um histórico também sobre o assunto. Ontem a gente tinha entendido que outros países plantavam soja transgênica, mas no histórico tá falando que o Lula liberou a venda de um plantio aqui do Brasil.*

Aluna (F) – *É, pode vender dentro e fora do país.*

Professora - *E você, JP, o que pode acrescentar na leitura das meninas?*

Aluno (JP) – *Elas esqueceram de falar que o meio ambiente não gosta de produtos geneticamente modificados, porque pode estragar o ambiente. (Ele se referia ao Ministério do Meio Ambiente que se opunha ao cultivo de transgênicos por supostos riscos ambientais que o plantio poderia causar ao ambiente em longo prazo. Os alunos receberam ajuda para entenderem o que o colega quis explicitar em sua fala).*

Um aluno, antes de encerrarmos a discussão da leitura do dia, fez um comentário:

Aluno (LC) – *Professora, eu achei que esse assunto estaria na parte que fala sobre ciência, porque o assunto é sobre transgênicos, mas depois olhando o jornal inteiro, achei esse assunto em Dinheiro, o de ontem também*

saiu em Dinheiro? Por quê?

Professora – *Alguém sabe por quê?*

Fizeram silêncio. Até que um aluno disse que o jornalista que monta o jornal colocara em lugar errado. Então, perguntei:

Professora – *Ontem aquela reportagem que foi projetada saiu em que caderno, alguém lembra?*

Aluno (D) – *Também foi Dinheiro, né, professora?*

Professora – *Isso! Então o cara errou duas vezes? O que vocês acham?*

Aluno (LC) – *Vai ver que é porque fala de lei.*

Aluno (F) – *Ah, já sei, você falou que a Monsanto estava interessada na aprovação da lei porque ela vende sementes, então é para ela poder ganhar dinheiro!*

Concluíram que o assunto dos transgênicos dizia respeito à ciência, mas também à economia do país. É difícil ensinar sobre algo que em sua própria natureza está em movimento, em uma constante mutabilidade e transformação, quando está em uma relação dialógica. Segundo a concepção bakhtiniana de linguagem, o professor, ao iniciar uma atividade, para conseguir torná-la significativa, realmente interativa e dialógica, precisa considerar o ponto de vista de seus alunos como também seus próprios horizontes conceituais. Mesmo tendo conceituado o que seja caderno nas atividades de familiarização com o jornal, é somente na relação real e significativa com o material que o conhecimento é construído.

Dia seguinte: 14/08/03

FOLHA DE S. PAULO DINHEIRO quinta-feira, 14 de agosto de 2003 B 5

POLÊMICA Para ministra, decisão judicial não isenta necessidade de estudo de impacto ambiental; AGU e Idec concordam

Marina diz que transgênico segue proibido

ANDRÉ SOLARI
SILVANA DE FREITAS
PAQUETÁLIA DE MELLO

O cultivo de soja transgênica continua proibido no país, mesmo depois da decisão judicial que considerou conclusivo o parecer da CNTBio (Comissão Técnica Nacional de Biossegurança) quanto à segurança e à planta e a comercialização do produto.

"A compreensão de que essa liberação iria isentar as empresas dos estudos de impacto ambiental é completamente equivocada", disse ontem a ministra do Meio Ambiente, Marina Silva, por meio de nota da sua assessoria.

Ontem, a **Folha** e outros órgãos de imprensa, a partir de informações da assessoria de imprensa do Tribunal Regional Federal do 1º Região, de Maringá e do Idec (Instituto Brasileiro de Defesa do Consumidor), informaram que o plantio e a comercialização de soja transgênica estavam liberados até que o caso fosse julgado pela 3ª turma do TRF.

O advogado-geral da União, Álvaro Ribeiro Costa, concordou que é preciso preencher alguns requisitos antes da liberação da soja transgênica: "A decisão não libera em nada a lei em vigor. As condições legais exigidas persistem a despeito da decisão judicial".

Os produtores que insistem em plantar soja geneticamente modificada estarão sujeitos a multa de pelo menos R\$ 16.110 e ficam impedidos de ter acesso a financiamentos oficiais.

Confusão

Antontem, a juíza do Tribunal Regional Federal do 1º Região, Selyne Maria de Almeida suspendeu a sentença de primeira instância que desautoriza a CNTBio a emitir pareceres conclusivos sobre a utilização de organismos geneticamente modificados.

Após a decisão, a assessoria de imprensa do TRF divulgou uma nota com o título "liberação da soja transgênica", informando que, com a decisão, ficou suspensa a sentença de primeira instância que proíbe o cultivo e a comercialização da soja transgênica.

Com base nessa informação, a coordenadora-executiva do Idec (Instituto de Defesa do Consumidor), Mariêna Lazzarini, disse que "a próxima sexta vai começar etapas a quase dois meses". Depois, divulgou uma nota na qual afirma que, apesar da decisão anulada pelo site do TRF, essa soja "não está liberada para o plantio". O Idec informou ainda que sua assessoria jurídica só havia chegado a essa conclusão ontem.

A interpretação de que a decisão do TRF liberava o plantio e a comercialização também foi contestada pela Mensagem em nome à imprensa. Também por meio de nota, o Ministério do Meio Ambiente lamentou a liberação.

Parecer da CNTBio

A CNTBio é um órgão com representantes de vários ministérios e da sociedade civil criado para analisar a biossegurança dos transgênicos. Em 1998, a comissão havia emitido um parecer, no qual considerava a soja transgênica produzida pela Monsanto segura para o consumo e para o ambiente e dispunha o estudo de impacto ambiental exigido pelo Ministério do Meio Ambiente.

O parecer estava suspenso até antontem, pois a entidade ambientalista Greenpeace e o Idec questionam na Justiça a competência da CNTBio em emitir pareceres conclusivos.

Com a fim da juíza, que tem caráter temporário, pois a decisão ainda não foi julgada, os relatórios da comissão voltam a ter caráter conclusivo. "A CNTBio vai vetar, de forma formal, uma liberação dela, prevista em lei, e que estava suspensa por determinação da Justiça", afirmou o secretário-executivo da CNTBio, Jairo Alcide do Nascimento.

Marina insiste que é preciso ter estudos de impacto ambiental antes de cultivar a soja transgênica.

Figura 5. Reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a polêmica dos transgênicos (parte 2).

Aluna (S) – Hoje saiu uma notícia que a juíza desmentiu tudo, não é verdade que pode plantar soja transgênica, quem plantar vai levar multa.

Aluna (A) – A multa é de um valor que eu não lembro, mas eu sei que é bastante e também fala que o produtor não vai poder pedir financiamento no banco. Isso eu acho que é até bom porque eu escutei meu pai

falando que não ia fazer financiamento no banco, porque depois fica muito grande a dívida e a gente não consegue pagar.

Aluna (E) – *Olha, eu não entendi mais nada! Ontem podia, agora não pode mais! Tem até um título “Confusão” no meio da notícia, porque até os jornalistas já estão achando isso meio confuso.*

Risos. Interferi explicando o restante da notícia e dando por encerrado o assunto. Nos dias subsequentes vieram outros assuntos variados no momento da socialização das leituras realizadas. Este relato nos coloca diante de atitudes de verdadeiros leitores. Segundo Foucault (1994, p.30),

ser leitor é querer saber o que se passa na cabeça de outro, para compreender melhor o que se passa na nossa. Essa atitude, no entanto, implica a possibilidade de distanciar-se do fato, para ter dele uma visão de cima, evidenciado de um aumento do poder sobre o mundo e sobre si por meio desse esforço teórico. Ao mesmo tempo, implica o sentimento de pertencer a uma comunidade de preocupações que, mais que um destinatário, nos faz interlocutor daquilo que o autor produziu.

Os alunos, nesse momento da pesquisa, já estavam mudados em relação a atitudes anteriores de leitura. Não mais estavam obrigados a ler procurando o sentido das palavras no dicionário, ou presos na oralidade, mas estavam dominando a comunicação escrita, que é específica. Dominam a forma como o jornal se organizara prevendo um modelo de funcionamento do leitor.

Depois de alguns dias, novamente surgiu o assunto *transgênicos*.

Dólar hoje R\$ 2,955 (2,968)
Dólar paralelo R\$ 3,003 (3,006)
Dólar europeu R\$ 2,903 (3,006)
Petrogás R\$ 0,98176
Euro em Londres L0854 (deix)
Dólar em Tóquio 117,56 (deix)

FOLHA DINHEIRO

Telefone: (11) 3112-1111
E-mail: dinheiro@folha.com.br
Fax: (11) 3112-1111
Inscrição de prestação de serviços:
Estado de São Paulo: 09.047.113/01-0001
CNPJ: 09.047.113/01-0001

PÁGINA B 1 • SÃO PAULO, SÁBADO, 23 DE AGOSTO DE 2003 • CONCLUÍDO ÀS 19H55

POLEMICA *Ministério da Agricultura reconhece, em documento, não ter controle sobre o produto modificado geneticamente*

Governo ignora destino da soja transgênica

ANDRÉ SOLARI
DA REDAÇÃO DE SÃO PAULO

Os brasileiros estão postamente consumindo soja transgênica sem saber. O Ministério da Agricultura, em documento obtido pela Folha, reconhece que não tem controle sobre onde foi plantada e se ela geneticamente modificada, excepcionalmente liberada para comercialização neste ano.

"O Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, até o momento, tem conferido aos grãos [transgênicos] características, dentro de suas funções de rotina, o mesmo tratamento do grão convencional, sendo inviável a determinação precisa do destino da parcela transgênica", afirma um técnico de Agricultura, em resposta a requerimento apresentado pelo deputado federal Edson Duarte (PS-BA).

A Agricultura não é a única instituição a não cumprir sua função. A Agência Nacional de Vigilância Sanitária, subordinada ao Ministério da Saúde, não está fiscalizando a rotulagem obrigatória dos produtos que podem conter soja transgênica.

"O mesmo direito de escolha não está sendo respeitado. Não existe nenhuma proibição com rótulo", afirma o consultor técnico do Ibr (Instituto de Defesa do Consumidor), Sérgio Paz.

Um funcionário da Aeviva, uma organização de não-governamental, afirmou que a agência não tomou até agora nenhuma providência para implementar a rotulagem exigida por lei. Segundo ele, ainda faltam regulamentar os detalhes da rotulagem.

Para o Ministério da Justiça, com a legislação atual já poderia ser cobrada a rotulagem dos produtos que contém transgênicos.

Descumprimento total
Quando o governo liberou, em junho de fevereiro, a comercialização da soja transgênica plantada no ano passado, havia um compromisso de criar mecanismos que garantissem ao consumidor todas as informações sobre

o produto que seria vendido.

Até hoje o plantio de soja geneticamente modificada é proibido no país, pois o próprio governo não se decide se o produto é ou não seguro para o ambiente e para a ecologia humana.

O subsídio legal para liberar a soja transgênica temporariamente foi aprovado, mas nenhum dos direitos do consumidor está sendo respeitado. A Agricultura, por

exemplo, deveria certificar os produtores que plantaram apenas soja convencional. Para evitar maiores burocracias, poderia também decretar que determinadas regiões são livres de transgênicos. Os produtos feitos a partir dessa soja seriam os únicos que poderiam ser vendidos com o rótulo "livre de transgênicos".

Até agora nenhuma certificação, que é opcional, foi feita. "Ja-

relacionamos, comentando, que a demanda por essa certificação [de soja convencional], até o momento, está sendo pequena e que a realização das certificações realizadas pelas entidades credenciadas ainda não está finalizada", respondeu o Ministério da Agricultura ao pedido de informações do deputado Duarte.

O Ministério da Agricultura também não tem controle sobre o

uso da soja transgênica na região amazã. O decreto presidencial que estipula as regras de rotulagem afirma que os consumidores têm o direito de saber se o carne que compra é de animais alimentados com soja transgênica.

Um dos técnicos da Agricultura disse à Folha que, após a liberação da comercialização, tem o produtora tem o ministro se preocuparam em fazer a segregação

entre a soja transgênica e a convencional.

"As respostas que obtive do Ministério da Agricultura mostram que o governo não estava preparado para liberar a comercialização da soja e estar cumprir a lei. Se não estava preparado, por que liberar?", pergunta Duarte.

→ **LEIA MAIS sobre transgênicos**
4 pag. B2

Figura 6. Reportagem do jornal *Folha de S. Paulo* sobre a soja transgênica.

Aluna (F) – *Sabe aquela história de transgênico? Então, continua meio confusa. Tinha ficado combinado que tinha que aparecer no rótulo dos produtos se o alimento era ou não era transgênico, mas o governo perdeu o controle.*

Aluna (T) – *Lá tá dizendo que ainda o plantio de soja*

transgênica está proibido, porque os caras ainda não conseguiram saber se ela vai fazer bem ou mal para o corpo humano.

Aluno (LO) – *Vocês sabiam que até na ração animal está sendo colocado soja transgênica?*

Aluno (W) – *Professora, um cachorro que come soja transgênica pode ter um filhote com cara de soja? Vai que um gene da soja entre na cadeia dos genes do cachorro...*

Risos. Dei as explicações necessárias. Como a motivação pelo assunto já era baixa, perguntei aos alunos o que poderiam concluir de tudo o que tinham lido, ouvido e discutido sobre o assunto.

Aluno (V) – *Bom, o jeito é continuar lendo os rótulos!*

Aluno (T) – *Esperar os cientistas estudarem mais sobre os transgênicos para saber se eles fazem bem ou mal.*

Aluno (E) – *E também continuar olhando o jornal, vai que sai uma notícia nova!*

A partir deste dia os alunos deram por encerrada essa discussão, pois não trouxeram mais este assunto para o momento de partilhar leituras.

Confirmamos, diante dessa exposição do diálogo provocado pela leitura do jornal, que este material não é apenas uma leitura a mais dentro do processo educacional, porque é o jornal que traz as notícias do meio social em que vivemos. É nele que os alunos encontrarão informações sobre os mais diversos assuntos presentes no cotidiano e não no livro didático adotado pela escola. Os alunos devem vivenciar momentos de ensino/aprendizagem conduzidos pelo seu meio social, porque

definir o processo de educação como o resultado da ação no meio e não do estudo (mesmo que ativo) de um meio é, sem sombra de dúvida, o eixo principal de qualquer evolução profunda do sistema escolar. Isto significa que a inovação nesse domínio é, antes de mais nada, uma inovação social: a modificação do estatuto da criança, o

reconhecimento de sua existência imediata no real, enquanto constituinte do grupo social; ao mesmo tempo, significa definir a cultura como prática e não como patrimônio.

A inovação consiste, então, em reinserir a escola no meio social, para que se situe em relação a ele, para que estabeleça relações que permitam criar, contestar, transformar expectativas mútuas (FOUCAMBERT, 1994, p. 102).

A escola torna-se o lugar onde os alunos se reúnem para juntos estabelecer relações dialógicas entre si e com um parceiro mais experiente, o professor. O jornal é importante no processo educativo porque permite, entre outras coisas, a inquietação para a busca de outros conhecimentos ou informações que serão necessárias para aquela comunidade de alunos em especial, naquele momento, assim como foi neste relato. Trazer a leitura do jornal para dentro do trabalho pedagógico para dialogar sobre os alimentos transgênicos não foi simplesmente atualizar os alunos, mas modificar a relação dos alunos com os produtos alimentícios nas condições do agora. Por isso, a leitura do jornal é a ferramenta para seduzir o aluno, convencendo-o a pensar no cotidiano, na sua história. Confirmando ser a escola um lugar de produção de conhecimento e não de distribuição dele, Foucambert afirma,

É preciso constituir, em campo, equipes heterogêneas, professores, pais, trabalhadores sociais, formadores de adultos e encorajá-los a pesquisar, a se pôr a pesquisar, e não a se agitar sob os olhos de especialistas que dirão, na hora certa, o que eles viram de bom, mas, a se comprometer num verdadeiro procedimento de pesquisa ligada à ação, numa pesquisa-ação que supõe que os próprios atores analisem o existente, tomem pontos de referências, elaborem hipóteses, inventem práticas, produzam instrumentos de observação e de acompanhamento, explorem os resultados, reajustem a ação. (FOUCAMBERT, 2004, p. 8).

Com essa colocação, o autor afirma que “o ato educativo é eminentemente político e que aprender não é receber mas produzir” (FOUCAMBERT, 2004, p. 5).

5.4 Leitura de fotos jornalísticas

No momento em que a atividade aqui relatada foi aplicada, os alunos já haviam passado por várias etapas do trabalho com jornal, como o conhecimento sobre sua estrutura e a análise de seus componentes. Embora estivessem interessados em buscar informações, acompanhar fatos, e soubessem manusear o jornal com grande facilidade, suas buscas não apresentavam indícios de leitura crítica de imagens, pois a natureza semiótica do signo muda de verbal para não-verbal. Vez ou outra uma foto era comentada pelos alunos, quando retratava violência exagerada ou pela ridicularização a que foi exposta uma pessoa. Em nenhuma outra circunstância uma foto foi comentada.

Mesmo antes de compreender a estrutura da língua, a criança lê o mundo, no sentido amplo do termo, não importando por meio de que linguagem. O ato de ler, nesta acepção ampla, não se restringe à compreensão do escrito, mas a todos os outros tipos de expressão da natureza humana, constituídos por componentes emocionais, físicos, culturais, econômicos, políticos, desde os símbolos, signos, expressões faciais até a escrita, a pintura, a escultura, a fotografia, ao cinema e tantas outras formas de expressões humanas possíveis de serem analisadas, compreendidas ou lidas. Assim como há diversas formas de comunicação humana, também há interpretações diferentes de uma mesma expressão dependendo do contexto em que ela foi produzida, da cultura, dos ideais políticos, das situações reais ou imaginárias de cada criador e de cada leitor.

Nesta atividade a intenção é destacar a leitura de fotos, especificamente as jornalísticas. Uma análise ingênua da função da fotografia na composição de um jornal pode entender que ela registra a realidade e tem como finalidade ilustrar o texto jornalístico. Outras leituras podem ser feitas a respeito da função da fotografia no jornal. Segundo Freund, “a fotografia se tornou um poderoso meio de propaganda e manipulação da opinião. A indústria, as finanças, o governo, os proprietários da imprensa puderam moldar o mundo em imagens, de acordo com seus próprios interesses” (ANDRADA, 2004, p. 243).

Segundo Lage (1998), o fotojornalismo iniciou-se mais com o intuito de modificar a diagramação do jornal, rompendo com a sobriedade gráfica das páginas repletas de texto, do que propriamente com a finalidade de informar alguma coisa, dando à foto um papel secundário em relação ao texto. Nesta primeira década do século XXI, o fotojornalismo manteria o objetivo de ilustrar o texto ou o de informar alguma coisa? Ou ainda mais que isso? São as respostas a estas questões que serão elaboradas nos próximos parágrafos para defender a tese de que é necessário um aprendizado específico para que a leitura de imagem possa ser feita com criticidade.

Aprender a ler as mensagens do fotojornalismo veiculadas nos jornais impressos tem a mesma importância, para a formação do leitor crítico, que aprender a compreender e a analisar os textos jornalísticos. Pedagogicamente, esse trabalho de formação tem como objetivo desenvolver a sensibilização do aluno para a leitura da foto jornalística, de modo que analise seus elementos constitutivos e os indícios que possibilitam a identificação das estratégias usadas pelo editor para envolver o leitor, com o intuito de criar o apelo ao consumo, de inculcar subliminarmente o ideário político defendido pelo jornal, de ajudar ou de destruir movimentos reivindicatórios, de difundir modelos de comportamentos ou de reforçar estereótipos associados a raças e classes sociais. São estas algumas das razões que justificam a necessidade de, do ponto de vista pedagógico, criar as condições para que alunos, de qualquer faixa etária, elaborem elementos para análise crítica das imagens, porque elas exercem, tanto quanto o texto verbal, influência na formação do leitor-cidadão.

Vivemos no início do século XXI, em uma sociedade que valoriza e explora as expressões visuais. Os meios de comunicação, que estão presentes diariamente na vida dos cidadãos, estão carregados de signos e símbolos a exigir do leitor a compreensão da leitura de imagens, e a escola, que deveria fornecer recursos e estratégias para que o mundo pudesse ser lido, isto é, compreendido, é predominantemente verbal, tanto no nível oral quanto no escrito. Temos, como educadores, o desafio de mudar a concepção de leitura que aparece no planejamento escolar; o de inserir a escola também nesse meio simbólico, e o de elaborar recursos pedagógicos para que essa leitura do

simbólico e do visual possa ser realizada pelo aluno.

Quando, solitariamente, um professor opta por trabalhar com jornal, o tem como um depósito de bons textos para o estudo de gramática, de pontuação, de acentuação, ou simplesmente o considera como material escrito do qual letras podem ser recortadas. Essas mesmas condutas, o professor, possivelmente, não as teria com textos literários devido ao respeito ou quase sacralização com que são tratados. Assim, de tanto limitar o uso e de recortar os textos que lhes são convenientes para o trabalho que deseja desenvolver, a conduta escolar desqualifica-o na sua origem. O aluno não aprende a ler o texto verbal do jornal, nem as fotos, deixando de interessar-se pelo material.

Se os textos são utilizados pelos professores do modo como foi destacado, como seriam usadas as fotos? Esse material não é selecionado pelos professores porque a escola tem uma tradição verbal e não simbólica. Dessa forma, a leitura do simbólico não é realizada porque é preciso aprender a ler essa manifestação do pensamento do homem, porque para cada tipo de texto há um caminho específico a ser percorrido de acordo com sua tipologia e conforme as indagações do leitor. Entregar o jornal nas mãos do aluno não faz dele um leitor de jornal. Mostrar-lhe uma foto que chame atenção pela estranheza ou qualquer outro motivo não garante que a leitura de imagem aconteça. Segundo Faria e Zanchetta (2002), é preciso uma alfabetização específica para que a leitura de imagem possa existir efetivamente. Os parágrafos seguintes cuidarão da especificidade do ensinar e do aprender a ler fotos em jornais.

Assim como os textos jornalísticos, a foto apresentada no jornal impresso sempre está marcada pela visão do fotógrafo e pela do editor filtradas pelo ponto de vista do jornal-empresa em questão. Assim, toda leitura de imagens deve levar em conta não só a informação referencial, mas também a leitura ideológica do jornal. O texto jornalístico não apenas complementa a foto apresentada no jornal, mas a posição ocupada por ela na diagramação da página, sua dimensão e localização no jornal, o espaço na primeira página ou na página interior, todos esses aspectos obedecem a uma intenção. Segundo Faria e Zanchetta (2002) não é possível acreditar que uma fotografia apenas representaria de maneira fiel um fato “real”, pois a leitura de imagem está

vinculada a nossa vivência pessoal, construída também pelas referências culturais.

A apresentação da experiência será feita com a finalidade de entender melhor a necessidade da chamada *alfabetização específica para a leitura de imagem*.

Apresentei aos alunos a primeira página do jornal *O Estado de S. Paulo* do dia 29 de novembro de 2003, como última atividade do ano, portanto não houve possibilidade de dar continuidade a esse trabalho para avaliar a contribuição que traria ao aluno como leitor de imagens em atividades desenvolvidas com o jornal. Mesmo assim, as falas dos alunos contribuem muito para reflexão do professor e do pesquisador. Projetada em um telão, as fotos estavam destacadas em relação ao texto, pois não era possível fazer a sua leitura. Isso era uma estratégia para que os alunos, em princípio, apenas focassem atenção nas fotos. A apresentação a seguir é parte do diálogo entre mim e os alunos.

