

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA – FCT/UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ERIKA CRISTINA MASHORCA FIORELLI

**“OFICINA HORA DA LEITURA” NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR**

Presidente Prudente
2011

ERIKA CRISTINA MASHORCA FIORELLI

**OFICINA HORA DA LEITURA NA ESCOLA DE TEMPO
INTEGRAL: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO
LEITOR**

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Martins
da Costa Santos

Presidente Prudente
2011

Fiorelli, Erika Cristina Mashorca.
F549i Oficina “Hora da Leitura” na Escola de Tempo Integral:
contribuições para a formação do leitor / Erika Cristina Mashorca
Fiorelli. - Presidente Prudente : [s.n], 2011
96 f.:Il.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista,
Faculdade de Ciências e Tecnologia
Orientador: Ana Maria Martins da Costa Santos
Banca: Arilda Inês Miranda Ribeiro, Hércules Tolêdo Corrêa
Inclui bibliografia
1. Leitor. 2. Leitura – Oficina hora da leitura. 3. Prática
pedagógica. 4. Escola de tempo integral. I. Santos, Ana Maria
Martins da Costa. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências e Tecnologia. III. Título.

CDD 370

Ao meu anjo da guarda, Juliano, que sempre esteve comigo.

AGRADECIMENTOS

A Deus, muito obrigada. Grandes foram as lutas, maiores as vitórias. Sempre estivestes comigo. Muitas vezes pensei recuar ou parar, porém, Tu sempre estiveste a meu lado, ensinado-me a fazer da derrota uma vitória, da fraqueza uma força. Não cheguei ao fim, mas ao início de uma longa jornada, na qual Tu seguirás a meu lado.

À minha orientadora professora Ana Maria Martins da Costa Santos que sempre fez da docência um ideal supremo, mesclando a arte de ensinar com o dom da convivência. Que abnegou dos seus interesses particulares e transmitiu suas experiências que auxiliaram na minha formação. Graças a seus ensinamentos, me sinto mais preparada para enfrentar a vida profissional e pessoal.

À Professora Arilda e ao Professor Hércules, pelas considerações e sugestões que muito engrandeceram o trabalho.

A meu marido Juliano, de quem sempre recebi carinho, amor e ajuda nos momentos mais difíceis e amargos de minha vida. Você me ensinou que as mais lindas coisas da vida não podem ser vistas nem tocadas, mas sim sentidas pelo coração. Obrigada por estar a meu lado.

Aos meus pais, Fernando e Neusa, de quem recebi o dom mais precioso – a vida. Não contentes em presentear-me apenas com ela, revestiram minha experiência com amor, carinho e dedicação, cultivaram na criança todos os valores que a transformam em um adulto responsável e consciente. Abriam as portas do meu futuro iluminando o meu caminho com a luz mais brilhante que puderam encontrar: o estudo. Obrigada pela compreensão, pois por muitas vezes não pudemos confraternizar em razão de estar aos finais de semana estudando.

Aos amigos e funcionários da Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente, meu muito obrigada.

Às colegas, que se transformaram em amigas, levarei-as sempre junto do meu coração.

A todos aqueles que, de alguma maneira, contribuíram para a elaboração deste trabalho.

*Ninguém educa ninguém,
ninguém educa a si mesmo,
os homens se educam entre si,
mediatizados pelo mundo.*

Paulo Freire

RESUMO

Nos últimos anos, o desempenho dos alunos brasileiros em relação à leitura e à escrita, que vem sendo avaliado constantemente por programas educacionais nacionais e internacionais, tem apresentado resultados insatisfatórios. Tendo em vista as deficiências diagnosticadas nestas avaliações educacionais, sobretudo em relação à leitura e à escrita, em dezembro de 2005, foi instituído o projeto Escola de Tempo Integral na rede estadual de ensino de São Paulo com objetivo de modificar esse cenário. As escolas que implantaram a proposta curricular das Escolas de Tempo Integral passaram a oferecer, além das disciplinas do currículo básico, as oficinas curriculares, com proposta de atividades dinâmicas e diversificadas, articuladas aos planos de ensino dos professores e à proposta pedagógica da escola. Dentre as oficinas oferecidas, a da “Hora da Leitura” deve priorizar a formação de leitores, fazendo uso de procedimentos metodológicos que favoreçam novas oportunidades de aprendizagem e ampliação do repertório de leitura, de forma agradável. Esta pesquisa propõe investigar a implementação da “Oficina Hora da Leitura” na 8ª série do ensino fundamental no contexto da proposta da Escola de Tempo Integral de forma a diagnosticar as contribuições dessa oficina para a formação do leitor. Além disso, foram analisadas a prática e a metodologia adotadas pelo professor de acordo com proposta da “Oficina Hora da Leitura”, identificando a influência de fatores internos e externos relacionados ao desenvolvimento da oficina e verificando se os objetivos da Escola de Tempo Integral para a “Oficina Hora da Leitura” e os da proposta pedagógica da escola estão sendo alcançados. Os resultados da pesquisa apontam para a necessidade de reestruturação no currículo dos cursos de licenciatura de Universidades Públicas e Particulares em relação a formação e prática docente a ser desenvolvida na escola de tempo integral nas diversas oficinas e também na formação continuada.

Palavras-chave: Leitura. Leitor. Oficina Hora da Leitura. Prática Pedagógica. Escola de Tempo Integral.

ABSTRACT

The reading and writing performance of Brazilian students, which has been monitored constantly by national and international educational programs, has shown poor results in recent years. In an attempt to correct the deficiencies brought to light in these educational evaluations, above all with respect to reading and writing, the project Full-Time School was implemented in the state of São Paulo public school system in December 2005. The schools that adopted the curricular proposal of Full-Time Schools began to offer, in addition to the subjects of the basic curriculum, curricular workshops based on proposals of dynamic and diversified activities linked to the school's teaching plans and pedagogical project. One of the workshops offered is the "Reading Time" workshop, which seeks to prioritize reader qualifications by using methodological procedures that favor new learning opportunities and expand the students' reading scope in a pleasant manner. The present work through case study proposes to investigate the implementation of the "Reading Time Workshop", within the context of the Full-Time School proposal, in order to diagnose the workshop's contributions to readers' qualifications. Search results point to the need to restructure the curriculum of undergraduate courses in Public and Private Universities for teacher training and practice to be developed in school full time and also in continuing education.

Key-words: Reading. Reader. Reading Time Workshop. Pedagogical Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
1 OBJETIVOS.....	17
1.1 Geral	
1.2 Específicos	
2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	18
2.1 Educação, cultura e ideologia: relações com a proposta da Escola de Tempo Integral.....	18
2.2 Considerações históricas sobre escola e leitura.....	30
2.3 A Oficina Hora da Leitura na escola de tempo integral.....	32
2.4 A formação do aluno leitor.....	35
2.4.1 O espaço de leitura – sala de aula e biblioteca.....	37
2.4.2 Passos para a leitura.....	38
2.4.3 Proposta de atividades de leitura na ETI.....	40
2.4.3.1 Preparando a Hora da Leitura.....	42
2.4.3.2 Aquecendo para a leitura.....	42
2.4.3.3 Saboreando o texto.....	43
2.4.3.4 Entrelaçando leituras coletivas.....	43
2.4.3.5 Desdobramentos para outros momentos.....	44
2.4.3.6 Produtos de leituras.....	44
2.5 A formação do professor.....	45
3 METODOLOGIA.....	47
4 RESULTADOS	
4.1 Escola objeto da pesquisa.....	50
4.2 Espaço físico da escola.....	52
4.3 Entrevista semi-estruturada.....	57
4.3.1 Aplicação da entrevista semi-estruturada ao professor responsável pela “Oficina Hora da Leitura”	57
4.3.2 Prática docente.....	58
4.4 Elaboração de atividades de leitura aos alunos participantes da pesquisa, de acordo com as orientações estabelecidas pelas resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.....	60
4.4.1 Aplicação das atividades de leitura aos educandos.....	60
4.4.2 Análise das atividades de leitura	60
4.5 Análise do alcance dos objetivos propostos para a “Oficina Hora da Leitura”, da proposta pedagógica da escola e sua contribuição na formação do aluno leitor.....	72
4.5.1 Objetivos da Oficina Hora da Leitura na proposta pedagógica da escola.....	72
4.5.2 Objetivos da escola conforme a proposta pedagógica	73
4.5.3 Prática pedagógica do professor e as observações.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS.....	79
ANEXO A.....	88
ANEXO B.....	89
APÊNDICE A.....	95
APÊNDICE B.....	97
APÊNDICE C.....	98

INTRODUÇÃO

As primeiras manifestações da escrita surgiram da necessidade de registrar o cotidiano do homem primitivo, quando começou a gravar imagens nas paredes das cavernas; tendo construído, progressivamente, sistemas de representação para a escrita. Desenvolvida para guardar os registros de contas e trocas comerciais, a escrita tornou-se um instrumento de valor inestimável para a difusão de idéias e informações.

Foi na Antiga Mesopotâmia, há cerca de seis mil anos, que se desenvolveu a escrita ideográfica, tendo evoluído para a escrita alfabética. Sendo assim, expressar-se oralmente e conferir sentido a algo que está escrito está relacionado à leitura.

A origem do verbo *ler* deriva do verbo latino *legere* e significa colher, isto é, por meio da leitura algo pode ser colhido, provavelmente o sentido do que foi escrito por alguém. A compreensão do que se lê não é apenas um ato racional, tendo em vista que a leitura é um processo contínuo de atribuições de significados.

A civilização ocidental tem a gênese de sua formação conceitual nas sociedades greco - romanas, ler em cada uma dessas civilizações adquire um contexto peculiar. No caso grego, o verbo ler inicialmente indica significados diferentes, segundo Carvalho e Chartier (1998, p.12), os vários verbos utilizados pelos gregos para indicar o fato de “ler” exprimem nuances de significados diferentes, pelo menos na primeira fase de sua definição semântica [...].

Para os autores citados, os verbos (**distribuir, reconhecer e decifrar**) demonstram a evolução de uma sociedade que passou de uma prática de leitura denominada “distribuição de texto”, feita por poucos alfabetizados e raros letrados, para uma leitura mais difundida, tida como reconhecimento direto das letras.

Kleiman (1993, p.10) afirma que a leitura é uma “prática social que remete a outros textos e outras leituras”. Assim, ao lermos um texto, acionamos valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização. A autora identifica a leitura como processo psicológico em que o leitor recorre a estratégias com base em seu conhecimento lingüístico, sociocultural e enciclopédico.

Segundo Souza e Freitas (2007, p.1):

Ler é um ato que enriquece o pensamento, estimula o sonho, a imaginação, a criatividade e intensifica as emoções. Similarmente, desenvolve a capacidade crítica, aumenta a informação e o conhecimento, e constitui uma forma de participação ativa na sociedade. Ler é fundamental para a articulação do pensamento e, conseqüentemente, para o aperfeiçoamento da expressão escrita.

Neste contexto, um leitor crítico não é aquele que apenas decifra sinais, mas sim aquele capaz de dialogar com o autor e construir seu universo textual. A concepção da leitura dialógica caracteriza-se por ser uma atividade social de alcance político, pois ao permitir a interação entre os indivíduos não pode ser entendida apenas como decodificação de símbolos gráficos, mas sim uma forma de ler o mundo.

Kato (1986) menciona que, se há tantas abordagens sobre a leitura, é de se esperar também que haja uma quantidade proporcional de teorias e concepções sobre sua aprendizagem, na medida em que é difícil, para não dizer impossível, definir uma política geral de ensinamento de leitura, que leve em conta todas ou uma boa parte dessas concepções.

Zilberman (1988) afirma que a dimensão social em relação à leitura se torna mais evidente a partir do momento em que o exercício da leitura depende não apenas do funcionamento, mas da integração dos seguintes fatores: um sistema (o da escrita); um processo (o de alfabetização) e um conjunto de valores, o qual exige o domínio do código escrito, distinguindo as pessoas que passaram por um processo de aprendizado da leitura e da escrita das que ainda não passaram. No entanto, para que haja relação entre a leitura e escrita, esses fatores dependem da existência de algumas instituições, sendo a escola a mais representativa e responsável não apenas pelo processo de alfabetização do indivíduo, mas também pela socialização do educando e, igualmente, da escrita.

Segundo Grotta (2000, p.29), as experiências de leitura que um sujeito vivencia estão relacionadas com a formação de sua subjetividade, bem como contribuem para a formação deste enquanto leitor, estando condicionada à qualidade das mediações e à relação que este mantém com os materiais de leitura.

Conforme preceitua Freire (1989, p.66), a leitura do mundo precede a leitura da palavra, ou seja, a compreensão do texto se dá a partir de uma leitura crítica, percebendo a relação entre o texto e o contexto. Sendo assim, é através da leitura que o indivíduo pode ampliar seu conhecimento a respeito de si próprio, do outro e do mundo. Para Rocco (1994,

p.52), em relação à leitura, tendo como ponto de referência a escola e o tratamento que a mesma confere ao assunto, nas últimas décadas, e em todo mundo, verifica-se a coexistência de concepções muito diversas e de movimentos diferentes emprestados, seja a essas próprias concepções do que venha a ser leitura, seja às formas de se trabalhar com a leitura no âmbito escolar, seja ainda no que concerne às definições de leitor, texto e mesmo de livro.

Diante de diferentes concepções de leitura, mencionamos ainda, Coracini (1995, p.15), ao afirmar que o ato de ler é visto como um “processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Para a autora, o comportamento, as atitudes, a linguagem e o sentido da leitura são determinados pelas condições históricas e sociais. Dessa forma, um dos grandes desafios das instituições de ensino é fazer com que os alunos aprendam a ler corretamente. Para desenvolver alunos autônomos, o professor não pode trabalhar somente o significado do texto, mas possibilitar a percepção, a pluralidade de sentidos que se confere ao texto. Ler envolve compreensão, mas o professor que se limita à análise apenas do sentido do texto, utilizando roteiros, esquemas, resumos e sublinhamentos dificulta a formação dos alunos. Faz-se necessária a aproximação do leitor e, particularmente, do aluno leitor com o texto. O professor amplia o campo da leitura de ler as “entrelinhas”, envolvendo este com o conteúdo. A leitura se processa quando além dos dois passos anteriores ocorre, também, o terceiro: a percepção de que há outros sentidos ainda, outras interpretações, extrapolando os limites das linhas. A escola crítica deveria trabalhar com as três etapas.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (CONSTRUIR NOTÍCIAS, 2007), a leitura por um lado oferece a matéria-prima para a escrita e, por outro, contribui para a constituição de modelos em relação a gêneros textuais, linguagem utilizada e contexto a ser usado, podendo ser vista como um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, seus objetivos, e seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua e o sistema da escrita. Pesquisas realizadas no Brasil evidenciam deficiências no sistema de formação do leitor, tais como: formação deficitária do professor; falta de recursos financeiros para aquisição de livros; falta de bibliotecas nas escolas ou de condições adequadas para seu uso (acervo pobre, inexistência de bibliotecária etc); meios de comunicação de massa que atraem pelos seus inúmeros recursos audiovisuais e não exigem uma educação formal para sua compreensão.

Nos últimos anos, o desempenho dos alunos brasileiros em relação à leitura e à escrita, que vem sendo avaliado constantemente por programas educacionais nacionais e internacionais, apresenta resultados insatisfatórios, conforme preceitua Souza (2006, p.217):

Em 2003, o Brasil obteve desempenho insatisfatório em duas grandes pesquisas: uma de âmbito nacional - Instituto Paulo Montenegro - divulgou que 72% de jovens são alfabetos funcionais, ou seja, não sabem ler e escrever. Em outra internacional, o PISA - Programa Internacional para Avaliação de Estudantes, o país ocupou o 37º. lugar em letramento de leitura. Algumas ações têm tentado mobilizar escolas, professores, diretores e sociedade para mudar este quadro: PNLD - Programa Nacional do Livro Didático através dos módulos literários, o PNBE - Programa Nacional Biblioteca na Escola, campanhas como "Tempo de Leitura" e "Literatura em Minha Casa", entre outras. Estas iniciativas mostram algo em comum: a utilização de textos literários e a proposta para o uso de diversos tipos de textos nas ações voltadas para leitura. No entanto, nota-se que as instituições de ensino encontram dificuldades em fazer uso da literatura como objeto de leitura.

Com objetivo de modificar este cenário, o Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Educação, implantou em 2005 o Projeto da Escola de Tempo Integral, objeto de estudo desta investigação, apresentando uma análise da “Oficina Hora da Leitura e sua contribuição para a formação do aluno leitor”.

Considerando todos os aspectos apresentados e discutidos firmei para esta pesquisa o objetivo geral e os objetivos específicos a seguir apresentados.

1 OBJETIVOS

1.1 Geral:

Analisar a implementação da “Oficina Hora da Leitura”, na 8ª série do ensino fundamental, no contexto da proposta da Escola de Tempo Integral e a contribuição dessa oficina para a formação do leitor.

1.2 Específicos:

a) Analisar a prática e a metodologia adotadas pelo Professor de acordo com proposta da “Oficina Hora da Leitura” estabelecida pelas Resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - SEE nº 89, de 9 de dezembro de 2005 e SEE 7, de 18-1-2006 (SÃO PAULO, 2005);

b) Identificar a influência de fatores internos e externos à escola relacionados ao desenvolvimento da oficina;

c) Verificar se os objetivos propostos para a “Oficina Hora da Leitura” e os da proposta pedagógica da escola estão sendo alcançados, por meio da implantação do projeto.

2 REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A leitura é um processo de criação e descoberta, pois trabalha duplamente a linguagem e os aspectos da vida social. A boa leitura é aquela que, depois de terminada, gera conhecimentos, propõe atitudes e analisa valores, aguçando, adensando, refinando os modos de perceber e sentir a vida. (SILVA, 1995, p. 25).