Professora – *Observem apenas as fotos. Não se preocupem com as chamadas, legendas, títulos. O que vocês acham das fotos?*

Aluno (JC) – *Hoje tem jogo do Palmeiras com o Botafogo. Mas quem ganha é o Palmeiras, é claro!*

Gritaria na sala. Os palmeirenses vibravam e os outros torcedores vaiavam. Os meninos gostam do caderno de esportes e estão sempre mais atentos às suas chamadas.

Professora – *Tudo bem! Hoje à tardinha ficaremos sabendo! Mas, o jornal só está mostrando a foto dos jogadores para lembrarmos do jogo de hoje ou temos outras fotos sobre outros assuntos?*

Aluno (M) – *Acho que o Lula está bravo.*

Professora – *Por que você acha isso?*

Aluno (M) – *Olha a cara dele tá com raiva e apontando o dedo.*

Aluno (ML) – *E também tem uma sobrançelha de capeta!*

Risos.

Professora – *M., você disse que Lula está apontando o dedo.*

Para quem?

Aluno (M) – *Não sei.*



Figura 7. Reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo* do dia 29 de novembro de 2003.

Aluno (D) – *Acho que é para o homem de máscara lá embaixo.*

Professora – *Por que você acha isso?*

Aluno (D) – *Ah, porque ele está olhando para baixo.*

Professora – *Todos acham isso?*

A maioria respondeu afirmativamente, mas alguns alunos não

se manifestaram.

Professora – *O que seria esta foto logo abaixo?*

Aluno (E) – *O meu pai falou que o Lula vai afundar o país e que tudo vai ficar pior do que já tava, porque ele é burro, nem estudou direito. Meu pai disse que devia ser proibido analfabeto ganhar eleição.*

Professora – *Mas o Lula sabe ler, escrever não é analfabeto e o número de votos que teve nas eleições representou que a maioria queria Lula como presidente.*

Aluno (L) – *Eu vi na televisão um monte de gente pedindo umas coisas para o Lula e ele não deu. Acho que estas pessoas da foto estão pedindo coisas para ele e ele ficou bravo e não vai dar.*

Professora – *Vocês concordam?*

Silêncio.

Aluno (VC) – *Eu concordo, olha a roupa do homem com cara de boneco: é vermelha e está escrito um NO bem grandão em inglês. E a cor do PT não é vermelha?*

Aluno (B) – *Olha, tem até polícia lá no fundo da foto, senão o Lula apanha.*

Risos.

Esse comportamento de leitura assemelha-se ao comportamento usado para a leitura de histórias em quadrinhos. Olham para as fotos como se tivessem a mesma seqüência dos quadrinhos, razão pela qual é possível supor que estejam fazendo uso da mesma estratégia de leitura que usam para ler histórias em quadrinhos. Por não conhecerem uma outra forma de ler imagem, criam no cérebro imagens de ligação que não estão presentes na página, desenvolvendo assim uma narrativa. Segundo Burke, “leitores de imagens que vivem numa cultura ou num período diferentes daqueles no qual as imagens foram produzidas se deparam com problemas mais sérios do que leitores contemporâneos à época da produção” (BURKE, 2004, p.180). Diante do relato destas falas, percebemos que embora os alunos sejam contemporâneos ao acontecimento, a distância dos alunos em relação ao fato os torna cegos diante do que vêem, incapazes de ler as imagens. É preciso conduzir o olhar para as

diferentes possibilidades a que o signo não-verbal nos remete e assim construir seu significado. Segundo Herr, “a leitura de imagem permite o exercício da procura de indicadores. Ela favorece a aplicação de uma estratégia de leitor. Ela contribui igualmente na formação de um leitor polivalente” (HERR, 1994, p.147). O professor contribui instigando a busca destes indicadores.

Professora – *Tem mais alguma foto na página que mereça nossa atenção?*

Aluno (B) – *É, tem uma pequenininha no final da página do lado dos jogadores, mas ela não tá na briga.*

Aluno (L) – *É, mas ela tá com uma cara de espanto e olhando pra cima.*

Professora – *Para quem você acha que ela está olhando?*

Aluno (L) – *Acho que ela não concorda com o que o Lula está dizendo para o povo.*

Professora – *Mas, ela está vestida de um jeito diferente das pessoas da foto acima, não está? Será que ela está no mesmo lugar?*

Aluno (G) – *Ah, ela é bailarina, acho que erramos tudo!*

Professora – *Por que você acha que erramos?*

Aluno (G) – *Porque o jornal dá muitas notícias e uma foto pode não ter nada a ver com a outra. Que nem a do futebol não tem nada a ver com o Lula e a briga.*

Até esse momento, durante a atividade de apresentação da primeira página do jornal, conduzi o olhar dos alunos apenas para as fotos, o que gerou uma interpretação equivocada dos fatos, mas não do interesse ideológico do jornal. Conduzi a leitura de imagens com perguntas que estimularam a vivência pessoal de cada um. Na fala do aluno *E*, fica clara a interferência das opiniões do pai. Aquilo que ouve em casa forma sua opinião, que num olhar apressado ou apenas por um ângulo, projeta ou confirma a mesma opinião que veio de casa. Também as expressões faciais de Lula, ângulo, posição e expressão decididos pelo fotógrafo nesta tomada como especial, fazem o aluno *M* recordar-se do pai quando está bravo. E ainda o aluno *ML* faz menção à figura do capeta, figura esta abominada por todos, porque simboliza a maldade. Geralmente os

desenhos desse personagem sempre apresentam as sobrancelhas em forma de um *v* invertido. Já o aluno VC, em sua fala, indica referências adquiridas pela informação da televisão, jornais e outros meios de comunicação que extrapolam a experiência familiar. O vermelho é visto como o símbolo do comunismo, um regime que tira de quem tem e dá para quem não tem nada. O simbolismo da maldade e a cor da roupa que o capeta usa nos desenhos, isso tudo seria mera coincidência? Existe a possibilidade de o editor de redação expressar, dessa forma subliminar, a oposição ao governo Lula?

Recorremos novamente à concepção bakhtiniana: as imagens, que são signos não-verbais, também são de natureza mutável e polissêmica. As cores despertam reações psicológicas no leitor, que diferem de uns para outros de acordo com sua história de vida e grau de inserção em determinada comunidade semiótica. As propagandas, assim como a diagramação de um jornal, também utilizam esse recurso para provocar os leitores e consumidores. Segundo Farina (1986), o vermelho que chamou a atenção do aluno VC, de acordo com pesquisas, associa-se a coisas materiais como: guerra, lugar, sinal de parada, sol, fogo, chama, sangue, combate, feridas, conquista, masculinidade. Na associação afetiva, liga-se a: força, baixeza, revolta, movimento, barbarismo, coragem, furor, intensidade, paixão, vulgaridade, poderio, vigor, calor, violência, dureza, excitação, ira, interdição, agressividade.

Embora não tenha escrito nenhuma palavra contra o presidente, a forma como foi feita a diagramação da primeira página, o local em que as fotos se encontram e as tomadas fotográficas levaram o leitor inexperiente a imaginar uma insurreição contra Lula. É necessário trazer à tona esse olhar ingênuo para que, motivados pelo assunto, os alunos possam estar atentos a outras informações necessárias para efetivar a leitura crítica de imagens. Esse é o papel do professor: o de oferecer recursos que favoreçam as diversas leituras encontradas no cotidiano, desfazendo o mito de que ler é apenas decodificar letras impressas. No segundo momento dessa atividade, procurei contribuir com informações necessárias para a leitura de imagem que os alunos não tinham, senão as de gibis.

Professora – *Vocês estão vendo aqui a mesma primeira página sem as fotos e os textos, apenas os espaços que ocupam. Uma pesquisa, feita sobre a direção dos olhos quando chegam a uma página, diz que nosso olhar começa do canto superior à esquerda (apontando com a régua a direção) e vai em direção ao canto inferior a direita; só depois percorre o restante da página. Então, o olho traça primeiro essa linha (aponta). As fotos foram colocadas de maneira que nossos olhos pudessem vê-las primeiro?*

Todos – *Sim!*

Aluno (JC) – *Só a do futebol que pega só um pouquinho; coitado do meu Palmeiras, isso é injustiça. Mas, a bailarina, que não precisa, pega.*

Aluno (B) – *Seu Palmeiras já era!*

Risos.

Professora - *Qual é o ambiente que as fotos representam? É natural ou artificial? É interior ou exterior?*

Aluno (JG) – *Todas as fotos foram tiradas dentro de algum lugar fechado, menos a do futebol.*

Professora - *Quando vimos as fotos pela primeira vez, nosso olhar caminhou na direção do que diz a pesquisa?*

Alguns alunos responderam afirmativamente, mas outros não observaram esse detalhe. Neste momento, referia-me ao estudo do tipo de diagramação, que pode ser equilibrada, diagonal ou movimentada. Segundo Bahia (1990, p.118), a

[...] diagramação é ainda equilibrada ou sinótica, quando resulta da disposição metódica das matérias – reportagens, entrevistas, ilustrações, títulos, aberturas – com simetria no desenho da página e harmonia dos caracteres. É diagonal, quando tem predominante direção oblíqua, com a matéria mais importante do lado direito superior. É movimentada, quando prefere disposição gráfica por importância de matéria e não por critério estético [...].

Estudos feitos considerando a movimentação dos olhos nas regiões de interesse de uma página escrita confirmam o princípio da zona visual

primária, ou seja, a área superior esquerda, é que retém, em primeiro lugar, a atenção do leitor. Os responsáveis pelo fechamento gráfico da primeira página supõem que o leitor se fixa, inevitavelmente, para começar, no ângulo superior direito, seguindo depois em um movimento circular pelo resto da página. Por isso, é comum que muitos profissionais reservem a matéria principal para colocá-la nessa zona privilegiada, supondo a atenção do leitor, que continuaria depois pela esquerda, onde o espera um outro estímulo, como uma foto.

Segundo Bahia (1990), a proposta visual da primeira página pode motivar a leitura. Veja o esquema abaixo:

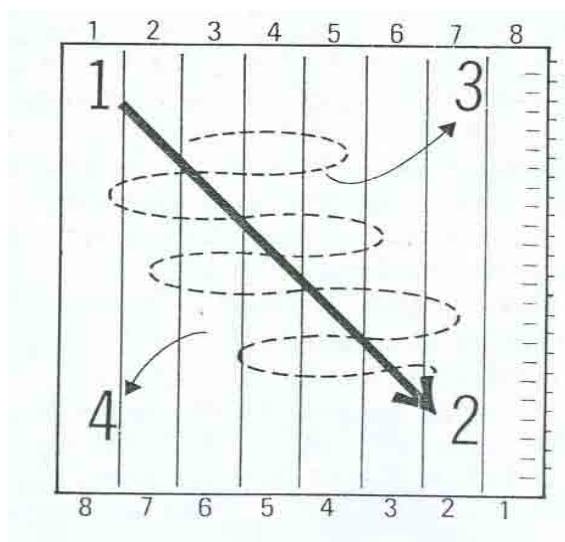


Figura 8. Figura retirada do livro **Jornal, História e Técnica**: as técnicas do jornalismo (BAHIA, 1990, p. 119).

1) *Zona ótica primária* e 2) *Zona terminal*, é a direção para onde se move a vista, numa diagonal de leitura. 3 e 4) *Zonas mortas* ou cantos sem atração, que sugerem sinais fortes para despertar o interesse do leitor.

O autor aponta, também, o surgimento de novas formas de projeto gráfico que consideram a dobra da página, criando uma zona ótica primária na parte de cima da dobra e outra na parte de baixo da dobra, obtendo maior número de zonas óticas primárias. Hoje, sendo o computador um instrumento aliado à diagramação, a exploração de imagens é freqüente,

possibilitando criatividade e inovações.



Figura 9. Reportagem do jornal *O Estado de S. Paulo* do dia 29 de novembro de 2003 (parte 2).

Aluno (P) – *Professora, parece que é uma continuação da foto!*

Professora – *Como? Explica pra gente.*

Aluno (P) – *O Lula falando que não pras pessoas, as pessoas bravas com ele e uma mulher espantada, acho que ela queria falar.*

Nesse momento, apresentei a leitura das legendas, títulos e chamadas que acompanhavam as fotos. A legenda da primeira foto dizia “**Democracia** – *Diante de protesto, Lula diz que a vontade da maioria deve prevalecer*”. A segunda, “**favor** – *Venezuelano participa de manifestação em defesa de Hugo Chávez, com máscara representando o presidente*”. A terceira,

“A sério – o último treino do Palmeiras na temporada: equipe não quer água no chope”, e a última legenda do canto inferior à direita dizia “O melhor do canto lírico brasileiro”.

Professora – Depois de ler podemos dizer que o ambiente é o mesmo?

Aluno (A) – Agora dá pra saber que a foto de baixo é assunto de outro país, porque está escrito “venezuelano”.

Aluno (G) – E também a mulher que a gente achava que era bailarina, é cantora e não tem nada a ver com a briga.

Professora – Podemos ficar com a primeira impressão que tivemos quando vimos somente as fotos? É a correta?

Aluno (ML) – Não, agora sabemos que cada foto fala sobre uma coisa diferente e que o povo não tá brigando com o Lula.

Não houve tempo para ler a notícia completa no interior do caderno que relata a irritação de Lula com as cobranças de ambientalistas. Durante o discurso que fez na abertura da Conferência Nacional de Meio Ambiente, em 28 de novembro de 2003, pessoas levantaram faixas pedindo providências contra a desfiguração, nas discussões do Congresso, do projeto de biossegurança. A leitura completa dessa notícia com certeza mudaria a argumentação os alunos, levando em conta as informações e opiniões formadas em relação ao governo Lula.

Professora – Vocês acham que, se as pessoas não lerem a chamada, nem a legenda, mas apenas olharem para as fotos, elas terão a mesma opinião que vocês tiveram? Vão achar que o povo está contra Lula?

Alguns alunos não souberam responder, mas outros afirmaram justificando a aparência de Lula na foto e as expressões das pessoas na segunda foto. Não mencionaram a foto da cantora lírica.

Esta atividade apontou a necessidade do ensinar e do aprender a ler outras linguagens além da escrita. A leitura é um ato inesgotável, assim como as manifestações de expressões e significados que o homem pode produzir. Com a escrita é possível registrar tudo o que se quer, usando poucos elementos: as letras e os sinais. Já outras linguagens possuem vários outros elementos como

a cor, as formas, as expressões corporais, a sonoridade, o movimento, entre outros. O fato de existirem linguagens diferentes não significa que seja mais fácil ou mais difícil ler uma ou outra. Ler uma fotografia do jornal é uma atividade que exige o mesmo esforço que ler um texto escrito. Por isso é preciso mostrar para o aluno esse tipo de linguagem, ampliar seu olhar, capacitando-o para atribuir significados que podem ser construídos com a imagem. O aluno passará a ler, de forma diferente, diferentes textos, desconfiado de que existem outras coisas além do que aparece na superfície. Saber ler, em nossa sociedade, significa poder entender as várias linguagens que constantemente são produzidas no meio social. Chamar a atenção do aluno, como foi feito nesta atividade desenvolvida, é um bom começo para despertar o interesse do aluno em olhar de maneira diferente esse recurso visual utilizado pela imprensa. Mas não basta apenas mostrar fotos: é preciso mostrar aos alunos os aspectos formais da foto jornalística, porque as diversas maneiras de fotografar um fato proporcionam interpretações diferentes para esse fato, dependendo do olhar do leitor. O professor precisa, antes, procurar recursos para que sua própria leitura se desenvolva, porque também foi formado em uma escola que priorizava o texto verbal e não o visual. Arrisco dizer que os professores, como os alunos, também são leitores inexperientes nessa modalidade de leitura: a de imagem.

É preciso aprender a compreender outras linguagens. Caso o professor não crie condições para que o aluno possa ler diferentes linguagens, deixará de ensiná-los a compreender a realidade em que vive. Segundo Manguel (2003, p.120), “existe uma língua comum, social e adquirida, que nos habilita a ler um rosto do mesmo modo que lemos um livro”. Os significados são socialmente construídos, e por isso a criança deve estar no fluxo dessa construção para fazer-se homem nesse processo. Não cabe aqui trazer todas as informações necessárias para agir como leitores críticos de imagem, porque a pesquisa é parte da profissão de ensinar, mas apenas alertar sobre a importância

de que o texto não-verbal pode contribuir para a compreensão do mundo e, também, formar opiniões, muitas vezes sem criticidade alguma.

Até este momento relatamos os passos que esta pesquisa-ação percorreu com a intenção de interferir na realidade dos alunos sujeitos desta pesquisa, com a intenção de modificar comportamentos e adquirir outros específicos de um leitor de jornal. À medida que as atividades foram sendo relatadas ressaltamos atitudes, falas e depoimentos que indicavam a mudança de comportamento dos alunos. O objetivo, como dito no início desta dissertação, não era ensinar

saberes reprodutores ou saberes transformadores: estes últimos não existem anteriormente à transformação da situação que precisa criá-los. A diferença está numa atitude e numa abordagem geral quanto a construção dos saberes; está portanto, em considerar as condições do Saber. Assim, aprender a ler não é receber um saber existente, mas sim, transformar a situação que faz com que não se saiba ler (FOUCAMBERT, 1994, p. 132).

Para certificar-se de que os alunos realmente se apropriaram desse conhecimento é que esta pesquisa utilizou um último instrumento de coleta de dados, depois de nove meses da realização das atividades de leitura com jornais, com a intenção de investigar se houve permanência de atitudes apresentadas durante a pesquisa-ação. Durante esse período não houve minha interferência.

5.5 Tabulação dos dados da última entrevista com os alunos inseridos no projeto

No mês de outubro de 2004, um ano após o término da pesquisa-ação, os alunos que participaram do projeto receberam um formulário com perguntas abertas e estruturadas (Apêndice V). Eles estavam espalhados entre três salas diferentes de 5ª série. Selecionei 10 alunos para fazer o teste-

piloto, e após as reformulações pedi a uma professora da turma me cedesse duas aulas para a aplicação do formulário em todas as crianças, sem distinção, porque levaria muito tempo retirar da sala um aluno de cada vez para responder às questões. A diretora do colégio sugeriu que todos os alunos respondessem ao questionário sem exceção, e depois, com os formulários em mãos, selecionaria os sujeitos do projeto. Dessa forma, havia no material de coleta dados não previstos, pois havia alunos participantes do projeto e alunos novos no colégio. Então, separei os 34 alunos da pesquisa pela lista de nomes do ano anterior, pois nenhum aluno havia deixado o Colégio, e ainda mais 33 alunos que não tinham participado do projeto, por serem novos no colégio. Essa escolha foi feita para que se pudessem estabelecer comparações.

Os gráficos referentes à categorização das falas dos alunos, que analisaremos a seguir, foram construídos a partir dos dados das tabelas, que se encontram nos apêndices desta dissertação, e os dados foram retirados das questões abertas do formulário de entrevista. Nelas o leitor encontrará os registros das falas dos alunos na íntegra. Acrescentaremos comentários sobre os gráficos quando os dados apresentados no questionário não aparecerem, mas forem relevantes para a pesquisa. São decorrentes de registros paralelos às questões estruturadas do formulário.

✓ *Quantas vezes por semana você lê jornal?*

Com referência aos alunos do projeto, um deles marcou dois itens *uma vez* e *outros*, além de justificar que lê revista. Quatro dos alunos que marcaram o item *outro* acrescentaram como explicação a palavra *revista*, e um aluno registrou “*somente no ano passado na biblioteca*”. Uma boa parte das famílias não pode assinar jornal, sendo a escola um dos espaços sociais possíveis para que alguns alunos possam fazer uso desse veículo de comunicação. A escola deve ser um local de partilha, produção e disseminação do conhecimento

produzido.

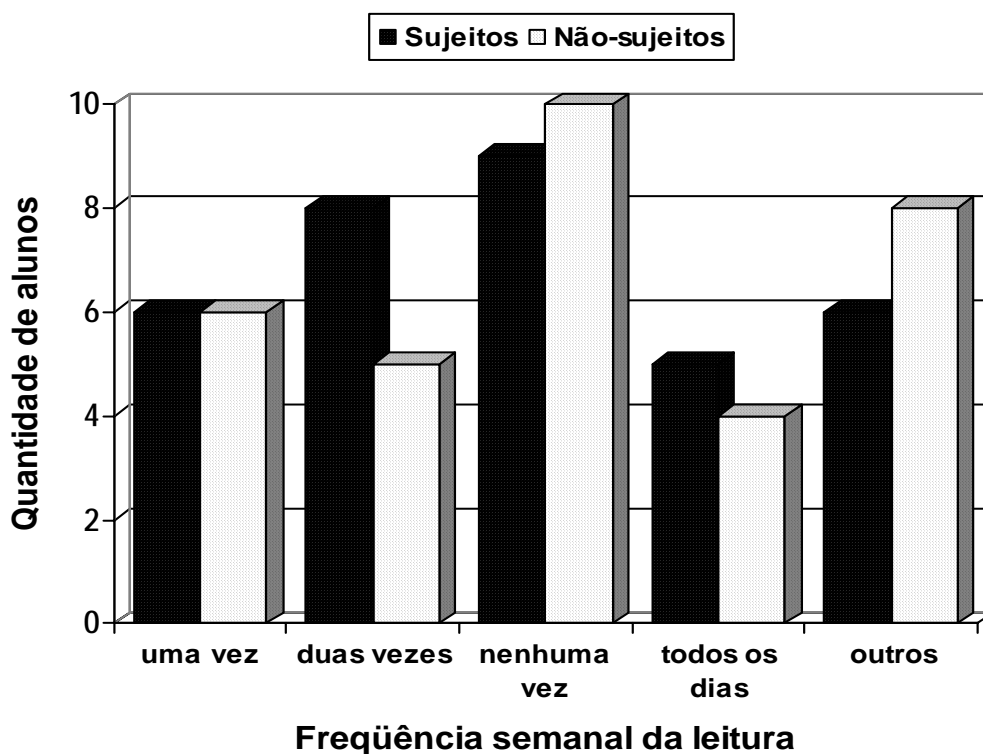


Gráfico 22. Frequência semanal de leitura de jornal

Já os alunos não-participantes do projeto, no item *outros*, justificaram acrescentando: “*bem, de vez em quando; às vezes, quando tenho tempo; quase sempre que acordo; quando quero; três dias da semana; raramente; quase nunca; revista*”. Alguns justificaram o item *outros* como se fosse o tipo de material lido e não sua frequência. Percebemos que a frequência de leitura apresentada pelos alunos sujeitos da pesquisa é maior. Pode-se associar esse dado ao fato de terem estabelecido uma relação de necessidade do material para a satisfação de interesses pessoais, e, então, dizer que a pesquisa ofereceu condições de uma verdadeira interação.

✓ Onde você lê jornal?

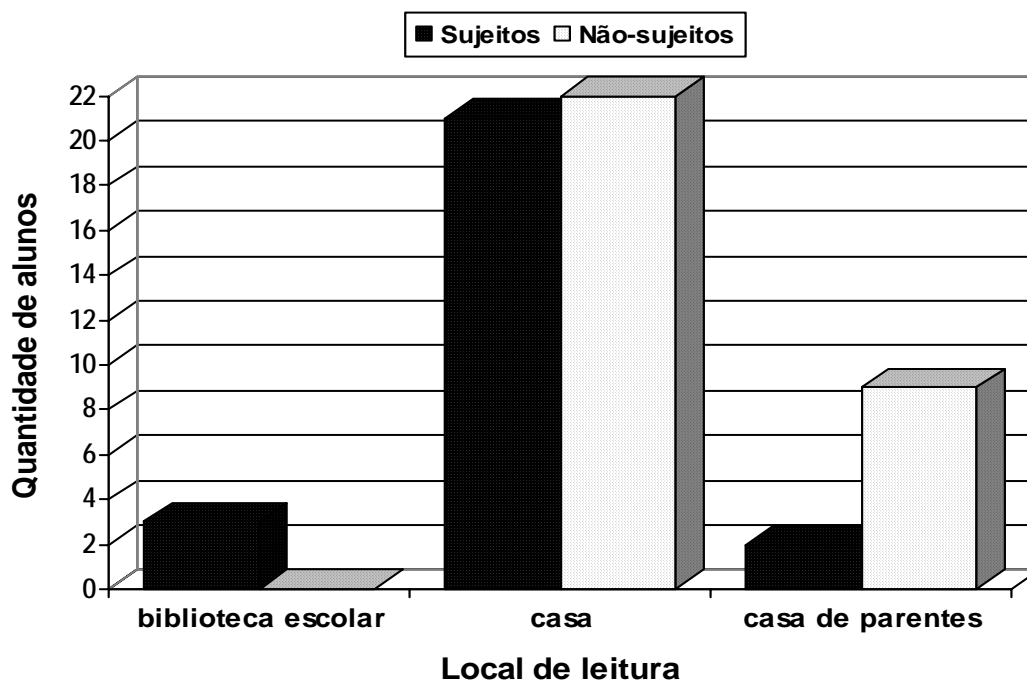


Gráfico 23. Local onde os alunos lêem jornal

Entre os alunos do projeto uma aluna marcou dois itens *na biblioteca e casa dos parentes*. Sete alunos acrescentaram a explicação *não leio*. Um diz ler em um *pet shop* de Marília chamado *Planeta Animal*. Quanto aos outros, que não haviam marcado nenhum item, um deles acrescentou *em lugar nenhum*, já que tinha respondido no item anterior que não lia. Três alunos acrescentaram a explicação “*não leio jornal*” e outros três marcaram dois itens *em casa e casa dos parentes*. Apenas um aluno não assinalou nenhum item. Um dado importante a ser ressaltado é que os alunos que não participaram do projeto não frequentam a biblioteca para esse tipo de atividade.

✓ *Sua família assina jornal? Quais?*

Um aluno não-sujeito da pesquisa acrescentou uma explicação “*somente no consultório do meu pai*”. Das 25 famílias assinantes de jornal e cujos filhos fizeram parte do projeto, nove famílias possuíam apenas uma assinatura de jornal, outras nove famílias possuíam duas assinaturas, cinco famílias assinavam três jornais, e duas famílias faziam quatro assinaturas diferentes. Retornemos ao primeiro formulário para identificação da situação inicial dos sujeitos da pesquisa, pois por meio dele podemos comparar este dado com o que coletamos no início do projeto. Apenas 19 famílias assinavam jornal no início do projeto. Os dados de 2004 confirmam 25 famílias assinantes. Ao perceberem seus filhos motivados pela leitura de jornal, proporcionaram a ampliação dessa interação, adquirindo uma assinatura de jornal. Essa inferência é possível, porque as famílias têm poder aquisitivo que permite esse acesso.

Das 22 famílias que assinavam jornal, mas cujos filhos não tinham participado da pesquisa, onze faziam assinatura de apenas um jornal, sete faziam duas assinaturas, duas faziam três assinaturas de jornais diferentes, e duas assinavam quatro jornais.

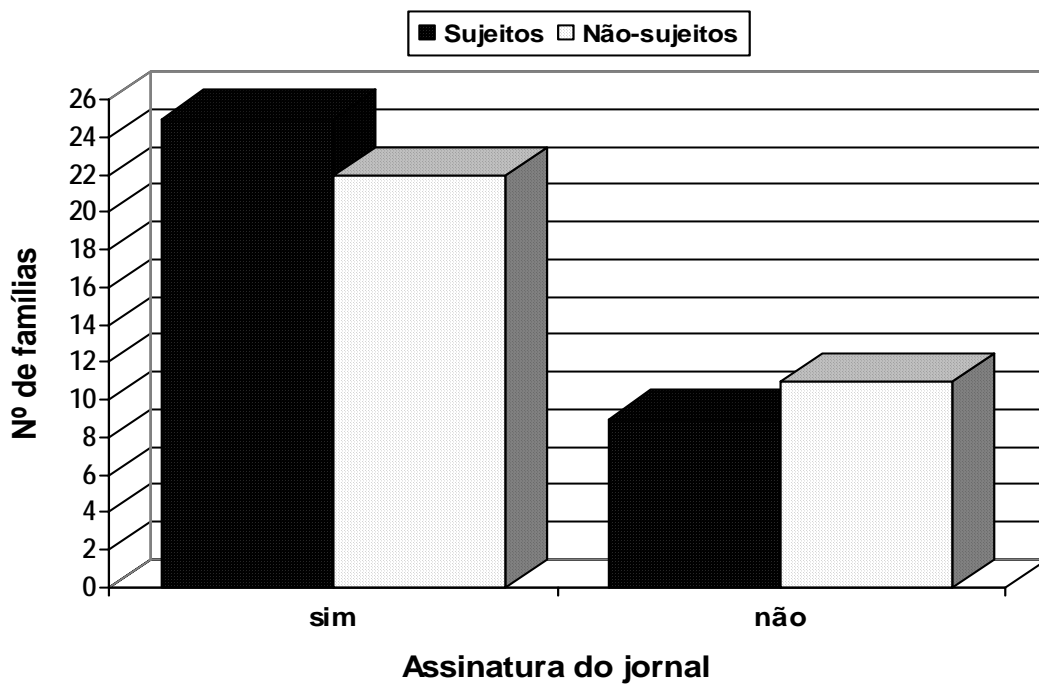


Gráfico 24. Classificação das famílias quanto à assinatura de jornais

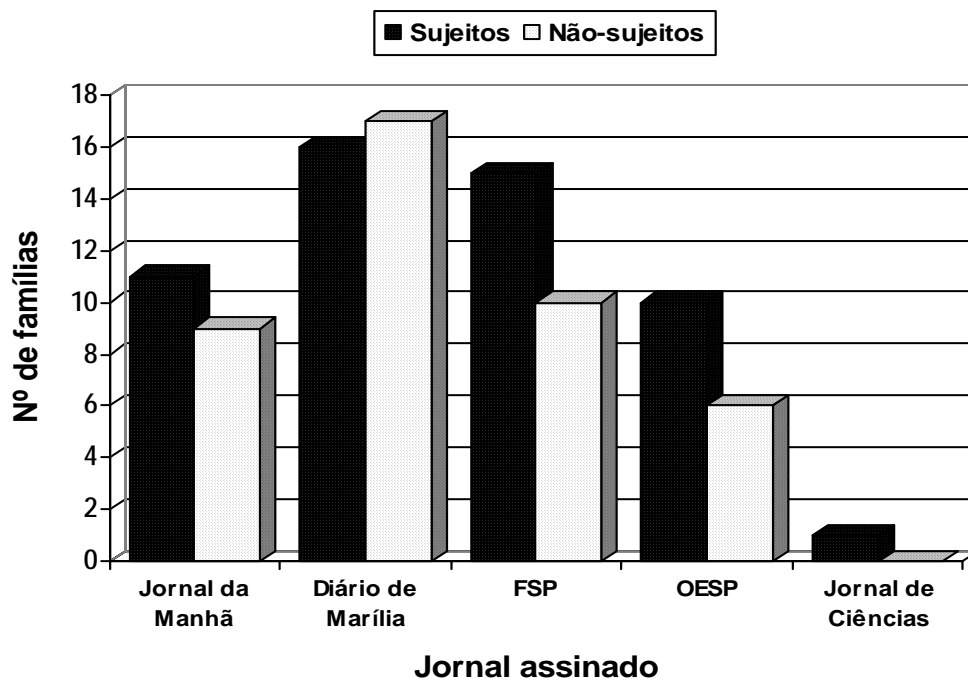


Gráfico 24a. Jornais assinados

- ✓ Quando estava na quarta série sua professora utilizava jornal em aula?
- ✓ Na 4ª série você podia sair da sala para ler jornal na biblioteca? Se sim, o que achava desta atividade?

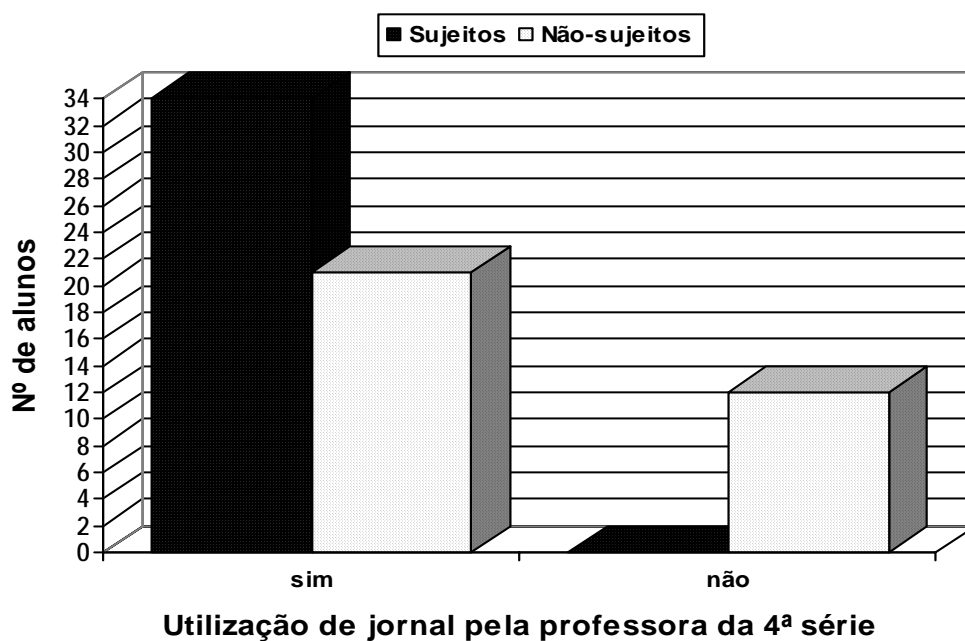


Gráfico 25. Utilização e leitura do jornal na escola

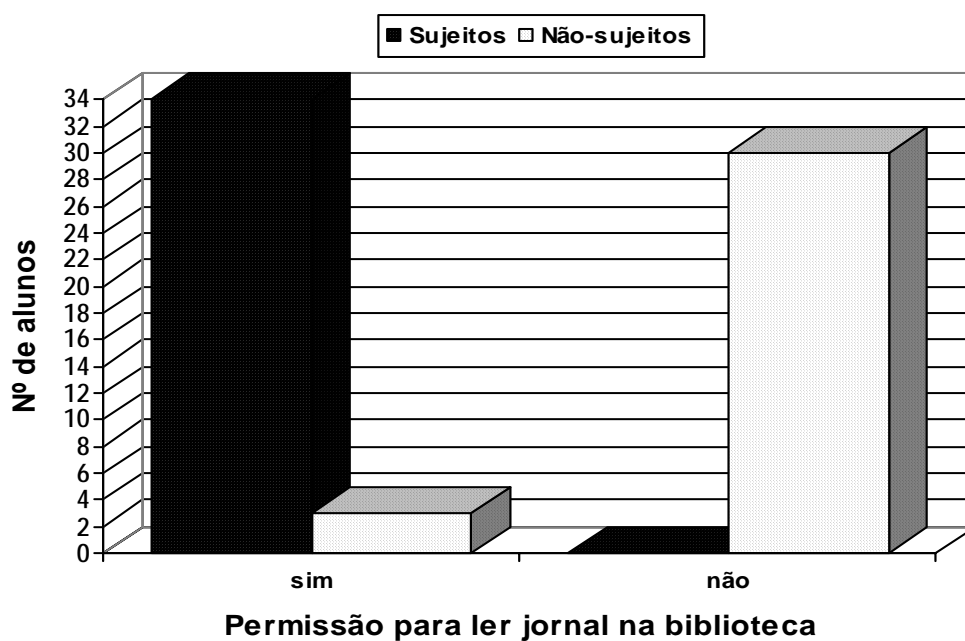


Gráfico 26. Permissão para ler o jornal na biblioteca durante o período de aula.

Todos os alunos participantes do projeto responderam afirmativamente tanto à questão quatro como à cinco.

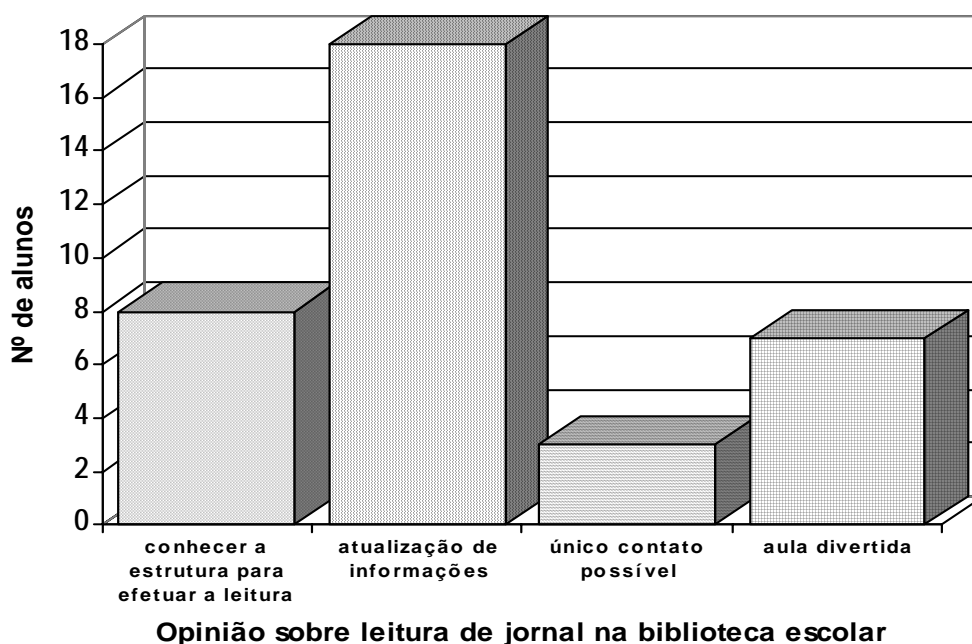


Gráfico 26a. Opinião dos sujeitos do projeto sobre sair da sala para ler o jornal na biblioteca.

Quanto aos alunos não-sujeitos da pesquisa, 21 responderam que a professora usava jornal em aula, mas cinco acrescentaram como explicação “*mas não para leitura*”, e outra acrescentou “*só para não sujar o chão quando nós íamos pintar*”. Esta fala nos faz pensar que outras crianças poderiam ter respondido *sim*, mas não quanto ao uso para leitura. Já quanto à saída da sala de aula para a biblioteca, 30 alunos responderam que não a freqüentavam durante a aula para ler o jornal e apenas três deles registraram o *sim* como resposta e acrescentaram suas opiniões sobre a atividade.

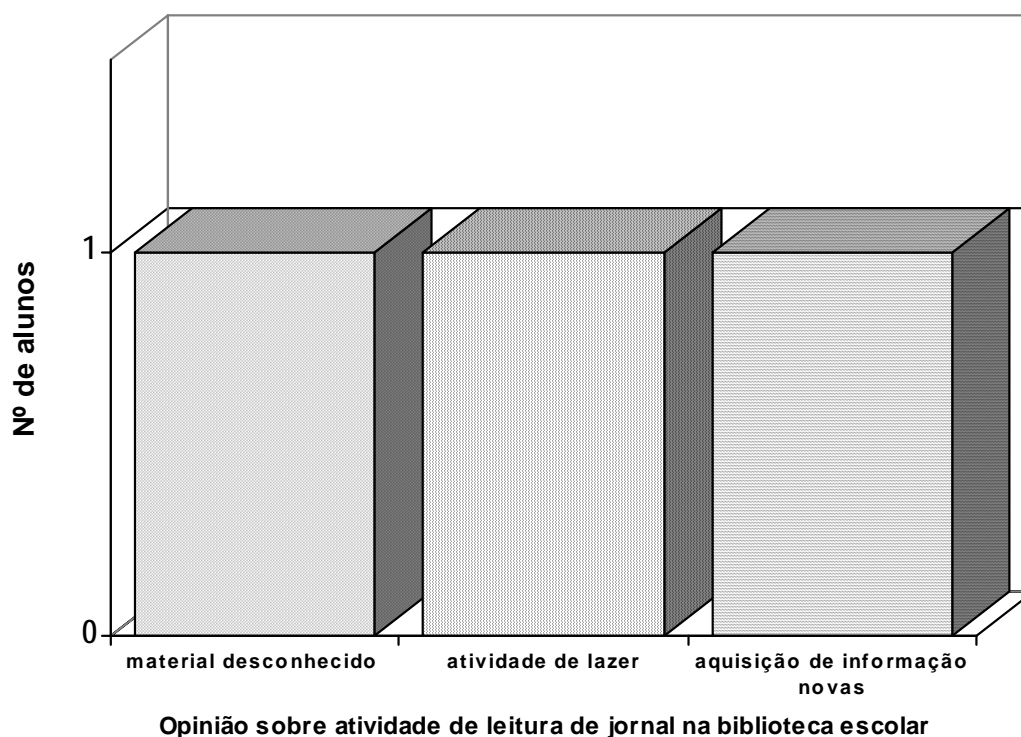


Gráfico 26b. Opinião dos alunos não-sujeitos do projeto sobre a atividade de leitura na biblioteca escolar.

Um dos alunos, não-sujeitos da pesquisa, registrou em seu formulário que gosta de ler livros. Podemos dizer que ele não conhece a estrutura do jornal e por isso não consegue se sair bem com este material de leitura. Diante da dificuldade de entender, o aluno rejeita o material. Um outro aspecto para o qual a atenção do leitor deve se voltar é a análise dos gráficos 26a e 26b. Há uma diferença de níveis de compreensão dos alunos sujeitos e não-sujeitos ao abordarem suas opiniões sobre a atividade de frequentar a biblioteca. Os sujeitos conseguem ter maior objetividade em suas afirmações e clareza quanto à importância da atividade.

Hoje, na 5ª série, você pode sair da sala para ler jornal?

Os 34 sujeitos da pesquisa e os 33 não-sujeitos da pesquisa disseram não poder sair da sala para ler o jornal. Esses dados vêm confirmar a importância dada pelos professores para o cumprimento de prazos determinados pelo sistema Anglo de Ensino. Como já havíamos discutido anteriormente, estabelecer planos de ensino de forma técnica e cumpri-lo, sem que haja interação do aluno com o objeto de estudo por falta de tempo, é engessar a prática pedagógica e tirar dela o que há de mais importante: a reflexão.

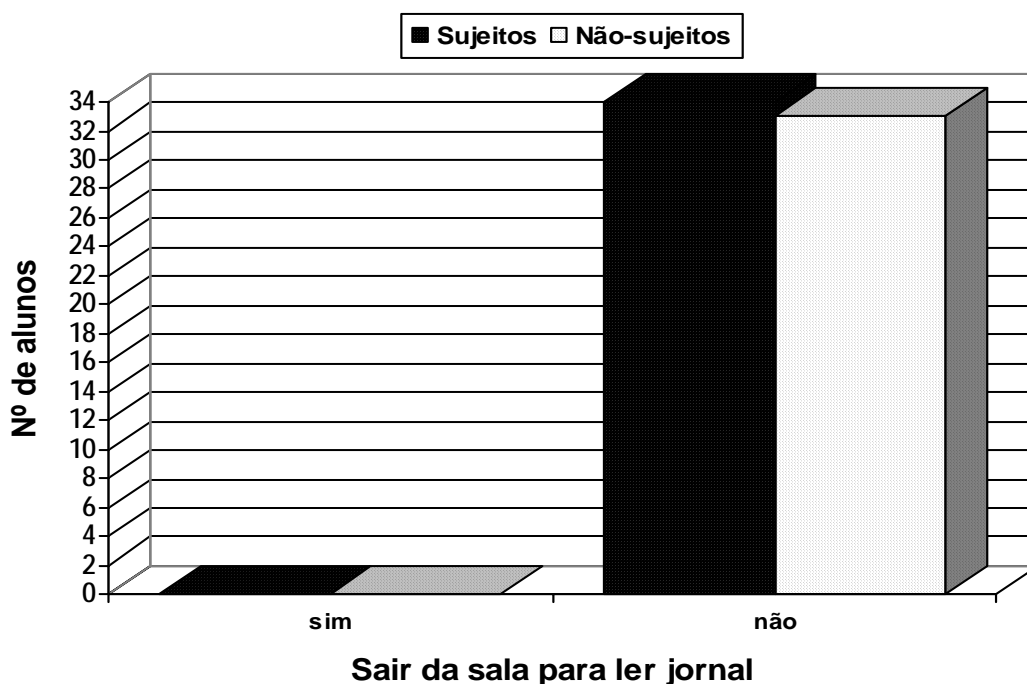


Gráfico 27. Permissão para ler jornal na biblioteca escolar pelos professores da 5ª série

✓ Caso a resposta seja **não**, você gostaria de fazer esta atividade? Por quê?

Trinta e um dos sujeitos da pesquisa responderam *sim*, acrescentando as explicações que foram categorizadas e tabuladas para que as pudéssemos visualizar em gráfico, facilitando a leitura e a análise do material.

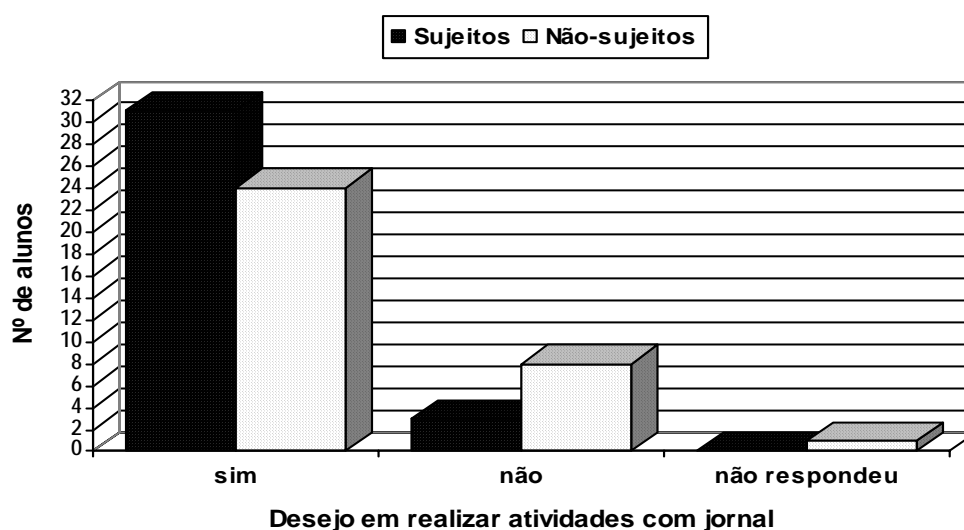


Gráfico 28. Desejo de realizar atividades com o jornal

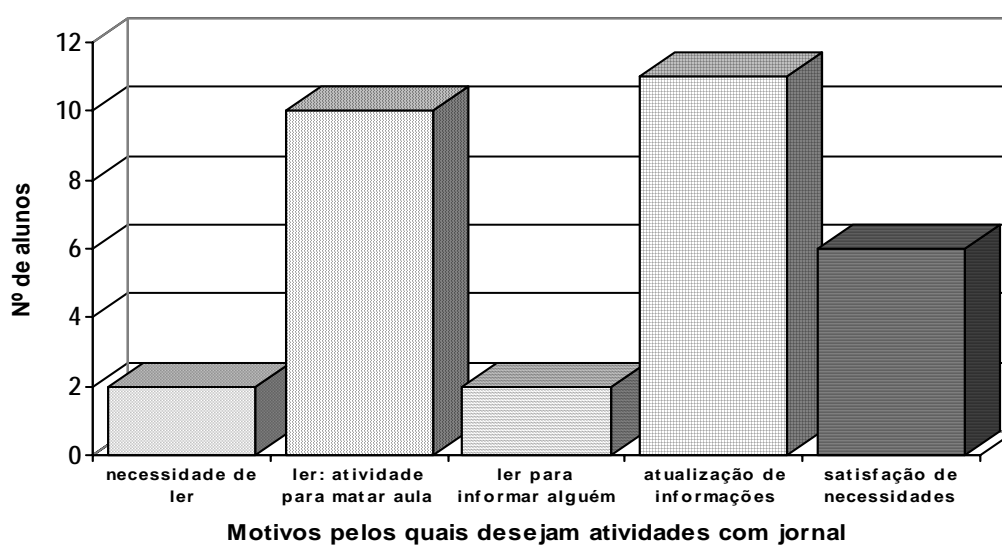


Gráfico 28a. Justificativa dos sujeitos da pesquisa em desejar as atividades com jornal.