2.1 Educação, cultura e ideologia: relações com a proposta da Escola de Tempo Integral

Esse tópico faz o entrelaçamento da educação, cultura e ideologia e sua relação com a escola de tempo integral. Aspectos relacionados a esses conceitos são muito amplos e suscitaram discussões em várias áreas tais como na sociologia e no âmbito das diferentes vertentes das ciências sociais. Tratar da questão educacional, sob um ponto específico, como neste trabalho, a leitura, é preciso apresentar não apenas os conceitos sobre educação, cultura e ideologia, mas igualmente entender como esse processo ocorreu em nosso país.

De alguns anos para cá a educação tem despertado crescente e particular atenção e interesse, sobretudo nos diversos segmentos sociais. Os problemas dentro da escola não passam despercebidos, sejam eles em âmbito nacional, internacional, no ambiente público ou privado.

Etimologicamente a palavra educação origina do latim “educare” e significa literalmente 'conduzir para fora', ou seja, preparar o indivíduo para o mundo.

Para Dewey (1959), na obra denominada *Democracia e educação*, a palavra educação é o “processo de dirigir, de conduzir ou de elevar”. Verificamos, portanto, que educar é preparar o indivíduo para agir de maneira autônoma.

Para contextualizar os princípios educacionais de uma nação é preciso identificar os conceitos sobre cultura e ideologia, pois não são apenas palavras que devam estar agrupadas, mas sim, o sentido próprio de cada uma e sua representação no âmbito educacional atual.

Por que essas palavras devem relacionar-se entre si?

A forma como se origina e evolui a cultura de uma nação é determinante para o progresso da educação e das expectativas de um povo.

O estudo da cultura tem sido uma preocupação contemporânea. Conhecer os caminhos traçados por antigas civilizações e as razões específicas que fizeram com que os grupos humanos se relacionassem de maneira peculiar e organizassem diferentemente a vida social dão significado às relações sociais existentes no presente.

Historicamente, a evolução da humanidade está marcada pelos contatos e conflitos entre formas diferentes de organização social, apropriação e transformação dos recursos naturais e aquisição do conhecimento. A realidade de cada povo se expressa por meio da concepção histórica coletiva e do convívio de seus indivíduos com a natureza.

Os fatos históricos contam-nos sobre as transformações culturais ocorridas no interior das diferentes sociedades em decorrência dos encontros e conflitos entre os povos.

Nesse sentido, ao mencionarmos a palavra cultura estamos indubitavelmente referindo-nos à humanidade. Diferentes povos, nações, grupos humanos, com toda a sua diversidade, riqueza de expressão e criatividade.

Vale perguntar: o que é cultura?

A etimologia da palavra cultura refere-se ao verbo latino *colere*, que significa cultivar e seu significado original está ligado às atividades agrícolas de nossos antepassados. Pensadores romanos antigos, tais como Sêneca e Marco Aurélio ampliaram o sentido da palavra e passaram a usá-la como sinônimo de refinamento e sofisticação pessoal. No decorrer da história, vários outros significados foram sendo incorporados à palavra. Aqui nos interessa o seu sentido mais amplo, por isso, citaremos apenas duas concepções básicas.

Num primeiro momento, entende-se por cultura o conjunto dos conhecimentos, das idéias e das crenças e a maneira como se apresentam na vida social. De maneira mais abrangente, a cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza e existência social de um povo, nação ou grupos sociais no interior de uma sociedade, preocupando-se com a totalidade dessas características e a maneira como tais grupos concebem e organizam a vida social ou seus aspectos materiais.

Outro conceito refere-se à necessidade de a cultura ser muito mais do que o conhecimento escolar ou o conteúdo e os valores priorizados pelas sociedades e preservados

por meio da educação formal. Cultura é antes de tudo humanização. Define-se como algo muito mais abrangente do que o simples resultado da ação intelectual do homem. Ela é o próprio modo de ser humano e distingue-se por uma dupla manifestação: a de processo e a de produto. Processo por definir a ação contínua e recíproca do homem no meio e produto por ser resultado dessa ação constituindo os bens culturais construídos historicamente (ROMANELLI, 2003).

A cultura vista como processo está relacionada à sobrevivência do homem e à preservação da sua condição humana reescrevendo a sua história. O produto cultural conquistado perpetua-se ao longo dos tempos. A permanência do processo cultural e a preservação dos bens culturais são interligados, pois necessitam do meio social para existirem. Por esse motivo, o instrumento que a cultura utiliza para perpetuar-se é o processo educativo.

A ação educativa se processa de acordo com a compreensão que o indivíduo tem da realidade social em que vive. Dessa maneira, o processo educativo e as trocas culturais entre os povos serviram para enriquecer e diversificar as inúmeras culturas existentes. (CHAUÍ, 1990, p.31):

[...] ideologia não é sinônimo de subjetividade, que não é pré-conceito nem pré-noção, mas que é um 'fato' social justamente porque é produzida pelas relações sociais, possui razões muito determinadas para surgir e se conservar, não sendo um amontoado de idéias falsas que prejudicam a ciência, mas uma certa maneira de produção das idéias pela sociedade, ou melhor, por formas históricas determinadas das relações sociais.

O Brasil sofreu em sua construção, como parte integrante do processo educativo e das trocas culturais entre os povos, a mesma transferência cultural. Um exemplo disso é a economia colonial brasileira, que se fundou na histórica tríade: latifúndio, mão-de-obra escrava e poder político patriarcal.

A educação da colônia era excludente e preconceituosa, à medida que estava voltada para os filhos homens e não primogênitos dos senhores de engenho, excluindo, assim, toda a massa de agregados, índios, escravos e mulheres. Aos filhos primogênitos dos senhores de engenho era concedida uma educação rudimentar essencial para cuidar dos negócios da fazenda.

O conteudismo, a exclusão e a neutralidade do ensino educacional brasileiro colonial arrastaram-se por séculos a fio moldando o caráter e formando os cérebros dos alunos brasileiros considerados aptos ao privilégio das Letras.

O sistema fechado da educação brasileira pode justificar, em parte, o descomprometimento com os direitos humanos e ambientais, com a exclusão social, com a sustentabilidade e com a democracia no processo de crescimento brasileiro. Por inúmeras décadas praticou-se um ensino sem significação social para seus educandos e que não teve como preocupação central uma metodologia que abarcasse as discussões críticas acerca de questões que ultrapassassem os muros da escola.

Há um consenso entre aqueles que se aventuram a afirmar que o ensino tradicional não é adequado à nossa sociedade contemporânea. A tentativa de superar o antigo foi empreendida por várias outras formas de pensamento que ensaiaram legitimar-se em decorrência da negação do modelo tradicional. Não obstante, as tentativas apontaram tantas outras lacunas quantas as deixadas pelo sistema tradicional.

Alguns movimentos renovadores também desfraldaram bandeiras na educação brasileira, ao longo dos anos, na tentativa de transformação ou adequação do ensino à nossa realidade. Porém a inadequação do ensino não significa, necessariamente, que dele nada se aproveite.

A partir da década de 1970 o mundo experimentou inúmeras mudanças impelindo a sociedade a inquirir novos percursos e a buscar diferentes fontes de informação. O sistema educacional, como parte atuante e integrante da sociedade, sofreu pressão dessa nova moção social. O grande desafio a ser enfrentado, naquele momento, pela educação era refletir sobre seus objetivos e superar a incompatibilidade da realidade escolar com o meio social para adequar-se à era da industrialização.

Acrescidos desses fatos contemporâneos, iniciam-se, concomitantemente, eventos sociais internacionais e nacionais significativos que possibilitaram um avanço epistemológico concernente às questões civis, sociais e ambientais em nossa sociedade.

Nesse sentido, a necessidade de profundas reformas não apenas educacionais, mas também políticas e econômicas já é um consenso mundial, pois a esfera econômica, política e social interferem no respectivo contexto.

Para Almeida (1999), a expressão “mudança educacional” é a mais adequada para expressar o movimento de renovação que há pelo menos duas décadas, vêm se desenvolvendo em um grande número de países com o objetivo de sintonizar a educação com as demandas e necessidades sociais.

Essa autora menciona ainda que, nos últimos vinte anos, a educação tem sido palco de inúmeras mudanças, o que se tem caracterizado como um fenômeno global. Dentro desta realidade, quais são os fatores que instigam essas mudanças?

Quatro são os fatores essenciais que as impulsionam: primeiro o fato de que a educação básica, diferentemente do passado recente, está voltada para todos. Segundo, consiste nas mudanças do papel da escola ocasionadas pelo déficit de socialização e da dificuldade de outras instituições, como a família, suprirem esse déficit. Terceiro está relacionado à necessidade de a escola ser capaz de abranger novas habilidades, necessárias na vida atual. Por último, a evidência de que a escola atual, não sendo capaz de suprir as novas demandas gera a violência escolar.

Todos esses fatores que impulsionam essas mudanças estão presentes no âmbito educacional brasileiro. Nos últimos anos houve um aumento de acesso à escola pública, promovendo um atendimento de quase todas as crianças com idade para freqüentar o ensino fundamental. Conforme preceitua Di Giorgi (2004, p.42) [...] a escola pública para poucos no passado, cedeu lugar à escola para muitos no presente. Esta expansão é um avanço democrático essencial onde é desnecessário qualquer saudosismo em relação à situação em que, apenas uma parcela da população tinha acesso à escola.