No item, *Ler: atividade para matar aula*, na verdade, os alunos se referem a *matar* uma aula pouco significativa e fazer *nascer* uma significativa.

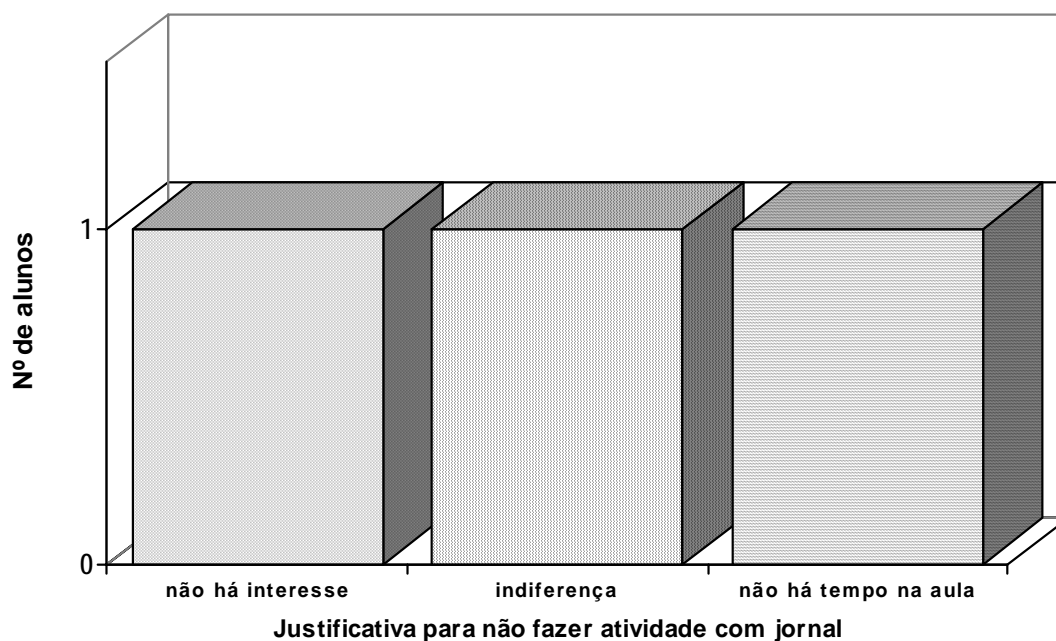


Gráfico 28b. Justificativa dos sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal.

Apenas três alunos disseram que não gostariam de realizar a atividade. Considero, diante desse dado, que apenas no aluno que respondeu *não ter interesse*, deixou de ser atingido o objetivo da pesquisa, pois as outras duas falas, *indiferença* e *não há tempo na aula*, parecem ser resultado da imposição das normas escolares em detrimento das necessidades reais dos alunos. Não há espaço para a formação do homem em uma escola que não possibilita o diálogo fruto de relações sociais. Segundo a concepção bakhtiniana, a ausência da relação dialógica na escola seria um obstáculo para a apropriação da linguagem. Compartilhando as mesmas idéias, segundo Foucambert (1994, p.63),

na pedagogia, mais do que em outras áreas, a regra é a pesquisa-ação, pois só se pode compreender o que se pode transformar; uma compreensão que se constrói pela própria ação de transformação e pela análise dos processos e resultados dessa transformação. Essa é a única abordagem que permite reinvestir as contribuições da pesquisa na ação. A eficácia de um pesquisador está no que ele procura transformar, não no que pesquisa.

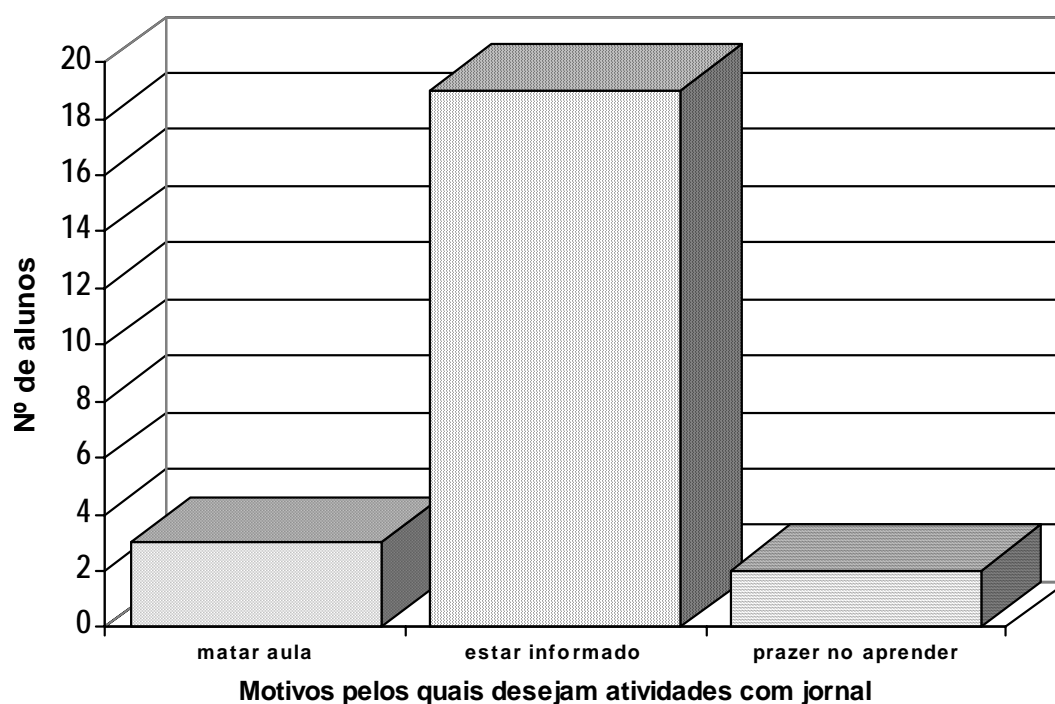


Gráfico 28c. Motivos pelos quais alunos não-sujeitos do projeto desejam atividades com jornal.

Os 24 alunos não-sujeitos que gostariam de fazer a atividade justificaram a informação como motivo central. Embora não tenham participado do projeto, um número considerável tem consciência do papel do jornal na sociedade. Isso acontece porque vivem num meio social em que o material circula, e embora não conheçam sua complexa estrutura, reconhecem sua função.

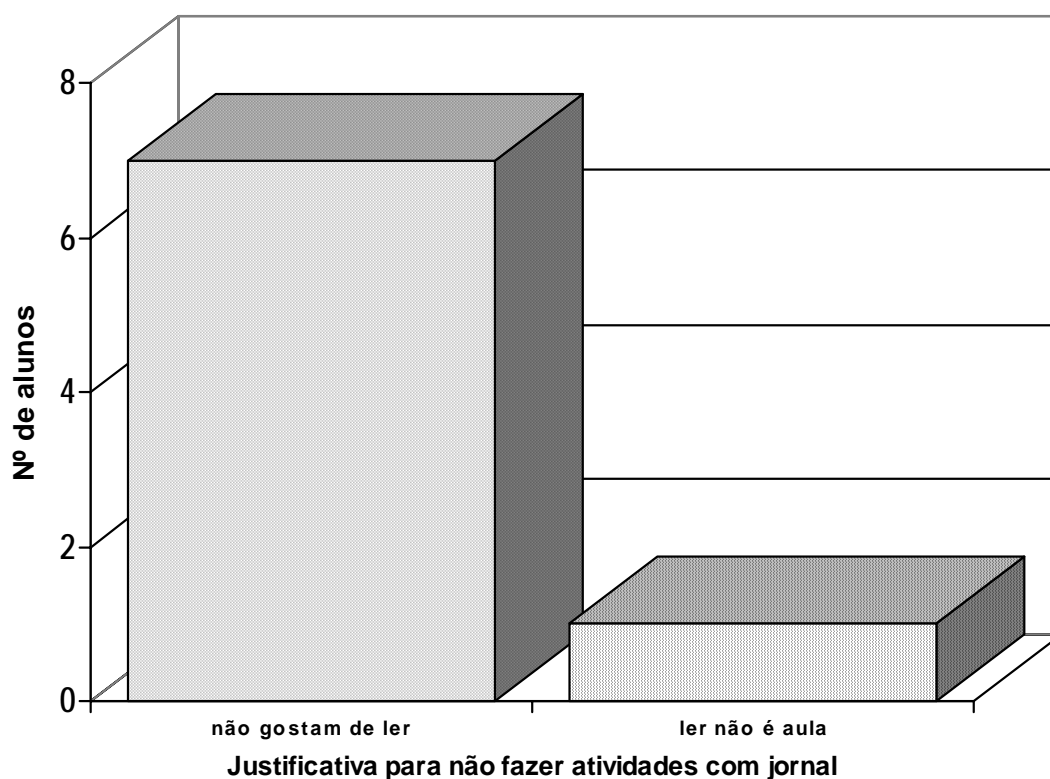


Gráfico 28d. Justificativa dos não-sujeitos da pesquisa para não desenvolver atividades com jornal

Diante destas justificativas, é preciso insistir que o não gostar tem raízes no não saber. Comparando com os alunos sujeitos do projeto, apenas um diz não ter interesse.

✓ *Seus professores trazem jornal para a sala de aula?*

Os 34 alunos sujeitos da pesquisa responderam *não*. E os 33 não-sujeitos também, já que estudam na mesma escola e têm os mesmos professores.

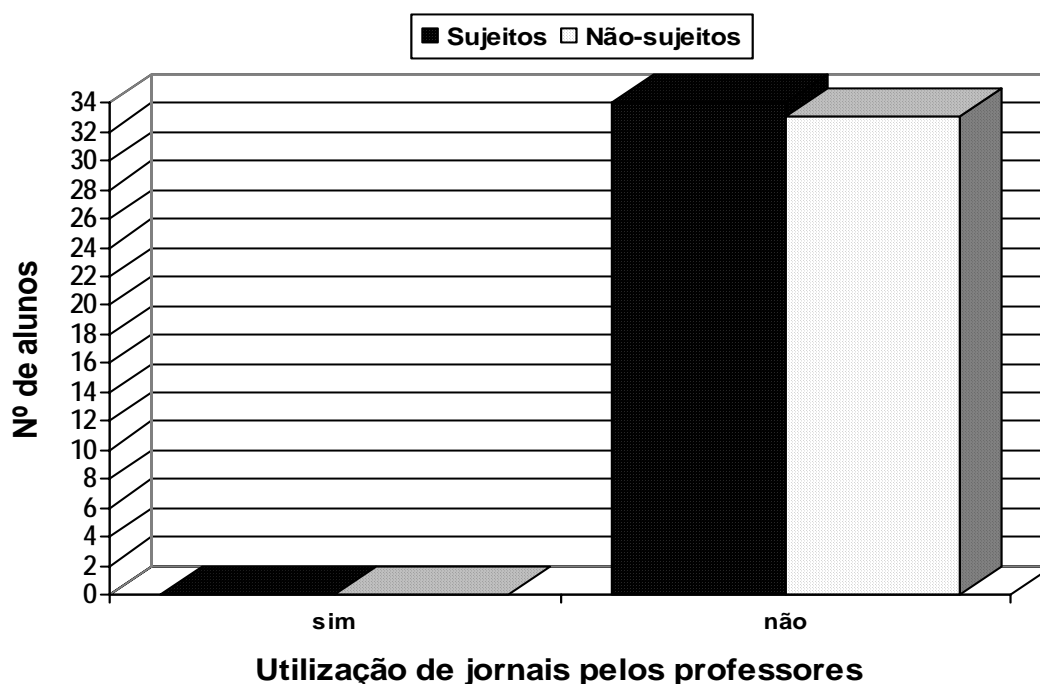


Gráfico 29. Utilização de jornais pelos professores das 5ª séries

- ✓ *Durante as aulas existe um momento para comentários sobre as notícias que acontecem diariamente e que são trazidas pelo jornal?*

Vinte e três alunos, sujeitos da pesquisa, responderam que os professores não comentam as notícias de jornal, dez deles afirmaram que *sim*, mas três explicaram:

“Às vezes a professora comenta sobre o que estamos estudando” (DD)

“Só uma vez até hoje” (M)

“Uma vez no ano” (H)

Doze alunos responderam que os professores não comentam as notícias trazidas pelo jornal. Vinte e um responderam que os professores comentam as notícias em aula. Apenas um justificou *“Apenas uma professora”* (JM)

Dado importante e não previsto é que os sujeitos da pesquisa

acreditam que os professores não comentam as notícias que saem no jornal em sala de aula, e os não-sujeitos dizem que os professores comentam. Levando em consideração os registros dos sujeitos da pesquisa, podemos inferir que houve generalização por parte dos não-sujeitos. Comentário feito uma vez, poderá ter sido interpretado como constância do ato quando o sujeito marcou o item *sim*. No entanto, todos estudam na mesma escola e com os mesmos professores, o que me faz pensar que esses alunos, que não participaram do projeto, satisfazem-se com pequenos comentários, diferentemente dos sujeitos que buscam a dialogicidade a partir da leitura, porque experimentaram essa prática. Sabemos que “não existe uma condição mental única de ‘prontidão para a leitura’. As crianças estão prontas para aprender sempre que tem um objetivo e oportunidade inteligível para a leitura” (SMITH, 1989, p.251). É preciso que esses alunos tenham espaços durante a aula para estabelecerem a relação dialógica do conhecimento, e que o professor, por sua vez, conduza a troca de experiências entre os alunos.

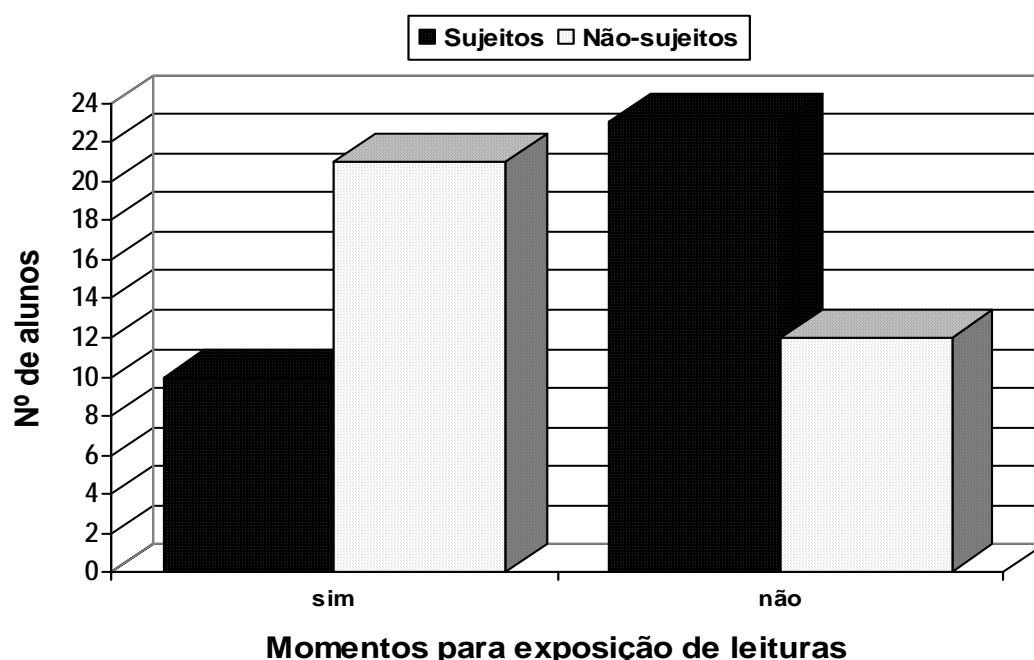


Gráfico 30. Momento de discussão da leitura de jornal em aula

- ✓ *Você tem tempo durante a aula de falar sobre as leituras de jornal que faz em casa?*

Dos trinta e quatro alunos do projeto, dez responderam *sim* e apenas um registrou “*Só na aula de redação*”. Vinte e quatro alunos responderam não ter espaço nas aulas para discutir leituras feitas em casa. Quanto aos alunos não-sujeitos, sete responderam positivamente, vinte e cinco marcaram o item *não* e apenas um acrescentou um item *ocasionalmente*. Penso que a falta de espaço para a socialização de leituras adormece o diálogo coletivo, dificultando o crescimento dos alunos como grupo. Na perspectiva histórico-cultural, só nas relações há desenvolvimento do sujeito.

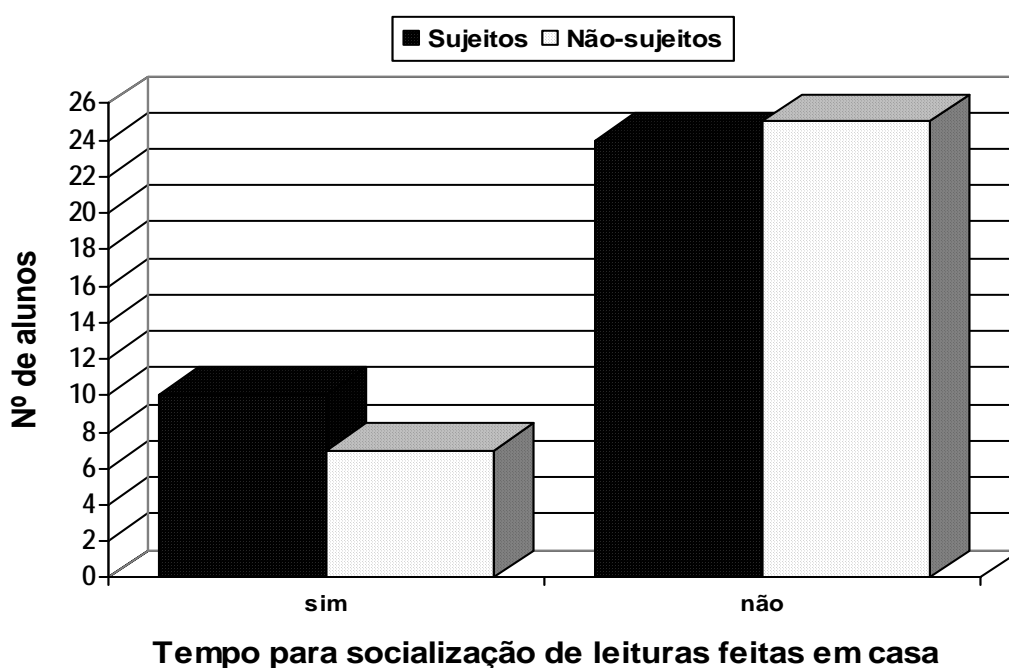


Gráfico 31. Socialização de leituras feitas em casa

✓ *Quando você vê um jornal por perto, sente necessidade de abri-lo para ler?*

Dos trinta e quatro sujeitos da pesquisa, vinte alunos responderam *sim* e apenas um justificou “*só para ver as piadas*” (H). Catorze responderam *não*. Dos 33 alunos não-sujeitos, dez responderam *sim*. Vinte

responderam *não* e apenas um explicou “*somente quando o assunto é especialmente tentador*”. Três alunos criaram o item *às vezes*. Percebemos que os sujeitos estão sempre mais motivados que os não-sujeitos porque conhecem e sabem que ali podem encontrar respostas para suas perguntas. Os alunos se apropriaram do conhecimento. Sabem que a leitura do jornal deve ser rápida, seletiva e que depende daquilo que já sabem.

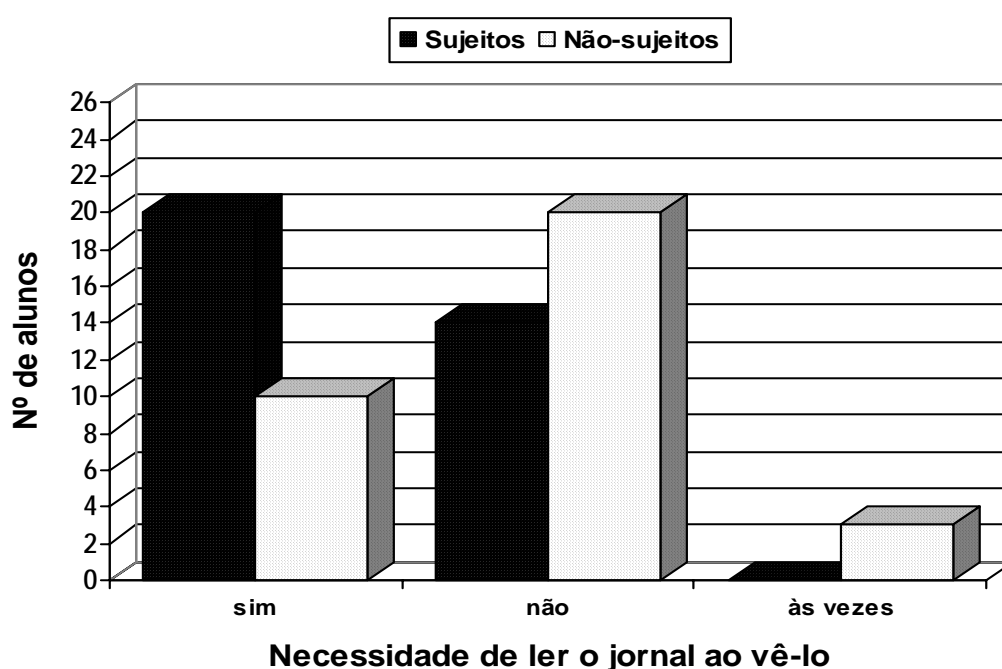


Gráfico 32. Necessidade de ler o jornal ao vê-lo

- ✓ *Conte como passou a se interessar pelo jornal, dizendo quem ou o quê contribuiu para isso.*

Não é somente a escola a responsável pela inserção do aluno no mundo gráfico. A criança está num constante processo de movimento, numa sociedade em transformação e neste meio ela constrói sua identidade. A escola tem importante papel nessa tarefa, mas se o aluno estiver em um meio em que a leitura de jornal não é utilizada, dificilmente manterá aquecido o diálogo inicial

provocado pela pesquisa. É possível que o aluno do projeto, que neste momento diz não ter interesse pelo jornal, esteja vivenciando uma realidade onde o jornal não tem importância para a produção de conhecimento.

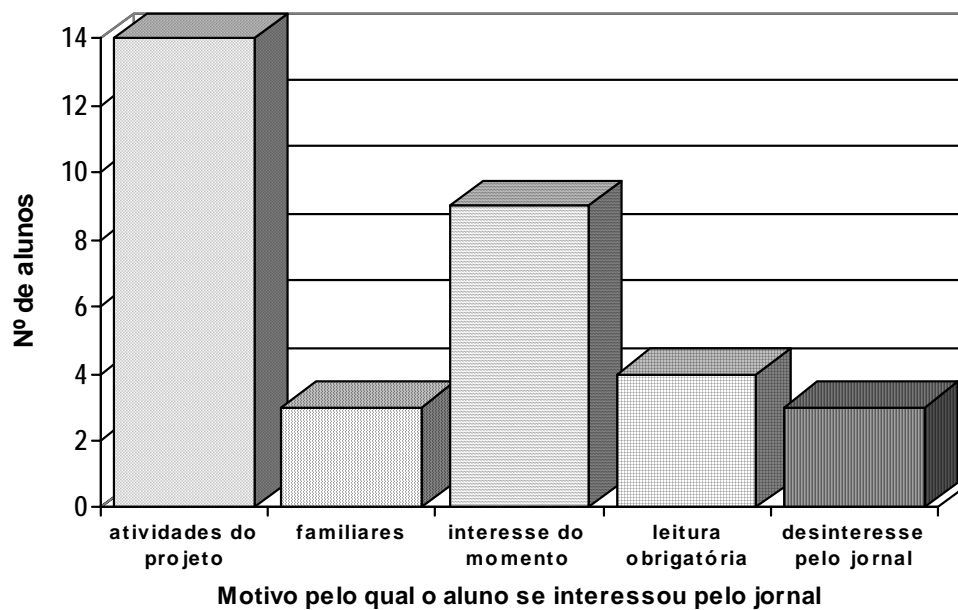


Gráfico 33. Motivos que levaram os sujeitos do projeto a se interessarem pelo jornal.

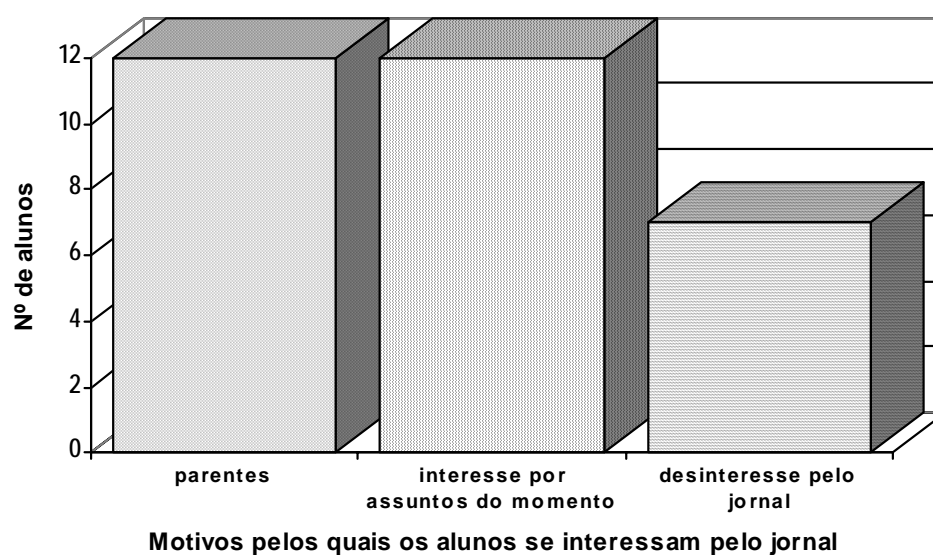


Gráfico 33a. Motivos que levaram os não-sujeitos do projeto a se interessarem pelo jornal.

- ✓ *Você acha que os professores deveriam ensinar aos alunos como o jornal é montado? Por quê?*

Entre os sujeitos da pesquisa 31 alunos responderam *sim*, apenas três deles responderam *não*. Quanto aos não-sujeitos, 25 alunos responderam *sim*, e 24 justificaram os motivos pelos quais se interessam em saber como o jornal é montado; apenas um não fez justificativa.

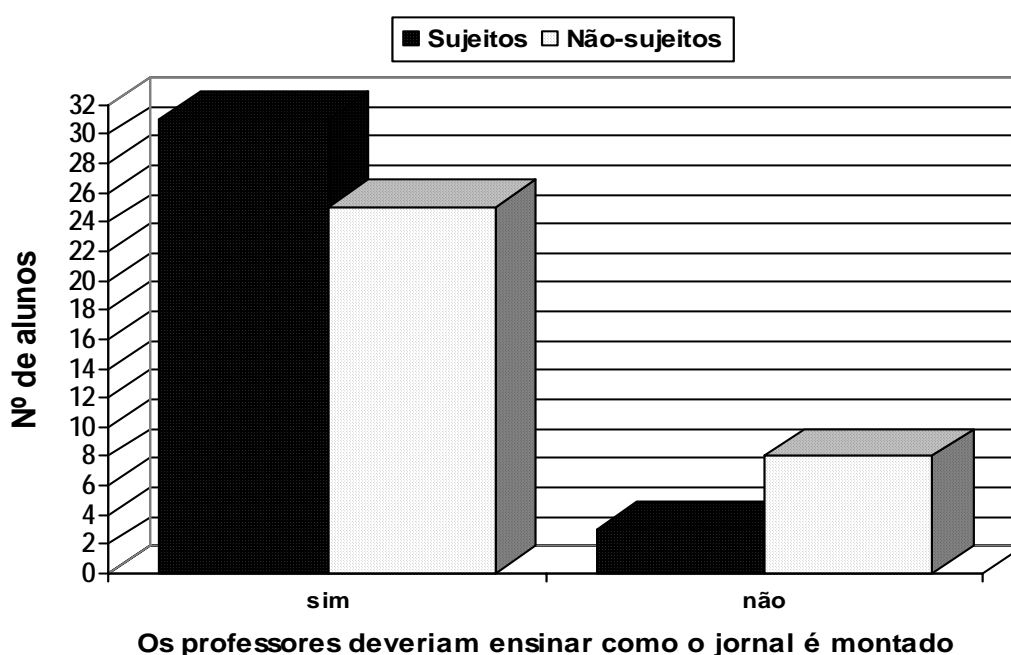


Gráfico 34. Opinião dos alunos sobre o fato de os professores ensinarem como o jornal é montado.

Pelo item *falta de conhecimento*, (gráfico 34a) percebemos que o aluno tem curiosidade e necessidade de se apropriar de um conhecimento que seu grupo social tem e que ainda não domina. No item *matar aula* está vinculada a idéia de que aula é para cumprir seções da apostila. O jornal, neste contexto, seria uma ferramenta para afastar o desinteresse.

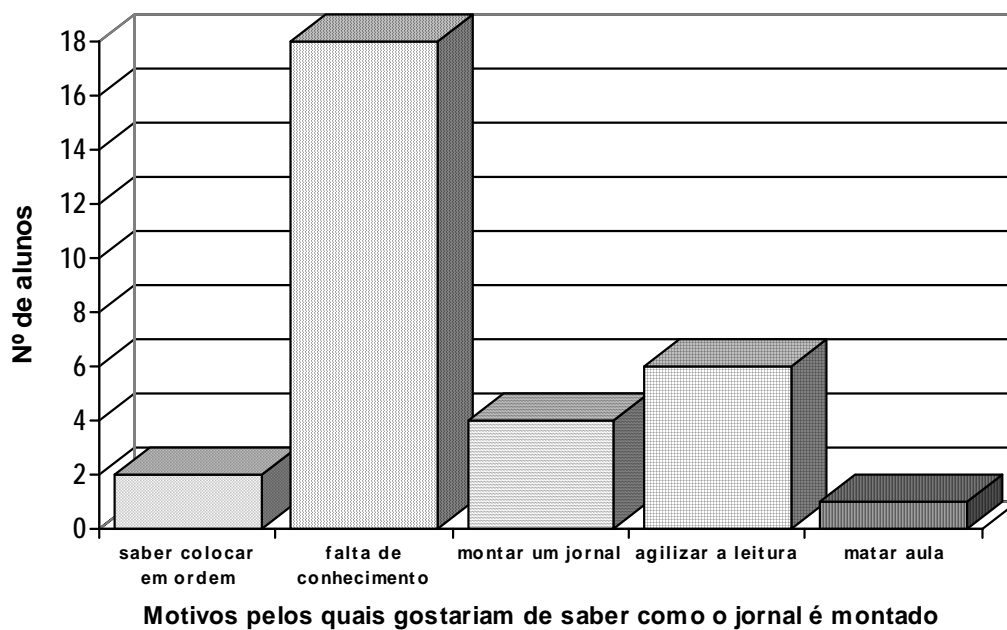


Gráfico 34a. Motivos pelos quais os alunos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado

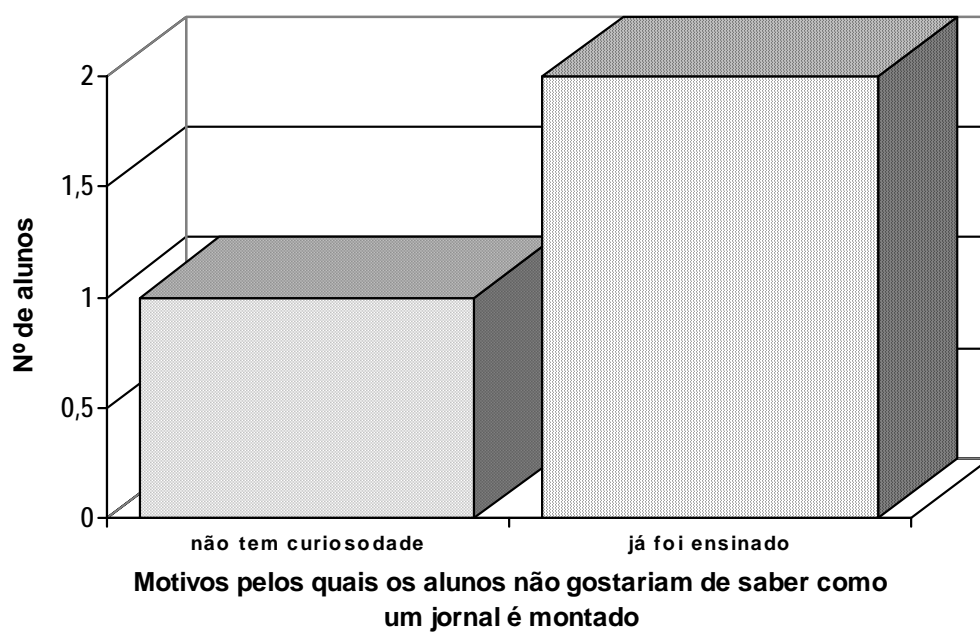


Gráfico 34b. Motivos pelos quais os alunos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado

Ao se apropriar do conhecimento, o aluno segue seu caminho próprio mantendo o comportamento de leitor, seja na escola ou fora dela. Podemos confirmar essa afirmação ao compararmos os dados iniciais da pesquisa com o último formulário, e chegaremos à conclusão de que os alunos se mantêm leitores de jornal. Alimentar a discussão e provocar situações de leitura certamente motivam, mas uma vez que o aluno tenha se apropriado do conhecimento ele não o perde, apenas transforma-o em processo de evolução.

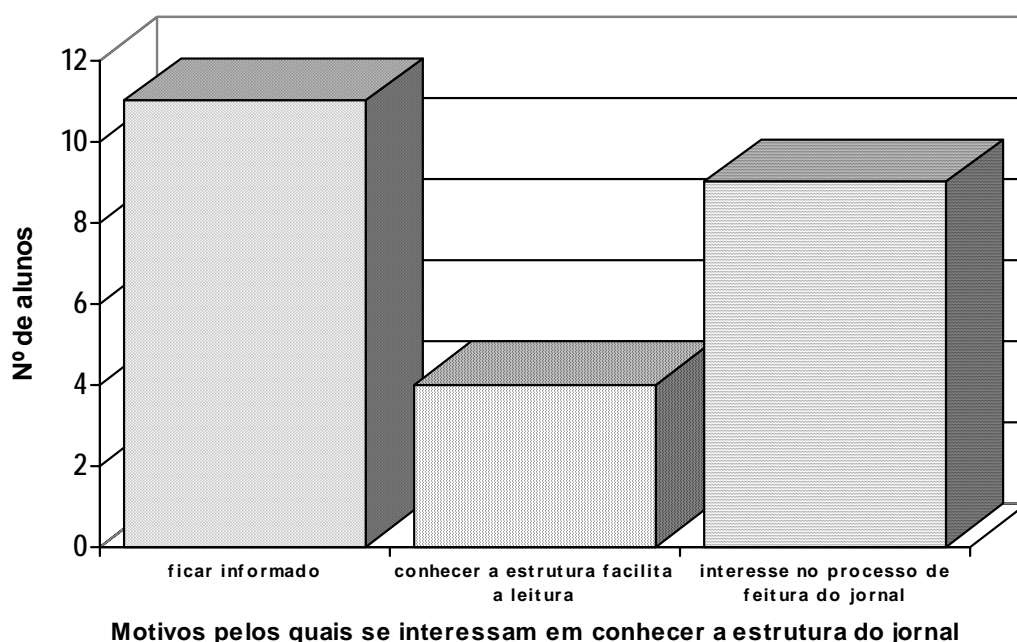


Gráfico 34c. Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado.

Vinte e cinco alunos que não participaram do projeto responderam *sim*, e vinte e quatro alunos justificaram; apenas um não fez justificativa. Dos oito alunos que não participaram do projeto e que responderam *não*, apenas um não justificou o motivo de sua falta de interesse em saber como o jornal é montado.

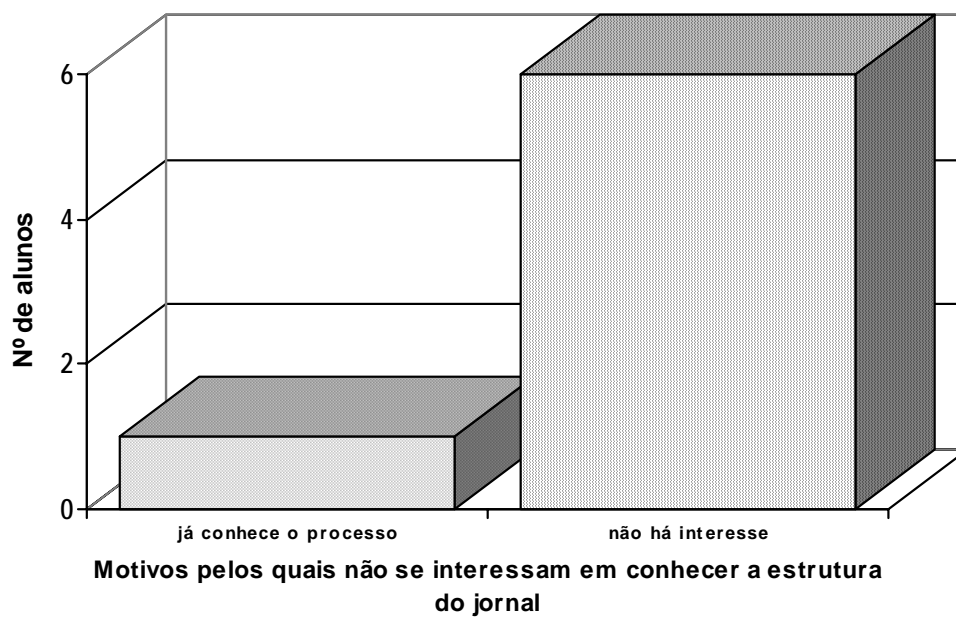


Gráfico 34d. Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado.

✓ *Alguém lhe ensinou a procurar os assuntos de seu interesse no jornal?*

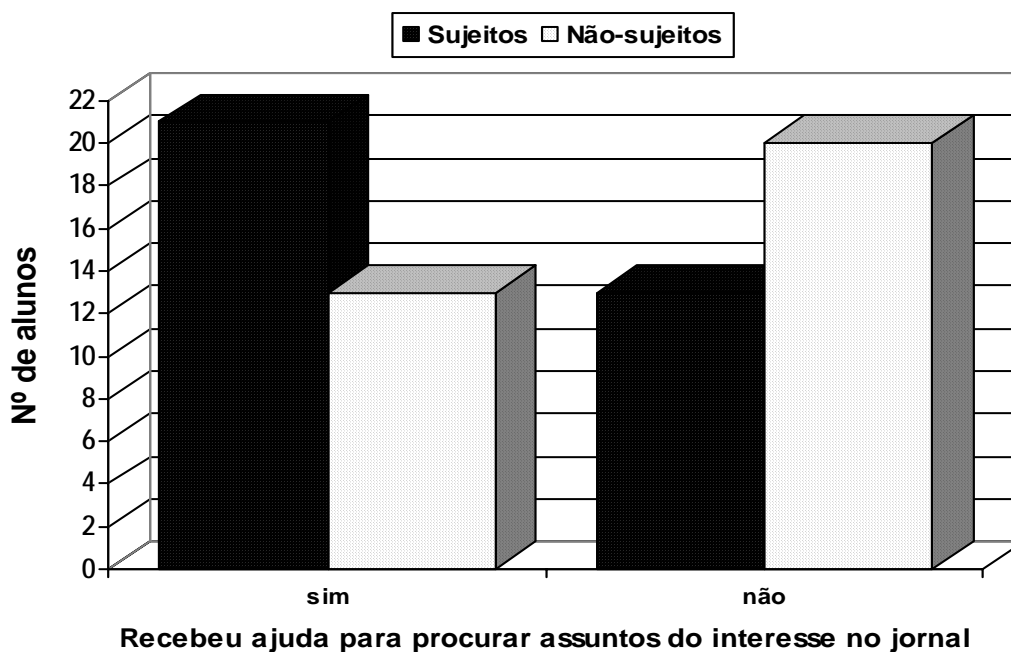


Gráfico 35. Ajuda recebida para procurar assuntos no jornal.

Não basta ter contato com o material, é necessário um parceiro mais experiente.

- ✓ *Conhecer o jornal fez com que você procurasse mais esse material para ler?*

A hipótese levantada é que os alunos não-sujeitos desta pesquisa entendem por *conhecer* apenas *reconhecer* sua existência e não possuem a visão de sua estrutura complexa.

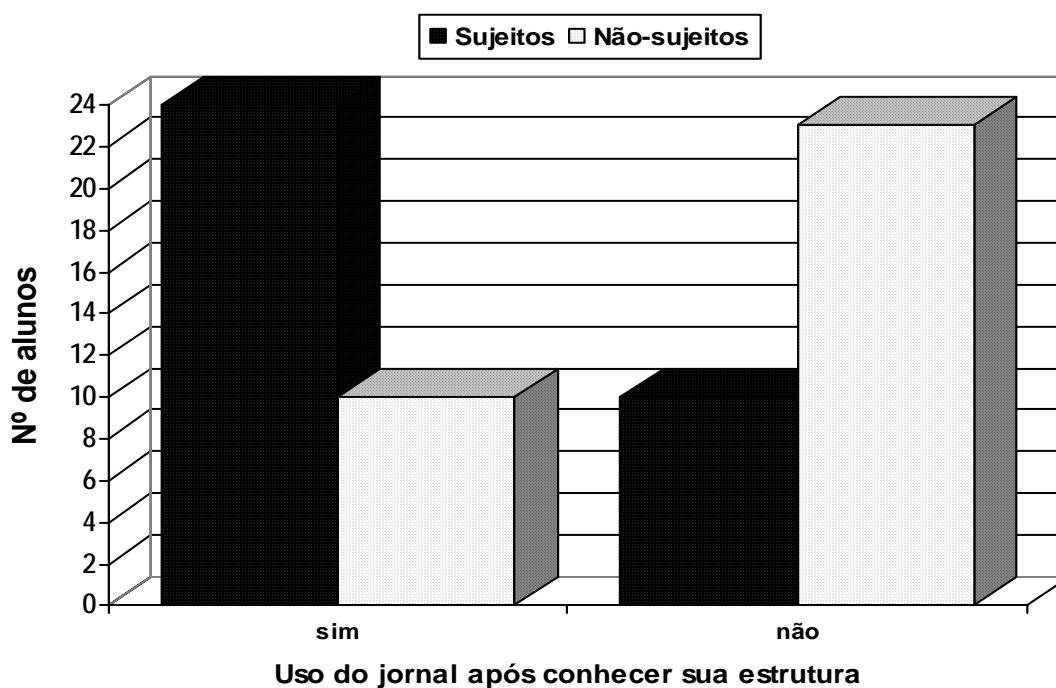


Gráfico 36. Uso do material depois de conhecê-lo.

- ✓ *Você considera o jornal importante para sua vida? Por quê?*

Observamos aqui, mais uma vez nesta discussão, que os objetos sociais são importantes para o ser social. O aluno reconhece o jornal como importante porque é um elemento de significação em sua comunidade

semiótica.

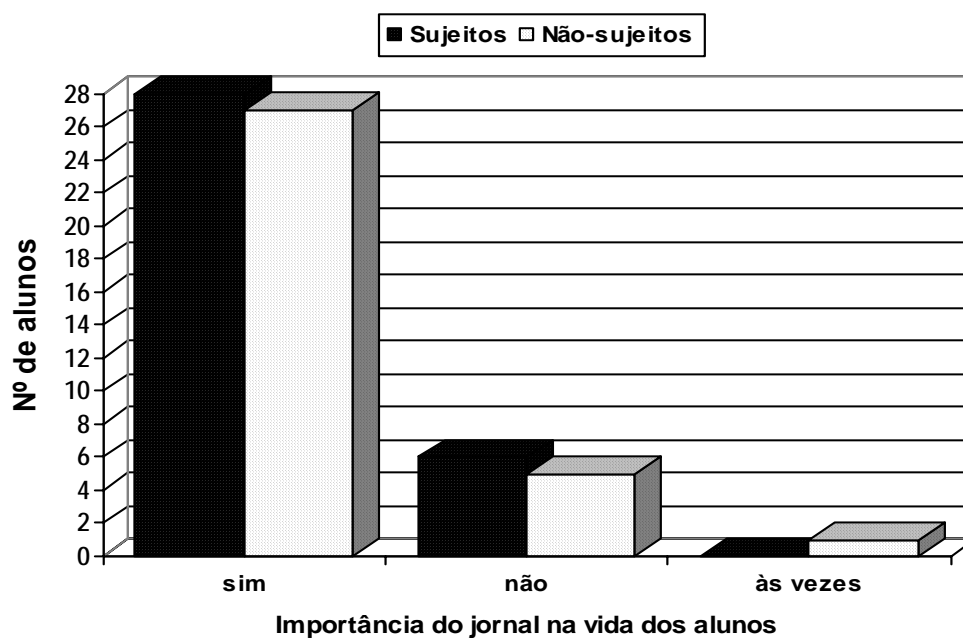


Gráfico 37. Importância do jornal para o aluno

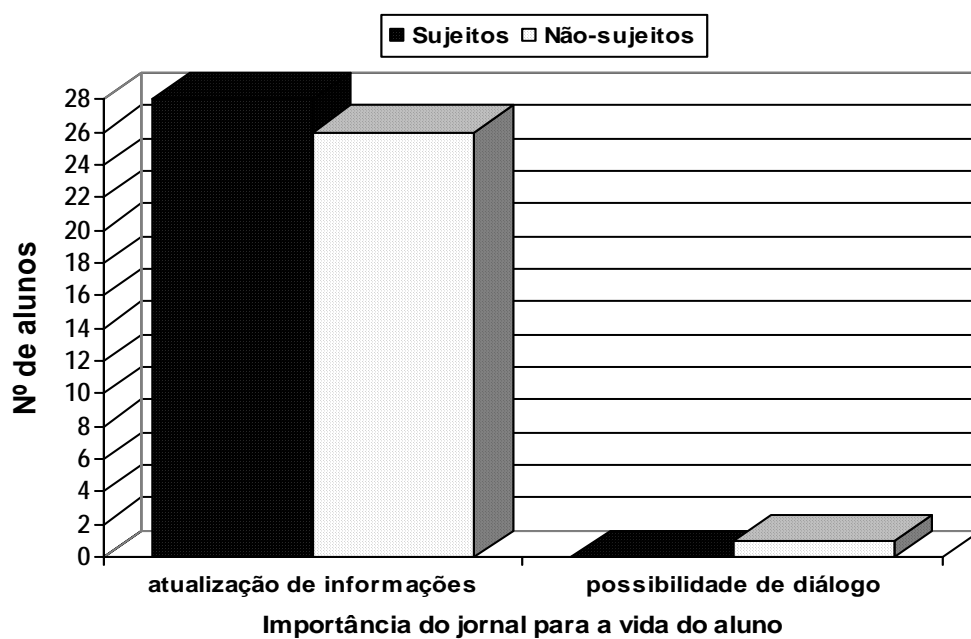


Gráfico 37a. Justificativas dos alunos sobre o motivo da importância do jornal em sua vida.