Todavia, esta expansão quantitativa não veio acompanhada de medidas, ações e melhorias qualitativas no ensino. Isto ainda ocorre principalmente porque quase todas as escolas ainda têm características organizacionais tradicionais e conservadoras, ou seja, resistem à aprendizagem mecânica mediante a memorização do conteúdo e conceitos, dificultando a adoção não apenas de novas práticas pedagógicas pelos professores, mas a presença da comunidade escolar no interior da escola.¹

Segundo Arroyo (2000), é necessário considerar a escola pública como um espaço de direito, dos professores, dos alunos, das crianças e dos adolescentes. Assim, vale perguntar: de que forma a escola deve tornar-se uma instituição que garanta a inclusão social? Uma escola pública realmente preocupada em realizar verdadeiramente a inclusão social deve educar crianças e jovens com qualidade, propiciando-lhes uma consciência cidadã que lhes dê condições para serem autônomos ao enfrentarem os desafios do mundo contemporâneo. Para isso, é necessário valorizar as práticas e a profissão docente, criar novas metodologias em sala de aula, elaborar um currículo que atenda ao novo perfil do aluno, buscando garantir uma gestão que proporcione o relacionamento entre equipe escolar, alunos, pais e comunidade.

O relatório da UNESCO denominado “Educação: Um tesouro a descobrir”, mais conhecido como Relatório Delors (DELORS, 1998), afirma que a educação necessária, hoje, precisa se apoiar em quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser. Baseada nessa perspectiva há uma tendência mundial para

reconhecer a escola como ser educativa, em relação as suas atribuições. Além desta tendência há outra que compreende o papel da escola de maneira mais estreita, atribuindo-lhe a função de formar indivíduos mais aptos ao trabalho. Eis que surge mais uma indagação: atualmente a escola atende a estas duas tendências?

Nota-se que, hoje em dia, o objetivo de ensinar, desde o início do processo de escolarização no ensino fundamental até a universidade, na maioria das instituições prioriza a simples transmissão de informação, a difusão de conhecimentos dados e a socialização do saber sistemático.

Este fato está relacionado com a formação docente e todos os envolvidos na comunidade escolar, dificultando aos professores formação para assumirem as novas atribuições que lhes competem. Muitas vezes, os professores se sentem angustiados no trabalho, no chão da sala de aula devido ao despreparo resultante dos cursos de licenciatura.

No ensino superior, as aulas influenciam diretamente a formação do futuro profissional, pois é durante esse período que os professores convivem e transmitem a seus alunos a visão de mundo, das relações sociais e da profissão docente. Nesse sentido, verificamos que há a expressão não apenas da perspectiva de formação docente, mas também das bases políticas, teóricas e metodológicas. Libâneo (1991, p.177), a respeito dessa temática, menciona que: [...] o conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo de aprendizagem escolar, ou seja, a assimilação consciente e ativa dos conteúdos.

No entanto, o professor não é o único responsável pelo insucesso escolar. Faltam-lhe as condições essenciais para a melhoria qualitativa no ensino e a valorização profissional. Dessa maneira é preciso que haja não apenas mudanças e inovações no campo educacional brasileiro, mas também a reestruturação do estado - nação brasileira e a reconstrução de valores da nossa sociedade.

Nesse ínterim, verificamos também o crescimento do setor privado, na educação, invadindo o setor público. Isso se deve a fatos ocorridos por volta dos anos 90 com a proposta da terceirização de alguns setores públicos, dentre eles, a educação. Vale lembrar que a crise da escola pública está atrelada à crise do Estado mínimo e o Estado e a sociedade são indissociáveis. Diante dessa premissa, verificamos, por exemplo, que na prática a família do educando não tem como escolher a escola em que seu filho(a) irá estudar. Trata-se de uma manipulação, pois em época de matrícula o critério utilizado é o do endereço da moradia, mas nada impede que o indivíduo X apresente documento que mora no local Y. A

escola precisa fazer valer-se de documentos para que não haja a prática do crime de falsidade ideológica.

O debate entre o público e o privado na educação brasileira não é recente e as pesquisas explicitam pontos de convergência e divergência entre os quais se inserem as questões destas categorias e seus reflexos em cada modalidade e/ou nível educacional, destacando análises que tratam da natureza e do caráter da educação.

Neste sentido, os debates sobre a educação brasileira têm sido permeados pelos confrontos entre os defensores do ensino público e os defensores do ensino privado, cujas demarcações teórico-conceituais sofrem alterações substantivas ao longo da história, apesar de resultarem da precária delimitação entre as esferas pública e privada da sociedade. Essa indefinição fronteira acarreta, particularmente, a ambigüidade do Estado enquanto expressão de poder público.

Esse caráter privatista é resultante, dentre outras coisas, do alargamento das funções do *ethos* privado ainda que subvencionadas pelo poder público. Tal quadro produz uma situação perversa da ação estatal na medida em que esta não estabelece as fronteiras e diferenças entre os interesses coletivos e os interesses particulares, facultando a emergência da privatização do público e, conseqüentemente, a interpenetração entre as esferas público e privado.

Nessa perspectiva, Pinheiro (1996, p.258) afirma que:

[...] No Brasil, após a década de 30, concomitante ao processo de intervenção do Estado na esfera econômica, como principal agente do desenvolvimento, ocorreu uma tendência de privatização da esfera pública. Mas o processo de interpenetração entre essas esferas caracterizou-se por um duplo prejuízo da esfera pública, pois tanto a intervenção do Estado na área econômica quanto do setor privado na esfera pública favoreceram primordialmente interesses privados e não públicos.

O conflito público e privado vai margear os desdobramentos do Estado no Brasil e as implicações desses processos na órbita de suas políticas. Na área educacional esse atrito, plenamente configurado a partir dos anos trinta, vai desenhar-se como resultante das disputas político-ideológicas por hegemonia entre os defensores da escola pública e os defensores da escola privada, nas décadas seguintes, e vai ser objeto de vários estudos e pesquisas que tentam compreender como se processa a interpenetração entre essas esferas.

Essa temática tornou-se objeto de investigação em vários países. Estevão (1998, p.5) revela o binômio, cuja dinâmica implica múltiplas significações entrelaçadas.

[...] o público aparece, amiúde, colado ao sistêmico, ao manifesto, ao formal, ao generalizável e, de algum modo também, ao universo cultural dos símbolos e rituais partilhados e ao poder publicitável; ao passo que o privado, na esteira de sua etimologia, é vinculado a um certo sentido de privação, ao que se encontra afastado ou isolado da sociedade pública e, simultaneamente, ligado aos recursos próprios (idéia de propriedade), ao uso individual e doméstico, ao íntimo, ao que não está sujeito à intrusão de outros, ao que não é festivo; ou seja, o privado é reservado para o secreto, o informal, o particular, o individual ou o interpessoal, e ainda para o poder oculto.

O embate entre os partidários da educação pública e os da educação privada no Brasil remonta à estruturação e consolidação do Estado brasileiro, sendo expressão da interligação entre as esferas privada e pública. Tais nexos são assegurados pela natureza patrimonial da sociedade e do Estado, cuja feição tem reduzido a educação à demanda individual, não se constituindo efetivamente em um direito social. Nesse cenário, os confrontos público e privado vão se tornando cada vez mais complexos, ao longo dos processos constituintes no País e, mais recentemente, vincula-se aos interesses do segmento empresarial e lucrativo. Em relação a esse assunto Bandeira de Mello (1975, p.14) menciona que,

[...] Saber se uma atividade é pública ou privada é mera questão de indagar do regime jurídico a que se submete. Se o regime que a lei lhe atribui é público, a atividade é pública; se o regime é de direito privado, privada se reputará a atividade, seja, ou não, desenvolvida pelo Estado. Em suma: não é o sujeito da atividade, nem a natureza dela que lhe outorgam caráter público ou privado; mas o regime a que, por lei, for submetida.

Essa nova configuração se apresenta no contexto educacional sobressaindo a re-discussão do impasse entre o público e o privado. Novas questões são reveladas, destacando-se a subdivisão do setor privado em duas vertentes: a lucrativo/empresarial e a não lucrativa, presentes no âmbito da Constituição Federal de 1988.

As reformas educacionais, em curso nos anos 90, indicam a transfiguração da atuação estatal no sentido de manutenção da égide privatista do Estado brasileiro através do incremento de novas facetas de intermediação entre as esferas pública e privada, fazendo emergir organizações com natureza e caráter ambíguos como as fundações e as organizações sociais. Esses arranjos estão em sintonia com as recomendações das agências internacionais, com destaque às prescrições do Banco Mundial.

Há que se ressaltar, ainda, todo o processo de reforma do Estado implementado no país, que ocorreu particularmente na gestão do presidente da República Fernando Henrique

Cardoso, cuja tônica tem sido a recomposição dos setores de Estado, nas formas de propriedade, administração e instituições, reforçando processos diretos de privatização e a emergência da forma de propriedade pública não-estatal (PETRUCCI; SCHWARZ, 1999; BRESSER PEREIRA; GRAU, 1999). A amplitude do desenrolar da educação brasileira e sua evolução dificultam sua análise ou mesmo o decompor de seus desdobramentos.