O aluno não-sujeito da pesquisa explicitou que os adultos de sua família liam jornal e falavam sobre diversos assuntos que ele desconhecia, por isso ficava fora do diálogo. Ler, para ele, era a única possibilidade de participar do diálogo. As relações geram necessidades.

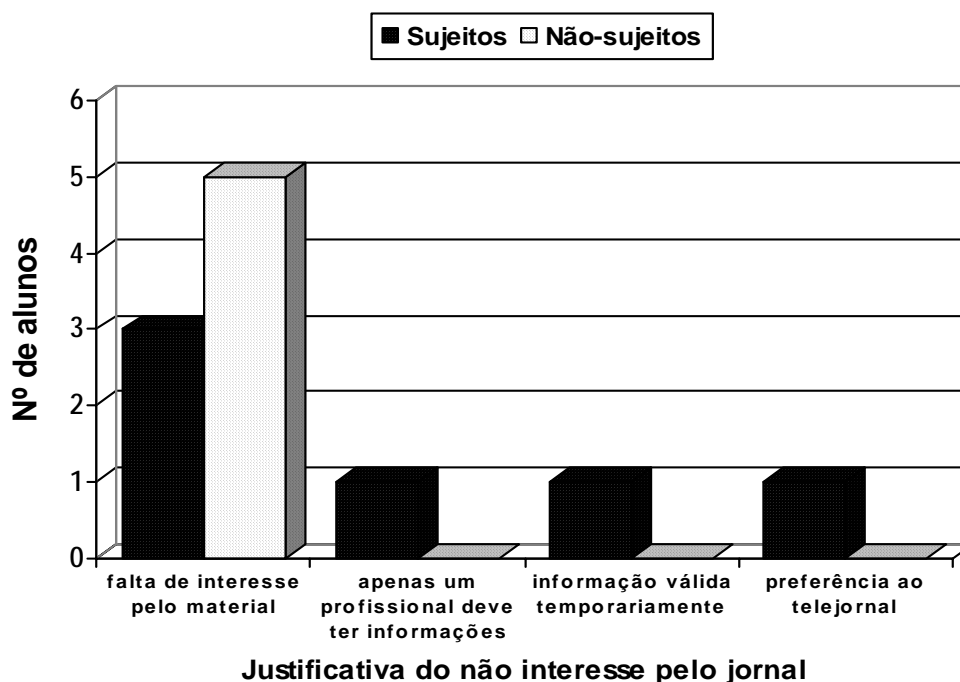


Gráfico 37b. Justificativas dos alunos sobre o motivo da não importância do jornal em sua vida

Pelos depoimentos dos alunos no decorrer do relato de toda a experiência, temos indícios que nos levam a inferir que os sujeitos da pesquisa apropriaram-se de alguns conhecimentos a respeito da leitura de jornal.

Lembramos o leitor que os alunos passaram por três situações de experimentação de condutas de leitura que permitiram e os autorizaram a utilizar atitudes diferentes de leitura. Em seguida, participaram de atividades de familiarização com a estrutura complexa do jornal e por último realizaram, quando já dominavam o dispositivo, a leitura diária. Esse momento foi significativo para demonstrar como conseguiram realizar leitura significativa por necessidade real de informação.

O processo de preparação foi longo, mas conduziu os alunos à apropriação deste meio de comunicação. No final de toda a coleta de dados, era possível perceber que os alunos reconheciam a função social do jornal na sociedade; utilizavam-se de indícios que facilitassem a identificação rápida e o reconhecimento daquilo que buscavam; procuravam no jornal aquilo que era de seu interesse particular.

Podemos destacar alguns dos aspectos que indicam a diferença entre os sujeitos da pesquisa e os não-sujeitos. Aqueles que participaram do projeto demonstraram em suas respostas vantagens em relação aos outros:

- ✓ a frequência de leitura é maior;
- ✓ alguns permanecem frequentadores da biblioteca para a leitura do jornal;
- ✓ valorizam a ida a biblioteca para fazer a leitura de jornal durante a aula;
- ✓ o número de famílias assinantes de jornal aumentou em relação ao início do projeto;
- ✓ sentem necessidade de continuar a desenvolver atividades com o jornal;
- ✓ percebem que a leitura do jornal proporciona uma relação dialógica entre professor e alunos;
- ✓ um grande número de sujeitos sentem necessidade de ler o jornal quando o material está por perto;
- ✓ os alunos que permanecem leitores de jornal apontam como causa as atividades do projeto;
- ✓ procuram o jornal por conhecerem sua estrutura.

Os alunos sujeitos do projeto confirmam a necessidade de os professores ensinarem aos alunos como o jornal é montado, embora, neste item, os não-sujeitos compartilhem essa mesma opinião.

A pesquisa tinha o objetivo de favorecer um ambiente em que as relações possibilitassem a apropriação da leitura do jornal; observar modificações no comportamento dos alunos-leitores de jornal e identificar a

permanência desta nova habilidade desenvolvida nos alunos. O objetivo foi conquistado. Os alunos se envolveram em situações prazerosas e significativas de leitura em nossa sociedade, agiram como leitores de jornal e se apropriaram de atitudes necessárias para a sua leitura. O envolvimento foi muito grande por parte de todos. Eles sugeriram montar um jornal escolar, mas o tempo não permitiu. Em muitos formulários da entrevista final os alunos sujeitos da pesquisa deixaram bilhetes registrando a satisfação em ter participado da pesquisa. Será apresentado ao leitor, neste momento, um desses bilhetes, por expressar a significação que a pesquisa teve nesta sala de 4ª série do Ensino Fundamental.

Oi, te amo!!!

Estou morrendo de saudade ...

Eu saí da 4ª série meio maguado, pois eu queria ter feito o jornal, lembra? Mas eu perdi, pois tenho uma professora a quanto é duro pra você, e mesmo que não houvesse, tudo que você fez é legal para nós, nem se compararia com isso! Saí 33,3333% feliz da 4ª série!!

Te amo!



SINTO SUA FALTA

EM SALA DE AULA!!

B-Jus de sua Mãe nº 1! A... ma!

CONCLUSÃO

Algumas considerações apresentadas no interior desta dissertação serão retomadas porque ressaltam a importância da sistematização da leitura de jornal na escola.

No início, foram apresentados alguns objetivos que permearam esta pesquisa, que buscou compreender como a criança utiliza o jornal como material de leitura e como se apropria desse meio de comunicação. Para atingir este objetivo principal, a pesquisa envolveu 34 alunos do Ensino Fundamental com a intenção de ensinar os alunos a ler jornal, se apropriar desse meio de comunicação e compreender a sua importância na vida cotidiana. Pela pesquisa-ação, metodologia utilizada, dei espaço à voz das crianças e interfeiri no meio pesquisado. Ao realizar atividades práticas com jornal e aplicar instrumentos de coleta de dados, foi possível verificar aspectos de criticidade nos posicionamentos dos alunos e as relações que estabeleciam entre o cotidiano e um contexto maior. Esses dados também permitiram compreender diversas atitudes que tomei para viabilizar a leitura de jornal e criar oportunidades para desenvolver a leitura com compreensão.

Com base nas concepções de homem, da teoria histórico-cultural e no modo de conceber a linguagem como movimento, apresentadas no capítulo 1, adotei uma concepção de leitura que percorreu todo o trabalho e orientou a metodologia para o ensino da leitura de jornal. O segundo capítulo justificou a escolha do jornal como material de leitura e ofereceu conceitos técnicos jornalísticos que possibilitaram a compreensão da leitura de jornal pelos alunos.

O terceiro capítulo demonstrou ser a pesquisa-ação uma opção de pesquisa neste projeto, porque é uma metodologia que permite estudar o homem considerando-o em constante processo de transformação, permitindo ao pesquisador basear-se no diálogo entre as partes, em busca de consenso, para analisar e refletir os dados da pesquisa. Este capítulo também justificou a importância de cada um dos instrumentos de coleta de dados.

No capítulo 4 foi relatado todo o processo de coleta de dados

iniciais e seus resultados para compará-los com os dados finais da pesquisa. Também foram desenvolvidas atividades de leitura com a finalidade de autorizar atitudes diferentes das habituais permitidas pela escola. Estas atividades ampliaram as possibilidades de leitura de jornal para os alunos no decorrer da pesquisa.

O último capítulo demonstrou que, pela interação dialógica entre pesquisador e pesquisados, foi possível produzir leitura. Também descreveu práticas pedagógicas de familiarização do jornal como caminhos para sua utilização em salas de aula do Ensino Fundamental.

Diante dos dados obtidos pelo último instrumento de coleta, percebemos que todos os alunos, em maior ou menor grau, modificaram seu comportamento em relação à leitura do jornal. Com as atividades da pesquisa, os alunos puderam descobrir mais um canal de comunicação e compreensão do mundo numa perspectiva crítica; souberam como utilizá-lo e, por isso, tiveram maiores chances de não ficarem à margem das versões dos acontecimentos que marcam a História. Com este conhecimento o aluno passou a buscar a prática da leitura e encontrou uma infinidade de informações das quais não conseguiu temporariamente se distanciar.

Uma das principais críticas que se tem feito contra o ensino brasileiro é o distanciamento dos conteúdos curriculares das necessidades reais que o educando enfrenta ao sair da escola e para as quais não foi preparado. Nesta investigação científica, por meio de pesquisa-ação, foram desenvolvidas atividades em sala de aula, utilizando o jornal impresso como uma rica fonte de informações, incentivo à leitura e à formação de leitores, cujo objetivo era confirmar um projeto de trabalho didático mediatizado pelo jornal, possibilitando a descoberta de múltiplos saberes e múltiplas leituras deste meio de comunicação. A investigação, então, visava a conhecer as mudanças que acontecem no comportamento do aluno quando este utiliza o jornal para desenvolver habilidades e estratégias significativas para sua formação como leitor. Esta pesquisa possibilitou progressos tanto para os alunos quanto para a pesquisadora.

Durante todo o período em que as atividades aqui relatadas

foram desenvolvidas, percebemos, pelos depoimentos dos alunos, que a proposta metodológica para sistematizar a leitura do jornal foi bastante importante no cotidiano escolar. O conhecimento mais aprofundado sobre o jornal, seu funcionamento e o estudo de suas peculiaridades permitiram-lhes aprender como compreender e interpretar as notícias. Por meio das atividades, foram colocados diante de situações nas quais se utilizaram de conhecimentos lingüísticos e culturais para a efetivação da leitura.

Além de o trabalho com o jornal envolver práticas de aquisição de técnicas, habilidades e estratégias necessárias à leitura, também insere o aluno em seu grupo social. O jornal é um dos meios de comunicação de que o cidadão dispõe para informar-se dos acontecimentos que envolvem seu contexto social, pois os fatos ou decisões que acontecem, seja no município, estado ou país, interferem, de uma forma ou de outra, em sua vida pessoal. O acesso a esse veículo de informações atuais é importantíssimo no desenvolvimento da leitura e do senso de criticidade. O projeto proporcionou recursos facilitadores desse acesso aos alunos.

O uso do jornal em sala de aula revelou-se uma das grandes possibilidades para o desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, porque os alunos, compreendendo melhor os aspectos que compõem as marcas formais de cada texto, ao mesmo tempo se posicionam criticamente frente a ele e às questões sociais que traz.

Recursos como estes, apresentados durante a pesquisa, podem ser ensinados para aguçar estratégias diferentes e facilitadoras da leitura com compreensão. O aluno necessita da colaboração dos professores, *os outros*, para definir-se como ser e continuar desenvolvendo aquilo que é inerente a sua própria natureza. Esta é uma das responsabilidades dos professores.

Como foi apresentado na primeira parte desta pesquisa, quando o aluno está em estágios iniciais de leitura o professor é um mediador entre o aluno e o autor. É necessário que os professores ofereçam às crianças informações essenciais e específicas para toda nova atividade que exercitarão, tanto sobre o conteúdo como sobre a forma. Ao realizar a leitura do jornal, em primeiro lugar, o aluno deve saber que há uma ampla variedade de informações e

notícias no jornal e que, portanto, se faz necessária uma procura seletiva de textos interessantes. Um dos indícios da forma que nos ajuda a selecionar aquilo que queremos é a leitura da manchete, chamada ou legendas da primeira página. Cabe ao professor demonstrar para o aluno a relação da forma com a compreensão do que será lido, como também investigar temas geradores de interesse entre os alunos para incentivar a busca de respostas na leitura.

Não devemos estabelecer rigidamente fases de aprendizagem para a criança, julgando ter o jornal uma linguagem de difícil acesso a ela e de veicular assuntos que não despertem o seu interesse. A criança está num meio social onde a leitura do jornal é uma prática humana historicamente estabelecida e, por este motivo, pode estabelecer relações entre a ação dos outros e a sua própria, encontrando significado para a ação.

Foi pelo diálogo e pelo olhar para as singularidades de cada participante que mantive o compromisso social de ser esta pesquisa um roteiro norteador para estudar práticas do ensino da leitura de jornal com crianças do Ensino Fundamental.

O professor-pesquisador tem o desafio de transformar problemas do cotidiano em problemas científicos. Analisar o fenômeno isolando-o, fragmentando-o e imobilizando-o de uma maneira artificial não seria condizente com o procedimento desta pesquisa, pois desde o primeiro capítulo vimos demonstrando, com a ajuda de Bakhtin e Vigotsky, que tudo está em movimento e, portanto tudo será colocado sobre o plano do diálogo e da vida. Se assim não fosse, estaria recortando parte de um todo em movimento, e ao tentar encaixar essa parte novamente no todo, ela já não caberia mais, e a reflexão sobre ela ao final do trabalho já estaria sem efeito.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- AMORIM, M. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.7-19, jul. 2002.
- ANDRADA, J. M. F. **História da fotografia no Brasil**: a fotografia na imprensa do Rio de Janeiro de 1839 a 1900. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- ANDRADE, C. D. et al. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1993. (Crônicas, v.1).
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p.51-64, jul. 2001.
- _____. A abordagem qualitativa de pesquisa. In: ANDRÉ, M. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 2000.
- ARENA, D. B. Nem hábito, nem gosto, nem prazer. In: MORTATTI, M. R. L. (Org.). **Atuação de professores**: propostas para ação reflexiva no ensino fundamental. Araraquara: JM, 2003. p.53-61.
- _____. Bakhtin e Alfabetização. **Educação**, Santa Maria – RS, v.17, p.71-89, 1992.
- BAHIA, J. **Jornal, História e Técnica**: as técnicas do jornalismo. São Paulo: Ática, 1990.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BARBIER, R. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.
- BARBOSA, G.; RABAÇA, C. A. **Dicionário de Comunicação**. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- BARROS, D. L. P. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: BETH, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: dialogismo e construção do sentido. Campinas: Unicamp, 1997.

- BURKE, P. **Testemunha ocular**: história e imagem. Bauru: Edusc, 2004.
- CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría crítica de la enseñanza**: la investigación-acción en la formación del profesorado. Barcelona: Martinez Roca, 1988.
- CHARMEUX, E. **Aprender a ler**: vencendo o fracasso. São Paulo: Cortez, 2000.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro**: do leitor ao navegador. São Paulo: Editora UNESP/Imprensa Oficial do Estado, 1999.
- DELVAL, J. **Introdução à prática do método clínico**: descobrindo o pensamento das crianças. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- DIAS, L.F. Significação e forma lingüística na visão de Bakhtin. In: BETH, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky**. Campinas: Autores Associados, 1999.
- ELLIOT, J. **La investigación-acción en educación**. Madrid: Morata, 1990.
- ESCOBAR, N. EUA poderão consumir leite e carne de clone. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 17 set. 2002. Geral, Caderno A, p.12.
- EDWARD, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem linguagens da criança**: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FARIA, M. A. **Como usar o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. **O jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 1997.
- FARIA, M. A; ZANCHETTA, J. **Para ler e fazer o jornal na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2002.
- FARINA, M. **Psicodinâmica das cores em comunicação**. São Paulo: Edgard Blucher, 1986. p. 101-66
- FONTANA, M. G. O outro da personagem: enunciação, exterioridade e discurso. In: BETH, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

- _____. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- _____. Trata-se, de fato, de distribuir melhor a leitura? **Leitura**: teoria e prática, Campinas, v. 22, n. 42, p.5-8, mar. 2004.
- FREINET, C.; BALESSÉ, L. **A leitura pela imprensa na escola**. Lisboa: Dinalivro, 1977a.
- FREINET, C. **As técnicas Freinet da escola moderna**. Lisboa: Estampa, 1975.
- _____. **O método natural I**. Lisboa: Estampa, 1977b.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREITAS, M. T. A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p.21-39, jul. 2002.
- FREITAS, M. T. A. Nos textos de Bakhtin e Vigotsky um encontro possível. In: BETH, B. (Org.). **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Unicamp, 1997.
- FREITAS, S. Justiça libera soja transgênica no Brasil. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 13 ago. 2003. Folha Dinheiro, Caderno B, p. 10.
- GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 65-81, jul. 2001.
- GERALDI, J. W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1999.
- GERCHMANN, L. Governo quer urgência para transgênicos. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 12 ago. 2003. Folha Dinheiro, Caderno B, p. 14.
- GOES, M. C. R. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**, v. 20, n. 50, abril 2000.
- GONÇALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação & Sociedade**: Revista Quadrimestral da Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), n. 66, 1999.
- GRABAUSKA, C. J. ; WENDLING, C.M. Investigação Educacional e currículo. **Revista Linguagem e Cidadania**, n. 7, 06 fev. 2004. Disponível em: <http://www.ufsm.br/linguagem_e_cidadania/01_02/index_artigosLhtml-15k>. Acesso em: 02 nov. 2004.
- HABERMAS, J. **Consciência moral e agir comunicativo**. Rio de Janeiro:

Tempo Brasileiro, 1989.

HERR, N. **Aprendendo a ler com o jornal**. Belo Horizonte: Dimensão, 1988.

_____. **100 fichas práticas para explorar o jornal na sala de aula**. Belo Horizonte: Dimensão, 1994.

JOLIBERT, J. **Formar crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOBIM, S. S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1996.

KLEIMAN, A. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas: Pontes, 2002a.

_____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes, 2002b.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAGE, N. **Estrutura da notícia**. São Paulo: Ática, 1985.

_____. **Linguagem jornalística**. São Paulo: Ática, 1998.

LEITE, L. C. Pesquisa-ação: um método particular de pesquisa educacional? **IDÉIAS**, São Paulo, n. 3, 1988.

LEONTIEV, A. Homem e a cultura. In:_____. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1996.

LURIA, A. R. **Curso de pedagogia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, v.I, 1979.

MACHADO, C. E. J. O conceito de racionalidade em Habermas: a guinada lingüística da teoria crítica. **TRANS/FORM/AÇÃO: Revista de Filosofia**, São Paulo, SP, 1974-1975.

MANUAL Geral da Redação. 2.ed. São Paulo: Folha de S. Paulo, 1987.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos, 74)

MANGUEL. A. **Lendo imagens: uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MOREIRA, L. **Fundamentação do direito em Habermas**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2002.

MORTIMER, E. F. Utilizando uma ferramenta sociocultural para analisar e

planejar o ensino na formação inicial de professores de química. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P.L.O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). **Conhecimento local e conhecimento universal: a aula, aulas nas ciências naturais exatas, aulas nas letras e artes.** Curitiba: Champagnat, v.4, 2004.

MOUILLAUD, M. Da forma ao Sentido. In: PORTO, D. S. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

O ESTADO de S. Paulo, São Paulo, 29 nov. 2003. Primeira Página.

PENNAC, D. **Como um romance.** Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PORTO, D. S. (Org.). **O jornal: da forma ao sentido.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

RIBEIRO, A. L. **Teoria histórico cultural e pedagogia Freinet:** considerações sobre a mediação entre teoria e prática no processo de aquisição da escrita. 2004. 115 f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciência, Universidade estadual paulista, Marília, 2004.

SANDRONI, L. **Ludi na TV.** Rio de Janeiro: Salamandra, 1994.

SILVA, M. C.; SANTOS, I. G. Espaço Ciência. **Ciência Hoje da Criança**, São Paulo, v. 8, n. 48, 1996.

SIQUEIRA, A. B. **O jornal e a educação.** 1999. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação)-Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 1999.

SISTEMA Anglo de Ensino. São Paulo: Editora Anglo, v.2, p.302, 2003.

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

_____. **Compreendendo a leitura:** uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SODRÉ, M.; FERRARI, M. H. **Técnica de reportagem:** notas sobre a narrativa jornalística. São Paulo: Summus, 1986.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

SOLIANI, A.; FREITAS, S. Marina diz que transgênico segue proibido. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 14 ago. 2003. Folha Dinheiro, Caderno B, p. 5.

SOLIANI, A. Governo ignora destino da soja transgênica. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 23 ago. 2003. Folha Dinheiro, Caderno B, p. 1.

TEBEROSKY, A. (Org.). **Compreensão de leitura:** a língua como

procedimento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação)

THIOLLENT, M. **Pesquisa-ação nas organizações**. São Paulo: Atlas, 1997.

VIGOTSKY, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

_____. **Obras escogidas II**. Madrid: Visor, 1991.

_____. **Obras escogidas III**. Madrid: Visor, 1995.

ZANCHETTA, J. **Imprensa escrita e telejornal**. São Paulo: UNESP, 2004.

APÊNDICES

APÊNDICE A

CATEGORIAS	FALAS
Relevância do oral para a compreensão	<p><i>“Porque é essencial para que eles sejam atraídos. Quando é dada uma leitura onde os alunos têm o texto peço sempre que acompanhem para que eles adquiram parâmetros de leitura oral, além de garantir uma melhor compreensão”.</i>(MG)</p> <p><i>“Porque os alunos percebem a mudança de leitura de acordo com a pontuação, o tom de voz e tomam gosto pela leitura”.</i>(T)</p>
A leitura do professor como modelo	<p><i>“Porque possibilita um relacionamento afetivo na sala de aula, estimula a imaginação na criança. Ouvir histórias e conviver com livros é essencial para o processo de alfabetização”.</i>(A)</p> <p><i>“Quando ouvem a história, eles conseguem perceber mais detalhes e sentir mais as ações das personagens. Com isso, se interessam mais pela leitura em seguida”</i> (ML).</p> <p><i>“Percebo que estou incentivando-os a ler também”</i> (V)</p> <p><i>“Porque através da leitura que faço, eles se interessam e gostam mais. Isto os despertam para o gosto pela leitura”</i> (R).</p> <p><i>“Na minha opinião, eles ficam mais atentos e se concentram na leitura. E também gostam”.</i>(MA)</p>

Tabela 1. Motivos pelos quais as professoras lêem para os seus alunos

APÊNDICE B

CATEGORIAS	FALAS
Exploração oral do que foi lido seguido de produção escrita.	<p><i>“Peço aos alunos que coloquem as dúvidas, faço a compreensão de texto, dramatizações, reprodução de texto através de desenho, no 1º semestre e através de texto no 2º semestre”.</i>(MG)</p> <p><i>“Nem sempre temos tempo de trabalhar com tudo o que se leu em casa, mas escolho alguns e faço questões de interpretação da leitura na tarefa”.</i>(MG)</p> <p><i>“Geralmente um resumo oral e interpretação do que foi lido”.</i>(V)</p> <p style="padding-left: 40px;"><i>“Contar a história lida, falar sobre as personagens, algumas vezes representar em forma de teatro”.</i>(T)</p> <p><i>“Comentários a respeito do tema, procurando sempre fazer a relação com a vida deles e as dos adultos. Também procuro relacionar com o cotidiano, com os assuntos da sociedade. Às vezes peço produção de texto”.</i>(R)</p>
Estudo gramatical do texto	<p><i>“Sempre viso à aprendizagem, às vezes interpretação do texto, atividades gramaticais, alfabetização e dramatizações”.</i>(A)</p> <p><i>“Resumo, desenho, atividades que envolvam ortografia”.</i>(MA)</p>

Tabela 2. Trabalho feito a partir da tarefa leitura.

APÊNDICE C

CATEGORIAS	FALAS
Ler e escrever	<p><i>“A leitura porque devemos despertar o interesse no aluno para se concentrar durante todo o desenvolvimento da atividade. A escrita porque o aluno deve se concentrar no modo de organizar a mensagem”.</i>(MG)</p> <p><i>“Uma depende da outra, as duas estão interligadas”</i> (V).</p>
Leitura como recurso para melhorar a escrita.	<p><i>“Porque acredito que por meio dela a criança aprende a escrever e amplia os seus conhecimentos”.</i>(T)</p> <p><i>“As duas são importantes, mas a escrita a criança já vem convivendo com ela desde o nascimento, ela tem presença garantida em placas, jornais, revistas, outdoors, embalagens, na tv e etc.”</i> (A).</p> <p><i>“A partir de bons leitores é que se formam bons escritores e lendo o aluno desenvolve mais a criatividade, enriquece mais seu vocabulário e domina mais as regras de ortografia e gramática. É mais fácil e gostoso trabalhar com alunos que tenham interesse e gosto pela leitura”.</i>(ML)</p> <p><i>“Porque a leitura precede a escrita e é através dela, que o leitor internizará a escrita correta e coerente, além de desenvolver a interpretação de textos de quaisquer naturezas”.</i>(R)</p> <p><i>“A partir da leitura a escrita se desenvolve melhor”</i> (MA)</p>

Tabela 3. Importância da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem.

APÊNDICE D

CATEGORIAS	FALA DOS ALUNOS
Conhecer a estrutura para efetivar a leitura	<p><i>Boa, pois assim nós aprendíamos a ler jornal, que contém informações. (LF)</i></p> <p><i>Eu achava bom, pois fazíamos uma atividade educativa e treinávamos leitura. (MV)</i></p> <p><i>Também tirava o medo de ler e deixava todos descontraídos. (R)</i></p> <p><i>Achei boa para aprender no que há no jornal. (JP)</i></p> <p><i>Legal, porque ajudava os alunos a lerem o jornal.(B)</i></p> <p><i>Eu achava muito interessante porque trazia informações para a sala e fazia com que as pessoas passassem a ler o jornal. (F)</i></p> <p><i>Muito interessante, pois estimula a leitura das crianças.(JE)</i></p>
Atualização de informações	<p><i>Eu achava super legal, porque traz várias informações e você aprende mais coisas. (GM)</i></p> <p><i>Assim a gente tinha notícias mais novas e ficávamos mais cultos. (M)</i></p> <p><i>Muito legal, pois nós ficávamos mais informados. (L)</i></p> <p><i>Eu achava super interessante, porque nós ficávamos sabendo das notícias do dia-a-dia. (B)</i></p> <p><i>Legal, porque ficávamos mais informados sobre os fatos.(DD)</i></p> <p><i>Legal, aprendíamos mais um pouco e ficávamos mais informados. A aula ficava mais descontraída. (J)</i></p> <p><i>Legal, pois você ficava mais informado sobre tudo o que estava acontecendo no estado. (G)</i></p> <p><i>Legal, pois ficávamos informados todos os dias.(R)</i></p> <p><i>Achava muito interessante, pois é uma atividade que aprendemos muito. (GD)</i></p> <p><i>Eu achava legal, porque ela estava pedindo para ler o jornal e saber sobre o dia-a-dia.(R)</i></p> <p><i>Muito interessante, pois ficávamos sabendo dos fatos bem interessantes.(A)</i></p> <p><i>Eu achava muito legal, pois nós ficávamos informados e informávamos nossos amigos. (RB).</i></p> <p><i>Muito legal, pois nós podemos saber mais notícias e aprender mais.(RM)</i></p> <p><i>Muito legal, pois nós podíamos saber mais notícias.(LA)</i></p> <p><i>Eu achava legal, pois nós ficávamos sabendo das notícias do mundo. (A)</i></p> <p><i>Muito boa, pois assim a gente se informava.(GS)</i></p> <p><i>Eu achava muito interessante, pois acrescentava informações a classe e ao leitor.(R)</i></p>
Único contato com o jornal na escola	<p><i>Eu adorava, achava interessante, porque em minha casa não tinha jornal. (JV)</i></p> <p><i>Eu achava muito legal, pois só com essa atividade eu podia ler jornal.(P)</i></p> <p><i>Eu gostava muito, pois eu não tinha tempo de ler em casa e poderia ler alguma reportagem na biblioteca. (L)</i></p>
Aula divertida	<p><i>Muito legal, pois deixa a aula mais legal, depois nós contávamos para a classe.(L)</i></p> <p><i>Eu achava interessante, porque ao voltarmos para a classe contávamos para eles. (C)</i></p> <p><i>Eu achei uma idéia muito criativa, pois a gente saía da apostila. (M)</i></p> <p><i>Bem legal, pois nos trazia informações e deixava a aula mais descontraída e legal. (H)</i></p> <p><i>Eu achava super legal, pois eu adoro a Dri e adoro ler. (R)</i></p> <p><i>Eu achava super legal, era um modo de se divertir lendo sobre as notícias. (J)</i></p> <p><i>Legal, pois sempre gostei de sair da sala, o fato de ler o jornal, eu não gostava muito, mas sempre estou lendo um livro e assino cinco revistas. (L)</i></p> <p><i>Eu achava super legal, mas na hora de contar a notícia eu me enroscava um pouco e às vezes parava de gostar por causa disso. (K)</i></p>

Tabela 4. Opinião dos sujeitos do projeto sobre sair da sala de aula para ir a biblioteca ler jornal.

APÊNDICE E

CATEGORIA	FALAS
Material desconhecido	<i>“Meio chata, mas gosto de ler livros”. (M)</i>
Atividade de lazer	<i>“Eu adorava muito, pois era uma atividade extra, e com isso, eu aprendia mais”.(A)</i>
Aquisição de informações novas	<i>“Achava legal para me informar. É interessante para ficar por dentro das notícias”.(D)</i>

Tabela 5. Opinião dos alunos não-sujeitos do projeto sobre a atividade de leitura na biblioteca escolar.

APÊNDICE F

CATEGORIAS	FALAS
Necessidade de ler	<p>“Antes eu não gostava muito de ler jornal, mas agora que eu não posso, tenho vontade, acho que eu não aproveitei direito”.(L)</p> <p>“Eu acabaria me informando mais sobre diversos assuntos e continuaria com a mania de ler jornal” (K)</p>
Ler: atividade para matar aula	<p>“Porque eu poderia matar aula de português que é a mais chata”.(R)</p> <p>“Porque você mata aula e se diverte”.(JD)</p> <p>“Porque eu queria matar aula” (R)</p> <p>“Assim eu ia me informar sobre o que está acontecendo no mundo lá fora e outra coisa também perde tempo da aula”. (P)</p> <p>“Porque devemos ficar informados e a escola deveria nos incentivar e também para andar um pouco” (J)</p> <p>“Perderíamos um pouco da aula ficaríamos sabendo das informações do dia”. (LF)</p> <p>“Porque eu gosto de me manter informado e matar aula” (R)</p> <p>“Lendo jornal na biblioteca, saímos da sala de aula” (L).</p> <p>“Porque seria interessante poder sair da aula para ler um jornal seria legal”. (B)</p> <p>“Saía da sala de aula e o ambiente ficava descontraído”.(R)</p>
Ler para informar alguém	<p>“Acho que seria bom para os outros porque eu leio, mas quem não lê poderia ler e informar os outros” (G).</p> <p>“Porque poderíamos falar aos outros o que lemos” (C)</p>
Atualização de informações	<p>“Poderia ter mais informações” (GS)</p> <p>“Nós ficaríamos mais inteirados sobre o Brasil e o mundo” (JE)</p> <p>“Nós ficaríamos sabendo das notícias” (A)</p> <p>“Quem não lê o jornal em casa, na escola ele pode ficar informado”. (LA)</p> <p>“Seria importante para nós sabermos o que está acontecendo no mundo” (A)</p> <p>“Ficaríamos mais ainda informados sobre o mundo” (MV)</p> <p>“Em casa eu não leio jornal e assim lendo na escola ficaria sabendo o que estava acontecendo”. (B)</p> <p>“Porque ficamos informados” (J)</p> <p>“Porque assim teríamos notícias novas e ficaríamos com mais interesse”. (M)</p> <p>“Para nos informar mais sobre as coisas novas se estão aparecendo no mundo” (GM)</p> <p>“Para receber mais informações” (BA)</p>
Satisfação de necessidades	<p>“Eu iria fazer uma atividade que me dá saudade e também porque eu gostava muito” (L)</p> <p>“Assim teríamos uma atividade extra” (RB)</p> <p>“Porque é uma atividade muito legal e importante”.(GD)</p> <p>“Lógico que sim, porque seria mais legal e a aula descontraída”.(L)</p> <p>“Porque gostei muito desta atividade” (M)</p> <p>“Porque ficaríamos mais informados, e seria legal ter uma atividade diferente” (DD).</p>

Tabela 6. Justificativa dos sujeitos da pesquisa em desejar as atividades com jornal.

APÊNDICE G

CATEGORIAS	FALAS
Não tem interesse	<i>“Não gosto de ler jornal” (JP)</i>
Indiferença	<i>“Não sei, talvez” (F).</i>
Não há tempo na aula	<i>“Porque na 5ª série a aula é mais corrida e a professora não tem tempo para nos esperar”.(H)</i>

Tabela 7. Justificativa dos sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal.

APÊNDICE H

CATEGORIAS	FALAS
Não gostam de ler	<p><i>“Não gosto muito de ler jornal” (VR)</i></p> <p><i>“Não gosto de ler” (N)</i></p> <p><i>“Eu odeio ler jornal, pois não tem assuntos interessantes” (A).</i></p> <p><i>“Porque eu não acho legal ler jornal” (V)</i></p> <p><i>“Não gosto de ler jornal como já disse, prefiro um bom livro” (GS).</i></p> <p><i>“Não gosto muito de ler” (A)</i></p> <p><i>“Eu não gosto muito de ler” (A)</i></p>
Ler não é aula	<p><i>“Porque seria o mesmo que matar aula” (F)</i></p>

Tabela 8. Justificativa dos não-sujeitos da pesquisa em não desejar as atividades com jornal

APÊNDICE I

CATEGORIAS	FALAS
Ler: matar aula	<p><i>“Porque nós mataríamos aula e não ouviríamos as professoras buzinando no nosso ouvido” (JF)</i></p> <p><i>“É melhor ler jornal do que fazer aula” (A)</i></p> <p><i>“Porque nos informa pesquisas e adquirimos mais conhecimento e também mata aula” (JM)</i></p>
Informação	<p><i>“Porque ia ser bem legal e informativo” (SC)</i></p> <p><i>“Porque eu gosto de ler jornal e essa atividade é confortável e legal” (AB)</i></p> <p><i>“Porque é uma forma da gente ser informado, saber dos acontecimentos e etc...” (D).</i></p> <p><i>“Porque estaríamos utilizando o jornal adequadamente e estaríamos ampliando nossos conhecimentos” (RB)</i></p> <p><i>“Para ver as folhas interessantes” (RZ)</i></p> <p><i>“Assim posso ficar mais informado das notícias do dia e de outros dias” (M)</i></p> <p><i>“Porque eu gostava muito, adorava ler e também é importante” (A).</i></p> <p><i>“Porque podemos ficar mais informados assim sabendo o que está acontecendo no estado, na cidade e no Brasil” (AC).</i></p> <p><i>“Com isso poderíamos discutir os problemas e as notícias em turma, desenvolvendo nosso senso de raciocínio e crítica além de ampliar nossos conhecimentos”(AA)</i></p> <p><i>“Além de me informar estaria desenvolvendo meu raciocínio” (L)</i></p> <p><i>“Porque é para ficar sabendo das coisas logo de manhã” (R)</i></p> <p><i>“Para ficarmos afinados sobre assuntos importantes” (D)</i></p> <p><i>“Para eu poder desenvolver a leitura e saber sobre o dia a dia”.(T)</i></p> <p><i>“Poderia ter algo da matéria e assim ficaríamos informados do que ocorre na cidade. Acho isso legal e interessante” (RC).</i></p> <p><i>“Porque eu vou aprender mais a ler e descobrir o que está acontecendo no dia a dia” (TM)</i></p> <p><i>“Eu acho que nós deveríamos ficar por dentro das informações” (M)</i></p> <p><i>“Eu me informaria mais” (GC)</i></p> <p><i>“Para conversar sobre a notícia” (AS)</i></p> <p><i>“Eu quero ficar bem informado com todas as notícias do dia” (FB)</i></p>
Prazer no aprender	<p><i>“É uma forma a mais de ensinar brincando” (G)</i></p> <p><i>“Porque é uma atividade que nos ensina e também diverte” (TP)</i></p>

Tabela 9. Motivos pelos quais alunos não-sujeitos do projeto desejam atividades com jornal.

APÊNDICE J

CATEGORIAS	FALAS
Atividades do projeto	<p>“Eu comecei a ler as manchetes e como a professora Adriana ensinou a achar a matéria no jornal, então eu leio”. (DD)</p> <p>“Eu comecei a me interessar por jornal graças à aula da Adriana, pois me interessa ler qualquer notícia do mundo, e de novelas da globo” (M)</p> <p>“Quem contribuiu para eu ler o jornal foi a Adriana e eu me interessei, pois queria saber mais” (P).</p> <p>“Eu comecei a ler o jornal porque nele há muita coisa que me interessa. A professora Adriana ensina a gostarmos de ler não só jornal, mas outra coisa como revistas livros, gibis”.(J)</p> <p>“Aprendi a ler o jornal com a professora Adriana em suas atividades” (A)</p> <p>“Eu me interessei porque a professora Adriana mandou ler e aí eu vi algumas coisas impressionantes” (RB)</p> <p>“Na quarta série a Adriana com suas atividades com o jornal me ajudou a gostar de ler, hoje leio sempre quando posso”.(K)</p> <p>“Eu passei a gostar porque a nossa professora do ano passado contribuiu para que nós lêssemos o jornal”.(L)</p> <p>“Só comecei a me interessar pelo jornal na 4ª série. Isso me deixou mais informado do que antes” (R)</p> <p>“ O que contribuiu foi minha loucura por cinema. Depois que a Adriana mostrou onde acha, só abro o jornal por causa do cinema, infelizmente”.(L)</p> <p>“Eu comecei a me interessar quando eu estava na 4ª série e li uma reportagem interessante sobre cabelo de boneca”. (B)</p> <p>“Eu só gostava de ler piadas, mas tive que ir na biblioteca ler alguma coisa para alguém. Achei que piada seria pouco e resolvi ler outra notícia agora bisbilhoteio o jornal para ver se tem alguma coisa interessante” (LV)</p> <p>“Comecei a me interessar por jornal através de minha professora da 4ª série, a Adriana” (J)</p> <p>“Que meus pais falavam que era bom só que eu não entendia, depois com as aulas de jornal passei a entender melhor” (M).</p>
Familiares	<p>“Acho que foi meus pais, avós assim, falavam para mim ler, me informar fora, saber o que acontece fora de casa” (J)</p> <p>“Comecei a me interessar um pouco por jornal, porque meu pai sempre lia e eu prestava atenção, então um dia resolvi ler” (GD).</p> <p>“Eu me interessei com meu pai e minha mãe, que no dia a dia discutiam sobre as coisas e eu nem sabia sobre o que estavam falando, mas com as aulas de jornal percebi que era o mesmo tipo de assunto então descobri que aquilo que meus pais falavam era assunto que saía no jornal” (LF).</p>
Interesse do momento	<p>“Eu pego em cima da mesa, etc e começo a ler” (R).</p> <p>“Com o jornal da TV dizendo as notícias mais recentes então eu tinha que procurar o resto no jornal escrito” (MV)</p> <p>“A novela me faz abrir o jornal, ler tudo o que vai acontecer antes de assistir cada capítulo” (C)</p> <p>“Quando a minha foto apareceu no jornal eu passei a ler diariamente. Leio todos os dias, se eu vejo um tenho vontade de ler, pois a curiosidade é maior”.(L)</p> <p>“Porque gosto de ler notícias de Ciências” (F)</p> <p>“Às vezes estou lendo e vejo alguma notícia interessante”.(RM)</p> <p>“Contribuiu para mim, pois eu me informo sobre o que está acontecendo ao redor” (G).</p> <p>“Os livros de histórias, gibi, tudo o que é interessante. (JE)”.</p> <p>“Não sei, tenho o interesse e pronto” (GS).</p>
Leitura obrigatória	<p>“Não gosto de ler jornal, mas tenho que me informar” (H)</p> <p>“Eu não gosto de ler jornal, mas preciso ser informado” (R)</p> <p>“Eu não gosto de ler jornal, mas sei que precisa” (RL).</p> <p>“Antes eu lia, agora eu leio porque minha mãe me obriga” (LA).</p> <p>“Nunca me interessei pelo jornal, praticamente fui obrigado”.(A)</p>
Desinteresse pelo jornal	<p>“Não me interessa” (B)</p> <p>“Eu não me interessava pelo jornal porque eu não gosto de ler jornal” (GM)</p>

Tabela 10. Motivos que levaram os sujeitos do projeto a se interessar pelo jornal.

APÊNDICE K

CATEGORIAS	FALAS
Parentes	<p>“Tudo começou quando meu pai me contou sobre uma notícia de futebol e eu descobri que ele leu isso no jornal, aí eu fui ler e me interessei” (FB).</p> <p>“Comecei a me interessar por ver meus familiares lendo e achando interessante” (TP)</p> <p>“Eu me interessei quando minha mãe começou assinar o jornal e por isso comecei a ler, mas agora não tenho tempo”.(TM)</p> <p>“Pelas notícias interessantes, com minha mãe e meus parentes”.(M).</p> <p>“Meu pai passou a assinar, então comecei a gostar de ler coisas sobre os famosos, signos, cinema...” (RC).</p> <p>“Meu pai assina jornal e por isso comecei a ler” (T)</p> <p>“Eu quase nunca leio, mas foi meu pai quem tentou me incentivar”.(F)</p> <p>“Comecei a me interessar por jornal quando passei a freqüentar a firma do meu pai todas as tardes. Lá ele recebe o jornal e então pude ler”. (AA)</p> <p>“Eu mesmo que me interessei, pois meus pais comentavam e eu não sabia o que e sobre o que falavam e também ajuda do meu pai e minha mãe” (AC)</p> <p>“Porque meu avô assina jornal desde que eu nasci” (M)</p> <p>“Meu pai trabalha em um jornal e assina 2 jornais, por isso comecei a me interessar pelo jornal.”(RB)</p> <p>“Eu passei a me interessar pelo jornal quando via meu pai lendo, ele me ensinou que o jornal é importante” (AB).</p>
Desinteresse pelo jornal	<p>“Não me interesso pelo jornal porque isso não pode modificar minha vida” (N)</p> <p>“Eu não gosto de ler jornal” (A)</p> <p>“Eu não me interesso pelo jornal” (A)</p> <p>“Não gosto de ler jornal” (GS)</p> <p>“Não me interesso, tenho raiva dele, quando criança o meu pai usava o jornal como desculpa para não cumprir as promessas que fazia” (F).</p> <p>“Não me interesso porque o jornal só tem coisa ruim” (AR)</p> <p>“Ninguém me fez acostumar com o jornal porque ele não tem importância” (AS)</p>
Interesse do momento	<p>“A parte que fala o que está passando no cinema horário dos programas e às vezes matéria” (JM)</p> <p>“Eu me interesso pelo horóscopo e pelas histórias em quadrinhos às vezes leio as notícias mais importantes” (GC)</p> <p>“Só os assuntos de esportes” (D)</p> <p>“Eu me interessei sozinho pelo jornal para saber do futebol” (R)</p> <p>“Quando comecei a lê, lia tudo até jornal, mas agora não tenho tanto interesse assim” (A).</p> <p>“Eu passei a me interessar pelo jornal quando eu fui ler a folha de esporte” (RZ)</p> <p>“Eu gosto do jornal porque posso fazer caretas, bigodes, costeletas, chifres e etc nas fotos que saem do jornal” (AL).</p> <p>“O que me interessou foram as informações que estavam lá. ” (D)</p> <p>“Para ter sabedoria e ficar muito bem informado sobre assuntos polêmicos” (G)</p> <p>“Pelas notícias de Marte, cobras e o que está passando no cinema” (SC).</p> <p>“Pelo futebol, rodada do brasileiro, esportes” (JF).</p> <p>“Eu só me interesso por causa do esporte” (VR)</p>

Tabela 11. Motivos que levaram os não-sujeitos do projeto a se interessar pelo jornal

APÊNDICE L

CATEGORIA	FALAS
Saber colocar um jornal em ordem	<p><i>Porque quando eu bagunço o jornal e minha mãe manda eu arrumar, eu sei e aí não levo bronca. Isso é importante.(F)</i></p> <p><i>Se a gente aprendesse a mexer no jornal saberia colocar ele no lugar de novo.(M)</i></p>
Falta de conhecimento	<p><i>Porque muitas pessoas não sabem mexer no jornal. (J)</i></p> <p><i>Porque devemos saber como o jornal é montado.(JP)</i></p> <p><i>Porque é uma coisa muito interessante, jornal é um meio de comunicação muito utilizado.(L)</i></p> <p><i>É interessante saber como ele é montado.(B)</i></p> <p><i>Porque é bom conhecer a montagem e se informar.(R)</i></p> <p><i>Porque é muito importante nós sabermos como ele é montado.(LM)</i></p> <p><i>Mais pra frente nós precisaremos saber disso, vai que queremos ser jornalistas. (K)</i></p> <p><i>Porque é legal saber como é montado. (G)</i></p> <p><i>Porque é muito interessante. (GM)</i></p> <p><i>Para nós ficarmos mais bem informados.(LF)</i></p> <p><i>Porque nos traz conhecimento(H)</i></p> <p><i>Porque tem notícias interessantes.(R)</i></p> <p><i>Curiosidade, pois, quero ser um dono de jornal um dia.(GP)</i></p> <p><i>Se no futuro você for jornalista você já deve ir sabendo como é o jornal.(R)</i></p> <p><i>Porque assim se algum de nós quiser ser jornalista poderíamos saber como funciona tudo.(RB)</i></p> <p><i>Porque nós podemos ser grandes jornalistas um dia. (A)</i></p> <p><i>Para fazermos entrevistas com as pessoas e saber se elas sabem, ou estão informadas. (MV)</i></p> <p><i>Porque seria uma experiência que dificilmente poderíamos fazer de novo.(GD)</i></p>
Montar um jornal escolar	<p><i>Para saber mais sobre profissões. Eu acho que deveria ter um jornal da escola.(J)</i></p> <p><i>Porque queríamos fazer um jornal da escola e também saber a montagem é muito importante. (M)</i></p> <p><i>Porque assim ajudaria a montar o jornal para ensinar os outros. E também acho que deveria ter um jornal da escola.(C)</i></p> <p><i>Porque assim nós poderíamos fazer um jornal qualquer dia. (A)</i></p>
Agilizar a leitura	<p><i>Pois devemos saber como se lê um jornal. (R)</i></p> <p><i>Porque se um dia eu assinar o jornal quero saber como procurar os assuntos.(P)</i></p> <p><i>Para saber abrir o jornal e achar a reportagem que está interessado em ler.(B)</i></p> <p><i>Eu não me interesso muito pelo conteúdo do jornal, mas acho muito interessante saber recolher informações e ver o processo de montagem. (L)</i></p> <p><i>Para que a gente se interesse mais pela leitura, porque assim sabendo como é feito é mais fácil e rápido de ler.(JE)</i></p> <p><i>Porque nós poderemos nós interessar para ler o jornal. (L)</i></p>
Matar aula	<p><i>Porque é legal mata aula.(JD)</i></p>

Tabela 12. Motivos pelos quais os alunos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado.