A contextualização proposta nos parágrafos anteriores com conceitos, que já tem uma ampla bibliografia e já discutido em diversas áreas, objetiva apenas direcionar a discussão que se segue, ou seja, apresentar o surgimento da Escola de Tempo Integral (ETI) no âmbito educacional brasileiro.

Escola de Tempo Integral – E.T.I

No período das décadas entre 1920 – 1930 ocorreram mudanças relevantes em diversos âmbitos da sociedade brasileira, relativas à política, à economia, à educação e à cultura. Nessa época, as manifestações sociais e críticas, no Brasil, tiveram o intuito de mostrar as estruturas velhas e arcaicas da sociedade e suas rupturas. No contexto internacional essas estruturas já haviam sido rompidas. No Brasil, na esfera educacional, é o momento em que surgem as idéias de educação de importantes nomes como o de Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Carneiro Leão, Anísio Teixeira, entre tantos outros. O pensamento oriundo desses intelectuais em relação à educação deu origem à implantação de projetos políticos educacionais em diversas regiões do país. A escola pública tornou-se o centro da discussão em relação às questões políticas governamentais.

No Brasil, o termo educação integral surgiu no século XIX com o movimento da Escola Nova, sendo desenvolvida principalmente por Anísio Teixeira, que elaborou princípios práticos e conceituais e também foi percussor na construção de escolas-modelo para este tipo de educação. Com o surgimento de escolas comunitárias americanas, em meados da década de 30 surgem no Brasil os CIEPs – (Centros Integrados de Educação Pública), sendo a primeira escola pública brasileira de tempo integral.

Esses CIEPs eram localizados em regiões onde havia concentração de população carente, e eram oferecidas aulas relativas ao currículo básico, complementadas com estudo dirigido, atividades esportivas e participação em eventos culturais, numa ação integrada que tinha por objetivo elevar o rendimento global de cada aluno.

Desde esse período o Brasil, através de intelectuais como Anísio Teixeira, iniciou a busca pela formação integral dos educandos. Nesse sentido, com o objeto de compreender a

Escola de Tempo Integral e as contribuições da Oficina Hora da Leitura para a formação do aluno leitor será apresentada, de maneira particular, a idéia da educação integral no pensamento do educador Anísio Teixeira. Suas contribuições ocorreram em diferentes momentos de sua atuação política e administrativa, mas principalmente no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, na criação do Centro Educacional Carneiro Ribeiro – Escola Parque – e em sua atuação na aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1961.

Embora Anísio Teixeira tenha tido oportunidades tentadoras de se projetar em outras atividades, ele optou pela educação, elegendo-a como a questão principal no plano de reforma da sociedade e de constituição da nacionalidade brasileira que ele sempre acalentou. Em razão disso, Anísio Teixeira considerou a educação elemento essencial do processo de inovação e modernização da sociedade, também denominado por ele por processo revolucionário. Segundo Anísio Teixeira, “a educação é um direito de todos e não jamais um privilégio” (SAVIANI, 2008, p.222).

Hermes Lima (1960), importante intelectual brasileiro, refere-se à crença de Anísio Teixeira, com relação ao poder transformador da educação:

Pode-se dizer que Anísio acredita em educação porque acredita no homem, nas suas possibilidades de mudar, de reconstruir, de refazer e de pensar. Traço igualmente representativo do seu pensamento educacional é que não há como ponto prévio de partida, educações diferentes para homens diferentes. São os homens mesmos que diferenciarão ou graduarão, pelos dons da própria personalidade, a educação que são suscetíveis de receber. (SAVIANI, 2008, p.132)

Anísio Teixeira acreditava que a educação seria capaz de promover o crescimento dos seres humanos e conseqüentemente da nação brasileira. Crença que, de acordo com Hermes Lima (1960), era originária do fato de que o homem era um ser capaz de, se bem preparado, ser agente de mudanças e senhor de seu destino.

As primeiras grandes preocupações e reivindicações de Anísio Teixeira estavam relacionadas com o aumento do nível de escolaridade comum e obrigatória, a ser oferecida a todos. Esse fato pressupunha elevada ampliação do número de vagas existentes e isso passou a ser sua bandeira de luta. No entanto, essa ampliação não poderia estar separada de um compromisso dos profissionais, tanto administradores públicos, quanto dos profissionais de atuação direta, com os fins e os objetivos da educação, pois em seus discursos e em suas análises era constante essa sua preocupação.

A concepção de educação integral perpassa toda a obra e a filosofia de educação de Anísio Teixeira, apesar de ser um termo não usual nos seus escritos. Esse assunto será apresentado, a partir das idéias deste educador, relacionado àquela educação que deve preparar integralmente o sujeito, no sentido de lhe oferecer as condições completas para a vida. Nesse sentido, destacamos aqui o objetivo da escola desde os seus primórdios: ela tem por finalidade extrapolar o ensino e a transmissão de conteúdos que garantam o aprender a ler, escrever e contar. Cabe à escola avançar para o campo da educação total do sujeito, no momento em que prioriza, no seu currículo, não apenas os conteúdos clássicos científicos: da leitura, da escrita e das ciências exatas; portanto, a escola deve tratar e oportunizar em seu trabalho pedagógico a transmissão de valores éticos e morais, do ensino das artes e da cultura, de hábitos de higiene e disciplina e de preparação para um ofício.

Para Anísio Teixeira, uma educação integral constituiria o caminho fundamental, o instrumento necessário para as mudanças, pelas quais o Brasil deveria passar para adentrar à modernidade.

Essa foi a concepção de educação que permeou os escritos e a obra de Anísio Teixeira. Para ele, a educação e, no caso, a educação integral torna-se “uma função essencialmente e primordialmente estatal. Com efeito, ao direito de cada indivíduo a uma educação integral corresponde o dever do Estado de garantir a educação contando com a cooperação das demais instâncias sociais” (SAVIANI, 2008, p. 245).

Para Rousseau (1983), filósofo do século XVIII, o homem e a sociedade modificam-se, e a educação é fundamental para a necessária adaptação a essas modificações. Além disso, o cidadão é formado através do projeto educacional público assistido pelo Estado. O cidadão é uma fração, existindo em relação ao todo, tendo uma existência relativa. Rousseau exemplifica o conceito de cidadão com a mãe espartana que, diante de uma guerra é informada sobre a morte de seus filhos no decorrer da mesma, pouco se importando com o fato, mas preocupando-se sim com a vitória de sua pátria, demonstrando-se uma verdadeira cidadã.

Com o passar dos anos e em dezembro de 2005, o Projeto Escola de Tempo Integral surgiu no Estado de São Paulo. No ano seguinte, em 2006 várias escolas da capital paulista e do interior do Estado de São Paulo foram selecionadas a participar dessa iniciativa. Diante desse contexto, desde 2006 e até os dias atuais a ETI pretende conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que deve proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades

artísticas e esportivas. Representa, assim, um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que pretende manter a qualidade e ampliar as oportunidades.

Além disso, o dispositivo legal, Lei 9.394 (BRASIL, 1996) estabelece diretrizes e bases da educação nacional, apresenta em seu Artigo 34, parágrafo segundo:

Artigo 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola. [...]

§ 2º. O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino.

Sendo assim, a proposta da ETI surgiu como forma de atender às necessidades sociais contemporâneas. Nesse sentido, os educandos, ao invés de ficarem expostos às mazelas da sociedade, muitas vezes vulneráveis ao desvio de conduta e práticas ilícitas, permanecem na escola por mais tempo, estando, de certa forma, sob a tutela do Estado, pois na maior parte das famílias brasileiras os responsáveis pelos filhos trabalham diariamente e não haveria local e pessoas suficientes para suprir as necessidades desses estudantes.

Necessário se faz a construção de um novo modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola para todos, pois conforme preceitua Paulo Freire, “se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” (BIBLIOTECA DIGITAL, 2010).

As primeiras palavras da Pedagogia da Esperança são mostradas claramente na convicção de Paulo Freire sobre a necessidade da esperança e do sonho para a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor. Segundo o autor:

[...] a esperança é uma necessidade ontológica, pois sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate. Alerta, entretanto, que atribuir à esperança o poder de transformar a realidade seria um modo excelente de cair na desesperança, pois “enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica.” (FREIRE, 2000, p. 11).

Enfim, Freire nos alerta que, sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas, sociais, culturais e ideológicas que a explicam, não podemos prescindir da esperança na luta por um mundo melhor.

A lembrança sempre viva de Paulo Freire e de sua convicção sobre a necessidade da esperança certamente nos auxiliará a unir as forças necessárias para nos inscrevermos na luta cotidiana por uma educação de qualidade.

2.2 Considerações históricas sobre escola e leitura

Os primórdios da leitura acompanham a história do desenvolvimento do homem. Para Geraldini (1984), quem inventou a escrita foi a leitura, pois ao desenhar nas paredes as figuras representando animais, pessoas, objetos e cenas do cotidiano, o homem das cavernas deixou sua mensagem. Os desenhos, além de representarem objetos da vida real, representavam também palavras que, por sua vez, se referiam a esses mesmos objetos e fatos na linguagem oral. Podemos então inferir que ler não é apenas decodificar palavras e ou frases, mas também observar imagens e trazer para si a mensagem que é emitida, isto é, construir um sentido. A leitura é capaz de transver o mundo, por isso ela é tida como meio e não como fim em si mesma.

Abreu (2002) aponta o caráter revolucionário e ameaçador da leitura, afirmando que “[...] não é prática neutra. Ela é campo de disputa, é espaço de poder.” (ABREU, 2002, p.15).

Durante séculos o domínio da leitura e da escrita, da cultura letrada, esteve reservado ao uso eclesiástico, quando produziam-se os livros de forma manuscrita, artisticamente decorados. Estes eram habilmente elaborados por artesãos não alfabetizados, encarregados de copiarem artesanalmente cada página das letras sagradas como objeto de arte, com iluminuras e xilogravuras, oferecendo ao leitor privilegiado o contato com o estético e o prazer gráfico (PERIN, 2009).

A reprodução de cópias difundiu-se durante a Idade Média pela Igreja, e ao público restava o papel de ouvinte, devido à prática da recitação e às dificuldades de divulgação e publicação de obras escritas. Nesse período, a Igreja detém o monopólio da instrução e a leitura é uma atividade restrita àqueles que pretendiam seguir a carreira e os ensinamentos religiosos.

Dos tempos de reprodução escrita à leitura oral realizada nos mosteiros, destacam-se as Regras de São Bento que introduzem a leitura silenciosa, passando a exigir do leitor do século IX procedimentos mais complexos de leitura, que, por consequência, resultaram em inovações das técnicas de reprodução dos manuscritos antigos, implicando proporcionar melhor visualização e facilidade da leitura do texto, reduzindo os obstáculos gráficos da complexa diagramação até então praticada. Durante o século XI, com o aumento das atividades comerciais, expandem-se as áreas urbanas e as novas camadas sociais cada vez mais passam a ter acesso à leitura, com a substituição do latim pela língua moderna. Dos padrões de impressão conhecidos na China e no Japão aos criados por Gutenberg, nos quais os caracteres móveis ou alfabetos eram gravados em madeira e posteriormente em metal, a reprodução de textos impressos em grande quantidade passa a ser possível e, na metade do

século XIV, cresce a produção de livros impressos ampliando tanto as fronteiras da publicação comercial quanto as livrarias e o público leitor, bem como difundindo os gêneros populares (PERIN, 2009).

O fim da idade média é marcado pela ascensão da burguesia. Dona de novos setores econômicos e comerciais, essa classe quer participar das decisões políticas que lhe concernem. Quer igualmente marcar seu sucesso social dando maior atenção à cultura, mesmo que isso implique desviá-la do sentido de suas preocupações. O leigo não deseja mais permanecer à margem da vida da igreja (CARVALHO; CHARTIER, 1999).

O início da crença da importância do livro impresso [...] coincide provavelmente com a “guerra dos panfletos”, trata-se de fato da primeira utilização que se faz da imprensa para alertar a opinião pública (CARVALHO; CHARTIER, 1999).

Com o advento da imprensa mecânica, no século XV, o seu aperfeiçoamento ao longo do tempo foi conferindo ao livro maior acesso e maleabilidade, colocando-o ao alcance de grande número de pessoas, o que acarretou uma mudança fundamental na língua literária, incentivando o uso da literatura e provocando novas formas de percepção da linguagem intermediada pela escrita (ZILBERMAN, 1988).

Até dentro de um mesmo segmento social, o interesse se diversificou, o que se constata pela emergência de gêneros destinados a públicos diversos, razão do aparecimento e expansão do romance, dirigido principalmente às mulheres, do jornal, visando majoritariamente aos homens de negócios, e da literatura para crianças, grupos todos afinados com a burguesia urbana que era quem tinha acesso à leitura, posição que selava, no plano cultural, a hegemonia exercida em outros setores. Isso, porém, não decorria de fatores naturais, e sim do fato de “[...] as classes dependentes da burguesia não disporem de suficiente poder aquisitivo para se configurarem em público autônomo, com necessidades próprias”. (ZILBERMAN, 1988, p.14).

Durante o século XVII, embora a educação escolar fosse privilégio do sexo masculino, já no final desse período se estende às mulheres, com a criação das escolas mistas. A leitura começou a incorporar novas características, impondo sua função social e provocando transformações tanto de orientação tecnológica quanto institucionais.

No século XIX, são criadas grandes redes de instituições escolares. A formação das grandes concentrações urbanas, o crescimento demográfico e o desenvolvimento econômico-social acarretaram a necessidade da ampliação do sistema educacional, sendo implantadas as escolas públicas, não mais tendo a Igreja o monopólio do ensino.

Os livros de leitura utilizados neste período eram precários, portanto, difícil distinguir entre “útil” e “funcional”; os livros destinados à adolescência continham características de utilização imediata na área escolar, focavam a intenção das obrigações, mesmo na intenção de diversão, devido aos conteúdos e temas, revelando o abuso da utilização da literatura. (ARROYO, 2000)

Segundo Lajolo e Zilberman (2010), o fenômeno da construção da leitura e da literatura no Brasil começou a ser mais discutido a partir da República, pois as leituras utilizadas até então eram uma adaptação do modelo europeu visando à formação do cidadão modelar e nacionalista. O crescimento do sentimento nacionalista e a necessidade da construção de uma identidade própria, rompendo com os modelos estrangeiros, favorecem a construção de uma literatura para brasileiros.

Em meados dos anos 70, foi implantada nas escolas públicas brasileiras a matéria “Comunicação e Expressão”, que contemplava como conteúdo diversos tipos de textos, desde histórias em quadrinhos até o código gestual dos surdos-mudos. Nessa mesma época, houve orientação metodológica nas escolas para o privilégio de leitura de textos nacionais escritos em norma culta.

Desse período em diante, houve uma aliança entre escola, leitura e de maneira indireta a literatura. O que se observou, conforme preceitua Garcia (1992, p.22), no contexto escolar, na prática foi “[...] a obrigatoriedade da leitura, a imposição do texto a ser lido, a cobrança errônea da leitura, a pouca leitura do professor.”

Após quase quarenta anos, do contexto relatado, ainda esbarramos, no espaço prático, com a mesma metodologia de ensino.

Todavia, a ampliação da rede escolar pública não foi acompanhada pela ampliação dos ambientes de leitura e a democratização da escola pública, entendida apenas como aumento do número de alunos atendidos, não implicou necessariamente, na questão da qualidade do ensino oferecido. Por isso cabe à escola a tarefa fascinante de criar e disseminar os espaços para a leitura.

2.3 A Oficina Hora da Leitura na Escola de Tempo Integral

Ao ler cada pessoa faz uma relação subjetiva, com seus conhecimentos prévios sobre o tema, suas expectativas e objetivos da leitura.

CHARTIER (1988, p.123) em relação à leitura, menciona que: “A leitura é prática criadora, atividade produtora de sentidos singulares, de significações de modo nenhum redutíveis às intenções dos autores de textos ou dos fazedores de livros”.

“A leitura representa também uma certa maneira de ensinar a ler...no sentido mais amplo do termo, que é de decifrar as coisas, talvez mesmo decifrar o mundo, ou a maior parte dos problemas do mundo [...]. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p 512).

A leitura é um meio e não um fim em si mesma, pois por meio dela o leitor tem acesso a diversas informações.

Para Manguel,

[...] em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função social. (MANGUEL 2001, p.19-20).

Segundo Vygotsky (1995), a forma de ler um material escrito pode influenciar no desenvolvimento do raciocínio dos alunos. O autor apresenta a existência de duas modalidades de leitura: a leitura silenciosa e a leitura em voz alta.

O estudo da leitura demonstra que diferentemente 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 freqüentes 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 à 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. (VYGOTSKY, 1995, p 198).

As teorias de Vygotsky dialogam com a concepção de linguagem proposta por Bakhtin. Para Vygotsky (1995), a leitura é um processo dialógico de atribuição de sentidos. Em outras palavras, o leitor toma para si o texto à medida que toma consciência do significado das palavras do autor. Sobre isso, esclarece que:

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. (VYGOTSKY, 1995, p. 199).