APÊNDICE M

CATEGORIA	FALAS
Alunos não têm curiosidade em saber	<i>Porque os alunos não teriam nenhum interesse em saber como ele é montado. (DD)</i>
Já foi ensinado	<i>Porque ela já nos ensinou. (RL) Porque o ano passado a professora de Português já nos ensinou a montagem de jornal.(L)</i>

Tabela 13. Motivos pelos quais os alunos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado

APÊNDICE N

CATEGORIA	FALAS
Ficar informado	<p><i>Porque sempre é bom saber o que está acontecendo, e na outra escola nós tínhamos o jornal da escola e era bem legal. (TP)</i></p> <p><i>Porque eu poderia ficar sabendo da onde vem o jornal, como ele é feito, de onde eles retiram as melhores notícias.(FB)</i></p> <p><i>Porque nós iríamos ficar sabendo mais sobre o jornal. (TM)</i></p> <p><i>É legal aprender sobre uma coisa diária para lermos sempre.(RC)</i></p> <p><i>Para aprendermos.(D)</i></p> <p><i>Porque é para ficar informado.(R)</i></p> <p><i>Para aprendermos mais cultura.(RB)</i></p> <p><i>Gostaria de saber como são constituídas essas folhas tão simples com informações imprescindíveis para a sabedoria de qualquer pessoa.(G)</i></p> <p><i>Porque se talvez formos jornalistas, saberemos como se faz.(A)</i></p> <p><i>Eu gostaria de saber como é montado um jornal. Eles estariam passando mais informações para nós. (AD)</i></p> <p><i>Porque as pessoas têm que se informar.(V)</i></p>
Conhecer a estrutura facilita a leitura	<p><i>Para o aluno não ficar perdido quando ler o jornal.(T)</i></p> <p><i>Porque isso nos ajudaria a entender mais claramente as dimensões dos comentários das notícias. (AA)</i></p> <p><i>Porque assim se interessariam.(N)</i></p> <p><i>Assim poderemos nos interessar.(AR)</i></p>
Interesse no processo de feitura do jornal	<p><i>Porque na 4ª série tem que aprender mesmo.(JM)</i></p> <p><i>Futuramente podemos precisar disso. (GC)</i></p> <p><i>Pois teria aula montada sem ficar enrolando, mas às vezes é bom sair do assunto, se distrair.(M)</i></p> <p><i>Porque assim a gente sabe como se faz o jornal e a importância dele. (AC)</i></p> <p><i>Porque o jornal está no nosso dia-a-dia e gostaria de saber como são recolhidas as reportagens.(A)</i></p> <p><i>Porque eu gostaria de saber como é montado o jornal.(AB)</i></p> <p><i>Porque deve ser muito interessante o processo.(SC)</i></p> <p><i>Porque nós iríamos aprender como as notícias chegam até o jornal e como são montadas.(JF)</i></p> <p><i>Eu acho que temos que saber de onde vem a notícia que recebemos e como ela chega até nós. (F)</i></p>

Tabela 14. Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto se interessam em saber como o jornal é montado.

APÊNDICE O

CATEGORIA	FALAS
Já conhece o processo	<i>Porque nós já sabemos que para formar um jornal é preciso fazer pesquisas, entrevistas. (D)</i>
Não há interesse	<i>Não se pode dar bola para traficantes só se for coisa boa. (AG)</i> <i>Não preciso saber.(VR)</i> <i>Ninguém se interessa por isso.(F)</i> <i>Porque deve ser chato (AL)</i> <i>Porque não interessa para ninguém. (RZ)</i> <i>Porque eu não vou ouvir.(AS)</i>

Tabela 15. Motivos pelos quais os alunos não-sujeitos do projeto não se interessam em saber como o jornal é montado

APÊNDICE P

CATEGORIAS	FALAS
Atualização de informações	<p><i>Porque o jornal faz com que a gente saiba dos fatos. (DD)</i></p> <p><i>Porque pode trazer notícias para nossas vidas. (L)</i></p> <p><i>Porque o jornal é um meio de locomoção de notícias importantes.(JE)</i></p> <p><i>Ele nos informa e ao mesmo tempo irrita.(G)</i></p> <p><i>Porque é talvez dele que sabemos as notícias.(B)</i></p> <p><i>Porque ele traz informações e atualiza o leitor.(R)</i></p> <p><i>Porque nos acrescenta informações do dia a dia. (GD)</i></p> <p><i>Tem horário do cinema em primeiro lugar, mas também existem os quadrinhos, horóscopos. Em terceiro lugar, as manchetes que não me interessam muito, eu não me atraio muito quando as notícias tem figuras, porque então só me concentro nelas. Eu gosto de notícias sem figuras. (L)</i></p> <p><i>Porque ele nos traz notícias do dia a dia. (B)</i></p> <p><i>Porque te ensina mais coisas do teu interesse. (GM)</i></p> <p><i>Porque assim sabemos o que acontece no mundo e se for algo importante sobre ciências e outras coisas para nós nos prevenirmos.(F)</i></p> <p><i>Porque tem acontecimentos interessantes. (R)</i></p> <p><i>Porque eu preciso saber o que acontece no mundo.(P)</i></p> <p><i>Qualquer coisa que eu quero saber está escrito nele. (GP)</i></p> <p><i>Porque eu ficaria sabendo das notícias do mundo. (C)</i></p> <p><i>O jornal traz notícias até de sua própria vida e também fico sabendo sobre notícias interessantes. (R)</i></p> <p><i>Porque ele nos dá informações sobre o que está acontecendo no mundo.(L)</i></p> <p><i>Porque fico sabendo de coisas que estão acontecendo no mundo.(J)</i></p> <p><i>Porque ele traz notícia nova sobre o meu interesse. (M)</i></p> <p><i>Para ficar mais informado.(LF)</i></p> <p><i>Ele nos informa.(JP)</i></p> <p><i>Podemos saber o que acontece no mundo na cidade e no país.(J)</i></p> <p><i>Nós não podemos ficar fora das notícias do mundo. (M)</i></p> <p><i>Porque tudo o que acontece na cidade sai rapidamente no jornal.(L)</i></p> <p><i>Porque nós saberíamos das informações sobre o nosso país.(LM)</i></p> <p><i>Eu fico mais informado sobre o que está acontecendo na minha cidade e aprendo mais. (K)</i></p> <p><i>Porque eu aprendi coisas que não sabia. (A)</i></p> <p><i>Eu fico mais informado.(MV)</i></p>

Tabela 16. Justificativas dos alunos sujeitos do projeto sobre o motivo da importância do jornal em sua vida

APÊNDICE Q

CATEGORIAS	FALAS
Atualização de informações	<p><i>Porque nós ficamos sabendo sobre acidentes, mortes, casamentos, funeral, etc. (R)</i></p> <p><i>Apesar de não gostar de ler ele traz muitas informações sobre sua volta. (AD)</i></p> <p><i>Ele tem informações.(V)</i></p> <p><i>Porque ele nos deixa informados sobre os fatos que ocorrem, no mundo inteiro, apesar de não lê-lo. (F)</i></p> <p><i>Porque ele dá notícias das coisas ruins, para quando eu crescer. (AS)</i></p> <p><i>Tem informações do cotidiano.(RZ)</i></p> <p><i>É importante para termos informações. (GC)</i></p> <p><i>Ele dá informações sobre o mundo.(JM)</i></p> <p><i>Porque assim vou conhecer mais sobre o dia a dia.(TM)</i></p> <p><i>Porque você pode ficar por dentro do que ocorre na cidade.(RC)</i></p> <p><i>Porque assim vou conhecer mais sobre o dia a dia. (TH)</i></p> <p><i>Porque é um meio de me manter informada.(AA)</i></p> <p><i>Porque senão eu nunca ia ficar sabendo detalhes sobre o futebol.(JF)</i></p> <p><i>Porque o jornal é utilizado por pessoas do mundo inteiro. O jornal é uma oportunidade para a gente ser alguém bem informado. (D)</i></p> <p><i>Me dá informações sobre o que aconteceu no dia anterior.(VR)</i></p> <p><i>É uma forma de saber o que se passa no mundo.(AG)</i></p> <p><i>Porque ele é muito informativo. (SC)</i></p> <p><i>Ele dá informações sobre o mundo a fora e traz divertimento.(AB)</i></p> <p><i>Através dele podemos saber sobre fatos importantes e ficamos mais ligados ao que acontece nos tempos de hoje em dia. (G)</i></p> <p><i>Porque amplia nosso conhecimento. (RB)</i></p> <p><i>Me mantém informado.(M)</i></p> <p><i>Porque com o jornal se vai longe, se sabe notícias do mundo todo. (AL)</i></p> <p><i>Porque se alguém for roubado em sua cidade, sabendo dessa informação você toma mais cuidado. (D)</i></p> <p><i>Temos que saber o que acontece ao nosso redor.(M)</i></p> <p><i>Porque com ele nós recebemos notícias do mundo, país e cidade que são muito importantes.(TP)</i></p> <p><i>Porque com ele eu fico perto das melhores notícias do dia, e quando ele chega, eu vou correndo procurar a matéria que eu espero. (FB)</i></p>
Possibilidade de diálogo	<p><i>Posso discutir com meu pai e meus amigos algum assunto. (AC)</i></p>

Tabela 17. Justificativas dos alunos não-sujeitos do projeto sobre o motivo da importância do jornal em sua vida

APÊNDICE R

CATEGORIAS	CATEGORIAS
Falta de interesse pelo material	<i>Não leio jornal. (H)</i> <i>Porque eu não gosto de ler.(A)</i> <i>Porque eu não leio jornal. (RL)</i>
Apenas um profissional deve ter informações	<i>Nesse momento não, mas quando tiver alguma profissão aí sim. (R).</i>
Informação válida temporariamente	<i>Só serve para um dia e depois joga fora.(JD)</i>
Preferência ao telejornal	<i>Eu só leio uma vez por semana e o resto vejo telejornal. (RB).</i>

Tabela 18. Justificativas dos alunos sujeitos do projeto sobre o motivo da não importância do jornal em sua vida.

APÊNDICE S

CATEGORIAS	FALAS
Falta de interesse pelo material	<i>Ele não faz parte da minha vida. (G)</i> <i>Não quero viver a vida dos outros e sim a minha.(AL)</i> <i>Porque ele ainda não interfere nela.(N)</i> <i>Eu não me interesso sobre isso.(AR)</i> <i>Porque existem outros meios de informar.(F)</i>

Tabela 19. Justificativas dos alunos não-sujeitos sobre a não importância do jornal em sua vida.

APÊNDICE T

UNESP - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Conselho Nacional de Saúde – Resolução nº. 196/96 – Decreto nº. 93.933-1987)

Prezados pais,

Estou solicitando dos senhores a autorização para a utilização de colocações orais e escritas feitas por seu (a) filho (a) durante o trabalho pedagógico feito com jornal em sala de aula, como também a utilização de fotos que registram as atividades realizadas no decorrer deste ano de 2003.

Este material será utilizado para expressar dados concretos em um relatório de pesquisa (Dissertação), feito por mim para obtenção do título de mestre, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - Campus Marília, com a finalidade de demonstrar a importância do uso do jornal em sala de aula, enquanto recurso pedagógico e social para a educação. A proposta desta pesquisa visa a estimular aqueles que desejam ensinar ou orientar com qualidade para que introduzam o jornal como um material de suma importância, na formação da criança como cidadã.

Fica assegurado à criança que, em nenhum momento do relatório, será feita a identificação da mesma por nome, garantindo-lhe nenhum tipo de constrangimento ou danos morais.

Certa de poder contar com a sua autorização, coloco-me à disposição para dúvidas e esclarecimentos, pelo telefone 3454-9303.

Adriana Pastorello
Mestranda em Educação
Universidade Estadual Paulista-UNESP
Marília-SP

Autorizado, data ____/____/____

Responsável

Aluno

APÊNDICE U

Sondagem sobre uso e leitura do jornal no cotidiano de 34 crianças matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental.

Escola: _____ 4ª série _____

Nome: _____

Idade: _____

1. Sua família assina algum jornal?

() Sim () Não

Qual?

() O Estado de S. Paulo

() Folha de S. Paulo

() Diário de Marília

() Jornal da Manhã

() Não sei o nome

() Outros : _____

2. Já foi a uma banca para comprar jornal?

() Sim () Não

3. Você lê jornal?

() Sim () Não

4. Quantas vezes por semana você lê jornal?

() nenhuma () uma

() duas () mais de três

5. Qual assunto do seu interesse aparece no jornal?

6. Você gosta de alguma seção específica do jornal?

() Sim () Não

Qual? _____

7. Quem lê jornal em sua casa?

() pai

() mãe

() irmãos

() todos

() outros : _____

8. Você utiliza jornais em suas pesquisas escolares?

() Sim () Não

Que tipo de jornal?

() impresso () telejornal () internet

Em quais disciplinas?

() Português

() História / Geografia

() Ciências

() Matemática

9. Sente alguma dificuldade ao ler o jornal?

() Sim () Não

Qual?

() Tamanho da folha

() Linguagem usada pelos jornalistas

() Encontrar o assunto

() Outra: _____

10. A leitura do jornal contribui para sua formação escolar?

Sim Não

Em que aspecto?

11. Você gostaria que seus professores continuassem a pedir pesquisas em jornais?

Sim Não

Por quê?

12. Sente necessidade de receber informações sobre como um jornal é composto?

Sim Não

Estas informações o ajudariam na leitura desse material?

Sim Não

Como?

APÊNDICE V

ENTREVISTA 2004: O JORNAL EM SALA DE AULA.

Nome: _____ 5ª série: _____

Na quarta série estudei na escola: _____

Minhas professoras foram: _____

1 – Quantas vezes por semana você lê jornal?

- 1 vez
 2 vezes
 nenhuma
 todos os dias da semana
 outro: _____

2 – Onde você lê jornal?

- na biblioteca escolar
 em sua casa
 na casa de parentes

3 – Sua família assina jornal?

- sim não

Qual?

- Jornal da Manhã
 Diário de Marília
 Folha de S. Paulo
 O Estado de S. Paulo
 Outro: _____

4 – Quando estava na quarta série sua professora utilizava jornal em aula?

- sim não

5 – Na quarta série você podia sair da sala para ler jornal na biblioteca?

- sim não

Se sim, o que achava desta atividade?

6 – Hoje, na 5ª série, você pode sair da sala para ler jornal?

- sim não

7 – Caso a resposta seja não, você gostaria de fazer esta atividade? Por quê?

8 – Seus professores trazem jornal para a sala de aula?

- sim não

Se sim, quantas vezes por semana?

- uma
 duas
 mais de três

9 – Durante as aulas existe um momento para comentários sobre as notícias que acontecem diariamente e que são trazidas pelo jornal?

- sim não

10 – Você tem tempo durante a aula para falar sobre as leituras de jornal que faz em casa?

- sim não

11 – Quando vê um jornal por perto sente necessidade de abri-lo para ler?

- sim não

12 – Conte como passou a se interessar pelo jornal, dizendo quem ou o que contribuiu para isso.

13 - Você acha que os professores deveriam ensinar aos alunos como o jornal é montado?

sim não

Por quê?

14 – Alguém lhe ensinou a procurar os assuntos de seu interesse no jornal?

sim não

15 – Conhecer o jornal fez com que você procurasse mais esse material para ler?

sim não

16 – Você considera o jornal importante para sua vida? Por quê?

APÊNDICE X

Roteiro da entrevista com as professoras das séries anteriores dos sujeitos da pesquisa

Nome: _____
 Tempo de serviço: _____ anos
 Formação: _____
 Instituição Formadora: _____
 Série em que lecionou nos últimos três anos: _____

1. Que material de leitura utiliza em suas aulas?

- livros de literatura infantil
 dicionários
 jornais atuais
 notícias trazidas pelo material didático
 livro didático
 outro: _____

2. Você se considera um leitor?

- sim não

3. O que normalmente você lê em horários livres?

- livros
 revistas
 jornal
 outro: _____

4. Você lê para seus alunos? Que tipo de material?

- sim não

5. Com que frequência?

- todos os dias
 três vezes por semana
 uma vez por semana
 um livro por bimestre
 outra opção: _____

6. Gosta de ler para seus alunos?

- sim não

Por quê?

7. Quando pede aos alunos que leiam em casa, que trabalho é feito a partir dessa leitura?

8. Em que série escolar acha mais adequado a criança iniciar a leitura de:

Jornal: _____ série.

Livros: _____ série.

9. Que atividade prioriza no ensino-aprendizagem?

- leitura
 escrita

Por quê?

ANEXOS

ANEXO A

RECALCITRANTE

O trocador olhou, viu, não aprovou. Daquele passageiro, escanchado placidamente no banco lateral, escorria um fio de água que ia compondo, no piso do ônibus, a microfigura de uma piscina.

- Ei, moço, quer fazer o favor de levantar?

O moço (pois ostentava barba e cabeleira amazônica, sinais indiscutíveis de mocidade), nem-te-ligo.

O trocador esfregou as mãos no rosto, em gesto de enfado e desânimo, diante de situação tantas vezes enfrentada, e murmurou:

- Estes caras são de morte.

Devia estar pensando: Todo ano a mesma coisa. Chegando o verão, chegam problemas. Bem disse o Dario, quando fazia gol no Atlético Mineiro: Problemática demais. Estava cansado de advertir passageiros que não aprendem como viajar em coletivo. Não aprendem e não querem aprender. Tendo comprado passagem por 65 centavos, acham que compraram o ônibus e podem fazer dele casa-da- peste. Mas insistiu:

- Moço! Ô moço!

Nada. Dormia? Olhos abertos, pernas cabeludas ocupando cada vez mais espaço, ouvia e não respondia. Era preciso tomar providência:

- O senhor aí, cavalheiro, quer cutucar o braço do distinto, pra ele me prestar atenção?

O cavalheiro vê lá se ia se meter numa dessas. Ignorou, olímpico, a marcha do caso terrestre. Embora sem surpresa, o cobrador coçou a cabeça. Sabia de experiência própria que passageiro nenhum quer entrar numa fria. Ficam de camarote, espiando o circo pegar fogo. Teve, pois que sair do seu trono, pobre trono de trocador, fazendo a difícil ginástica de sempre. Bateu no ombro do rapaz:

- Vamos levantar?

O outro mal olhou para ele, do longe de sua distância espiritual. Insistiu:

- Como é, não levanta?

- Estou bem aqui.

- Eu sei, mas é preciso levantar.

- Levantar pra quê?

- Pra que, não. Por quê. Seu calção está molhado de água do mar.

- Tem certeza que é água do mar?

- Tá na cara.

- Como tá na cara? Analisou?

Forrou-se de paciência para responder:

- Olha, o senhor está de calção de banho, o senhor veio da praia, que água pode ser essa

que está pingando se não for água do mar? Só se...

- Se o quê?

- Nada.

- Vamos, diz o que pensou.

- Não pensei nada. Digo que o senhor tem de levantar porque seu calção está ensopado e vai fazendo uma lagoa aí embaixo.

- E daí?

- Daí, que é proibido.

- Proibido suar?

- Claro que não.

- Pois eu estou suando, sabe? Não posso suar sentado, com esse calorão de janeiro?

Tenho que suar de pé?

- Nunca vi suar tanto na minha vida. Desculpe, mas a portaria não permite.

- Que portaria?

- Aquela pregada ali, não está vendo? “O passageiro ainda que com roupa sobre as vestes de banho molhadas, somente poderá viajar de pé”.

- Portaria nenhuma diz que o passageiro suado tem que viajar de pé. Papo findo, tá bom?

- O senhor está desrespeitando a portaria e eu tenho que convidar o senhor a descer do ônibus.

- Eu, descer porque estou suado? Sem essa.

- O ônibus vai parar e eu chamo a polícia.

- A polícias vai me prender porque estou suando?

- Vai botar o senhor pra fora porque é um... recalcitrante.

- O passageiro pulou, transfigurado:

- O quê? Repita, se for capaz.

- Re...calcitrante.

- Te quebro a cara, ouviu? Não admito que ninguém me insulte!

- Eu? Não insultei.

- Insultou, sim. Me chamou de réu. Réu não sei o quê, calcitrante, sei lá o que é isso.

Retira a expressão, ou lá vai bolacha.

- Mas é a portaria! A portaria é que diz que o recalcitrante...

- Não tenho nada com a portaria. Tenho é com você, seu cretino. Retira já a expressão, ou...

Retira não retira, o ônibus chegou ao meu destino, e eu paro infalivelmente no meu destino. Fiquei sem saber que conseqüências físicas e outras teve o emprego da palavra “recalcitrante”.

ANDRADE, C. D.; SABINO, F.; CAMPOS, M. P.; BRAGA, R. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1993. (Crônicas v.1).

ANEXO B

Texto utilizado na terceira atividade de experimentação de regras de leitura

O corpo humano no espaço

Em vários países, as agências espaciais estudam as alterações do corpo humano no espaço sideral, onde não existe ar, a temperatura é muito baixa, as radiações cósmicas e solares são intensas, a pressão atmosférica desaparece e a gravidade passa a ser chamada de microgravidade, pois seus valores são extremamente pequenos.

A ciência e a tecnologia conseguiram superar muitos desses fatores indesejáveis para a adaptação do ser humano ao espaço. Hoje em dia, as naves espaciais são capazes de manter a temperatura ambiente e a pressão atmosférica adequadas à vida e de proteger os astronautas contra as radiações e os micrometeoros. A gravidade, porém, praticamente desaparece durante uma viagem espacial. Essa força invisível, que nos prende ao solo, passa a valer quase zero.

As alterações do corpo humano na microgravidade são estudadas por uma nova especialidade médica, chamada Medicina Espacial. Para se compreender, porém o que acontece no espaço é preciso entender a influência da gravidade sobre o corpo humano aqui na Terra.

A força gravitacional moldou os ossos e os músculos, cuja função principal é impedir que a própria gravidade esmague o corpo humano. Assim, as pernas são mais fortes que os braços, com músculos mais potentes, pois elas sustentam o peso do corpo quando se caminha ou faz exercícios.

SILVA, M. C.; SANTOS, I. G. Espaço Ciência.
Ciência Hoje da Criança. São Paulo, v. 8, n. 48, 1996.