Ainda em relação aos pensamentos de Vygotsky:

Para compreender a linguagem do outro (representada também pelo texto escrito) nunca é suficiente compreender as palavras, é necessário compreender o pensamento do interlocutor. Se o leitor não compreende o pensamento, não alcança o motivo, a causa da expressão do pensamento, a compreensão é incompleta. (VYGOTSKY, 1993, p. 343)

Nesse sentido, o projeto Escola de Tempo Integral surgiu no estado de São Paulo em 2006, durante o governo Geraldo Alckmin e do Secretário Estadual de Educação Gabriel Chalita, mediante as seguintes justificativas:

Nas últimas décadas temos assistido a diversas transformações econômicas, políticas e culturais que acabaram por moldar novas formas de comportamento e novas formas de relações sociais. A globalização e o advento das novas tecnologias de informação, como a internet, mudaram a forma que temos de nos relacionar e de nos comportar. Os estudantes que hoje ingressam na escola pública representam essa nova geração que traz novos desafios e novas responsabilidades para a educação pública. Esses desafios ultrapassam – e muito – os compromissos e funções que a escola pública cumpriu em outras épocas. É necessário preparar nossos alunos para viverem nesse novo contexto social marcado por uma dinâmica cada vez mais rápida da troca de informações e conhecimentos. A jornada em tempo integral tem o objetivo de oferecer aos alunos da rede pública do estado de São Paulo uma formação mais completa, que contemple tanto os conhecimentos tradicionais quanto os conhecimentos artísticos e que se direcione para o desenvolvimento de uma personalidade criativa e cidadã. A Escola de Tempo Integral pretende conjugar a ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais. Um tempo que deve proporcionar ao aluno possibilidades de enriquecimento de seu universo de referências, ao aprofundar conhecimentos, vivenciar novas experiências, esclarecer dúvidas, desenvolver atividades artísticas e esportivas. Representa assim, um avanço em direção à concretização de uma escola inclusiva que mantém a qualidade e amplia as oportunidades. O projeto desenvolvido no Estado de São Paulo iniciou no ano de 2006. Atualmente 399 escolas funcionam em regime de Tempo Integral onde os alunos permanecem por 9 horas diárias, divididas em dois turnos, um com disciplinas do currículo básico e outro com oficinas curriculares de Orientação para Estudo e Pesquisa, Hora da Leitura, Informática Educacional, Experiência Matemáticas, Espanhol, Atividades Esportivas e

Motoras, Atividades Artísticas, Saúde e Qualidade de Vida, Filosofia e Empreendedorismo Social. (SÃO PAULO, 2007).

Concomitante, a Oficina Hora da Leitura, com o advento do projeto da escola de tempo integral, está presente na matriz curricular (Anexo B) de todas as escolas estaduais paulistas do Ciclo II, inseridas na proposta da ETI. Trata-se de um projeto que almeja promover a leitura prazerosa de diversos gêneros literários adequados aos estudantes do ensino fundamental.

Além disso, tem por objetivo:

[...] fortalecer o vínculo do jovem com o texto literário, ampliando seu repertório de maneira gostosa e lúdica, de modo que venha a se transformar em leitor autônomo, capaz de fruir textos literários das mais variadas matizes não somente na escola, mas em outros círculos sociais, ao longo da vida. (SÃO PAULO, 2007, p. 3).

Nesse sentido verificamos que para o desenvolvimento do projeto são propostas oficinas de leitura com os seguintes objetivos:

- desenvolver atitudes e procedimentos que os leitores assíduos adquirem a partir da prática;
- propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros literários, especialmente no que se refere ao ler para apreciar/fruir e para conhecer;
- possibilitar aos alunos do Ensino Fundamental momentos para saborear e compartilhar as idéias de autores da literatura universal, em especial da literatura brasileira;
- utilizar diferentes procedimentos didáticos que seduzam os alunos para a leitura;
- otimizar a utilização do acervo existente na escola. (SÃO PAULO, 2007, p. 03).

Dentro desse escopo a presente pesquisa visa verificar as contribuições da Oficina Hora da Leitura para a formação do aluno leitor.

2.4 A formação do aluno leitor

A formação do aluno leitor, segundo Silva (2006), se constrói por meio de um processo lento, constante de estímulos e oportunidades de leitura.

Cordeiro (2006) apresenta uma definição da diferença entre o que ele chama de ledor e de leitor. O primeiro é caracterizado como um ser passivo diante do texto, à medida que o decifra mecanicamente, sem inferências ou acréscimo, sua leitura é definitiva. Já o leitor é errante e criativo diante do texto, arrisca-se, permite-se ler as linhas e as entrelinhas.

“ O texto não existe sem a presença do leitor. É o leitor que dá voz e vida ao texto, não importa em que campo de conhecimento este se inscreva. (CORDEIRO, 2006, p.67).

Para Chartier e Hébrard “Os educadores e os pais devem incentivar à leitura aqueles que estão sob a sua responsabilidade; devem promover o seu gosto pela leitura, que enriquece o espírito e o coração”. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.43).

Para todos aqueles que se propõem a trabalhar com leitura, a questão sempre presente é: como se forma um leitor de literatura? Consideramos ser esse aprendizado uma conquista construída gradualmente a partir do contato com os livros. A leitura nos transporta, alarga horizontes, possibilita comunicações diversas, rompe fronteiras. Desde o nosso nascimento começamos a compreender e a dar sentido ao que nos cerca. Isto porque aprendemos por meio das experiências de confronto conosco e com o mundo. (PERIN, 2009).

Aprendemos a ler lendo e vivendo, a partir do contexto social no qual estamos inseridos. Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc., no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida, “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler [...]. (JOLIBERT, 1994, p. 15).

Aguiar (1988) retoma os interesses dos alunos em relação aos textos literários e alerta que, cada um, como indivíduo único e diferente, tem gostos e interesses diversos, influenciados por fatores como condição socioeconômica, sexo, idade e escolaridade. Compreende-se, dessa forma, que formar um bom leitor de literatura implica que o professor seja conhecedor de seus alunos e das leituras que estará a oferecer e, principalmente, “Que goste de ler e pratique a leitura”. (LAJOLO, 1988, p.54).

Contribuir para a formação de leitores requer “[...] incentivar o gosto pela leitura [...] também significa criar condições para ler a própria realidade. O ato de ler, então, vai além dos limites do texto; pode ser realizado a partir de imagens, objetos, situações reais ou imaginada”. (SANDRONI; MACHADO, 1986, p.72).

Além disso, tornar-se leitor está relacionado com o contexto da forma como esse leitor foi estimulado e quem foi o responsável pelo incentivo, pois se as crianças não podem ler o suficiente para aprender a ler com a leitura, então alguma outra pessoa precisa ler para elas, (SMITH, 1999, p. 114). Vale lembrar que não basta apenas ler, é preciso que a leitura esteja associada a linguagem escrita e que ambas tenham sentido para o leitor. Caso contrário podem ser consideradas uma informação inútil.

Chartier (1996), destaca que crianças educadas no meio de adultos que praticamente não lêem, tem uma experiência negativa ou ambígua com o livro. Por exemplo, há o caso de sujeitos que, por não terem exemplos de leitores, por falta de usarem os livros se habituem a considerá-los como “brinquedos aborrecidos e inutilizáveis”. Ou ainda, há os sujeitos que tem o livro como objeto de decoração ou de elevado respeito: os arrumam na estante, não permitem que ninguém os toque, evitando assim que sejam estragados.

Respeitando-se a realidade dos estudantes, é preciso que, na medida do possível, o professor ofereça aos educandos oportunidades de leitura, mas também que construa um espaço adequado para o desenvolvimento desta atividade, ampliando o acervo bibliográfico da escola e adotando estratégias pedagógicas eficientes, que reflitam no interesse progressivo pela leitura.

2.4.1 O espaço da leitura – sala de aula e biblioteca

O espaço tem influência direta em nosso comportamento, conforme destacado por Carvalho (1990, p.12):

[...] a participação individual (ou em grupo) em um determinado espaço físico é influenciada não só pelo espaço físico e suas propriedades, mas também pelas pessoas que aí estão, seus papéis e atividades, definidos pelo contexto social no qual está inserido aquele ambiente físico.

Segundo Moura (2009) o espaço da sala de aula deveria ser organizado de forma fixa e diversificada para servir ao trabalho com os diferentes tipos de conteúdo, tanto procedimentais quanto conceituais, que exijam atividades experimentais com diferentes abordagens e ajudas individualizadas. A organização das carteiras deveria variar de acordo com a atividade a ser desenvolvida. Seria útil que a sala pudesse contar com uma pequena biblioteca com materiais impressos diversificados com acesso facilitado e organização adequada, tais como: cantinhos de leitura, equipamentos de vídeo e áudio, além de um retroprojeter e, se possível, um computador.

Em relação à biblioteca, o espaço deve ser bastante flexível e oferecer a possibilidade de se transitar nele com tranquilidade. Além disso, pode ser utilizado de forma dinâmica (exposições, Hora do Conto, etc.). Então, de acordo com Avilés (1998, p.56) o espaço destinado à leitura, além de conforto e beleza, deve:

[...] situar sempre na planta baixa ou primeira planta do edifício; [...] A disposição das portas e janelas deve permitir vislumbrar [...] É obrigatório

suprimir as barreiras arquitetônicas mediante a instalação de rampas de acesso, piso antiderrapante [...].

Mudar a perspectiva da mediação de leitura passa pela readequação do espaço da sala de aula e da biblioteca da escola, pois o modo como a escola se relaciona com o espaço e organização destinados à promoção de leitura, reflete a concepção de leitura que ela tem. (SILVA, 2006).

Segundo Perin (2009), no ambiente escolar, o espaço da biblioteca constitui um local ideal para a formação do leitor de literatura, uma vez que é durante esse período quando freqüentam a escola, que o acesso dos alunos à variedade de livros é favorecido. A literatura presente na biblioteca escolar pode auxiliar o desenvolvimento mental e pessoal do educando e a resolução de seus problemas interiores. Um acervo de literatura especialmente preparado para a leitura é fundamental para “apontar caminhos” que levem ao sucesso no desenvolvimento das atividades pedagógicas objetivando a formação de leitores.

Sendo assim, o ideal é que se utilize a biblioteca escolar de forma “interativa”, de maneira que os diversos espaços da escola (sala de aula, pátio, sala de informática, corredores) abriguem atividades relacionadas ao âmbito da biblioteca, que não deve centralizar todas as ações: “Não é desejável que todas as funções da biblioteca sejam exercidas no mesmo local, nem ao mesmo tempo; elas devem se adequar às especificidades de diferentes espaços, que podem assim se tornar complementares” (BAJARD, 2002, p.68).

Perin (2009) conclui que a ausência da biblioteca como espaço específico de leitura e informação, pode ser compensada se a sala de aula for planejada, com a criação dos chamados Cantos da Leitura, pequenos espaços organizados pelo professor e programados para ofertar a leitura, propiciando ainda a pesquisa e o enriquecimento dos conhecimentos dominados.

Muito embora esse espaço possa ser bem aproveitado corre o perigo de não ser uma busca da leitura significativa, pois depende muito do uso e da intenção de criação deste espaço.

2.4.2 Passos para a leitura

Escrever e manifestar idéias a respeito dos métodos do ensino da leitura na escola exige voltar no tempo e encontrar a palestra, proferida por Ezequiel Theodoro da Silva, apresentada na I Jornada Estadual de Educação, promovida pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Imaculada Conceição em Santa Maria - Rio Grande do Sul no ano de 1989.

Nesse evento, o palestrante estabeleceu quatro tipos de passos para discutir a respeito do método de ensino da leitura na escola. O primeiro deles é o denominado passo de ganso. Essa nomenclatura está associada ao movimento sincronizado exercido pelos pelotões da guarda real inglesa e por outros exércitos, ou seja, todos os soldados juntos, como robôs mecanizados, em razão do adestramento e cronometrados em seus movimentos, marcham pelas ruas em datas comemorativas. Mas você leitor, deve pensar: que relação tem esse fato com o contexto dos métodos de ensino de leitura na escola?

É exatamente esse aspecto que será apresentado a seguir, através dos quatro tipos de passos. O primeiro deles se refere ao passo de ganso, que representa o ensino da leitura nas escolas brasileiras. Assim como o movimento sincronizado e mecanizado dos soldados ingleses, o ensino de leitura ocorre na grande maioria das escolas, pois é executado da mesma maneira ano após ano. O professor de leitura se depara com a seguinte situação:

- 1-Abrir o livro;
- 2-Ler a lição;
- 3-Responder a questões;
- 4-Repassar a gramática;
- 5-Redigir em número de linhas determinado pelo Professor;
- 6-Repetir novamente esse movimento nas aulas subseqüentes.

O próximo passo a ser apresentado é o de cágado, considerado mais lento e preguiçoso. Está relacionado às condutas reprodutoras da leitura, tais como: a imitação, a contemplação passiva, a cópia, o recolhimento na solidão, no ócio descompromissado, a ficha padronizada, às respostas aos exercícios, iguais as do livro didático. Dessa forma, seguindo esses passos qualquer estudante passa a detestar e odiar qualquer tipo de leitura, conforme, Silva (1995, p.12):

A passo de cágado, o leitor fornece passivamente respostas a estímulos a fim de contentar as exigências das provas bimestrais e “ai de quem não ler!”. A passo de cágado, de série para série, de ano para ano, e na monotonia curricular cotidiana, irrompe paulatinamente e a pauladas a morte da curiosidade do leitor.

Pesquisas realizadas em meados de 1995 apontaram que o professor lia muito menos do que os alunos. “O repertório de leitura do professor ou parou no tempo por falta de condições de atualização, ou nunca se formou ao longo de sua própria escolaridade.” Silva (1998, p.12).

Deparamos-nos com o passo seguinte, ou seja, o incerto, e está relacionado com a muleta denominada livro didático, que de acordo com Silva (1998, p.12):

A leitura escolar oscila entre nada e coisa nenhuma, institucionalizando a ignorância. Se não se estriba na muleta chamada livro didático, não sabe o que fazer em sala de aula. Se não repete sempre as mesmas ladainhas ou mazelas pedagógicas, as gramatiquices, as fichas padronizadas de leitura, as interpretações cristalizadas no tempo, os protocolos autoritários da leitura escolar, não sabe o que colocar no lugar.

Silva, ainda complementa mencionando: “Algumas reflexões recentes apontam para o fato de que o professor lê muito menos do que os alunos. Passo incerto” (SILVA 1995, p.12-13).

O último passo são os passos largos. Ele recebe essa denominação em decorrência de que:

Outros propósitos devem orientar a leitura no contexto escolar: parar de ler para memorizar normas gramaticais ou conteúdos cristalizados ou superficializantes e, a passos largos, começar a ler para enxergar melhor o mundo; para ler para vomitar matéria ou apenas imitar, na base da osmose... e a passos largos, começar a ler para compreender esta nossa sociedade e para nos compreendermos criticamente dentro dela; parar de ler somente às vésperas de exames ou datas comemorativas a fim de reproduzir comportamentos fechados e não –criativos e, a passos largos, começar a ler para descobrir os porquês dos diferentes aspectos da vida. A passos largos, ir desautomatizando, ir desrotinizando os protocolos conservadores que regem a leitura em todos os graus de ensino deste país. (SILVA 1995, p.13)

Independentemente dos passos apresentados anteriormente, o professor que se dispõe a entrar numa sala de aula para ensinar tem de dominar os conteúdos e suas disciplinas e para orientar a leitura o professor tem de ser leitor, com paixões de determinados textos ou autores e ódio por outros.

Diante desta realidade diagnosticada por Silva (1998) e procurando implementar uma nova proposta de ensino da leitura, as oficinas “Hora da Leitura”, da escola de tempo integral, são pautadas em atividades que visam fortalecer o vínculo do jovem com o texto literário, ampliando seu repertório de maneira gostosa e lúdica, de modo que venha a se transformar em leitor autônomo, capaz de fruir textos literários das mais variadas origens não somente na escola, mas em outros círculos sociais, ao longo da vida.

2.4.3 Proposta de atividades de leitura para ETI

Nesse tópico, abordaremos os cursos de formação relacionados à Oficina Hora da Leitura, porque é objeto principal da presente pesquisa onde será apresentada uma coletânea

de material didático elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP.

Quando o projeto escola de tempo integral surgiu toda a comunidade escolar envolvida tais como pais, alunos e professores não sabiam ao certo do que se tratava o projeto e em que contribuiria para os alunos permanecerem nove horas na escola.

No início do primeiro semestre de 2006 a CENP desenvolveu algumas atividades específicas para a Oficina Hora da Leitura. A capacitação era realizada por Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas, – PCOPS, das diretorias de ensino do estado de São Paulo, aos professores responsáveis pela Oficina Hora da Leitura. Os encontros eram presenciais e feitos de maneira coletiva com os professores de diversas escolas de acordo com a abrangência de cada diretoria.

Esse conjunto de atividades tem como meta auxiliar no cumprimento por completo dos objetivos da oficina. Para tanto, propõe maneiras de utilizar os livros do acervo do PNLD/2006, a fim de incentivar o gosto pela leitura, ampliar o contato dos alunos com textos de diferentes gêneros, autores e épocas, além de oferecer procedimentos didáticos que contribuam para nortear o trabalho dos educadores no processo de formar leitores interessados e competentes. Muito embora esse documento tenha sido elaborado em 2006 ele ainda permanece disponível na rede estadual e serve de subsídio aos professores da Oficina Hora da Leitura.

As atividades foram planejadas enfatizando, entre outros aspectos, o estímulo a várias estratégias de leitura (seleção, antecipação, inferência e verificação) e a prática de leitura em voz alta, leitura programada e leitura expressiva. A metodologia também valoriza a “Leitura Compartilhada” como lugar privilegiado de ler com o aluno e ser o próprio professor um leitor em formação permanente.

Vale lembrar que são sugestões de atividades, criadas a partir de livros integrantes do acervo do PNLD - módulo “Tecendo e Hora da Leitura”. São apresentadas atividades que abrangem todos os gêneros literários presentes no acervo, tais como: poemas, mitos e lendas, contos, fábulas, romances e peças de teatro. Optamos pela denominação “poema” e não “poesia” por acreditar que a poesia está presente também nos textos literários em prosa.

Em um primeiro momento de cada atividade são indicadas as obras do acervo a serem utilizadas.

Cabe ao professor optar por realizar a atividade com a série para a qual é indicada o livro, ou adaptá-la para outras séries.

No decorrer de cada seqüência didática, são sugeridas outras obras, do acervo ou de fora dele, que podem ser lidas em atividades semelhantes.

Todas as atividades sugeridas e organizadas pelo acervo do PNLD – 2006, módulo “Tecendo e Hora da Leitura” obedecem a uma seqüência, que compreende as seguintes etapas:

- Preparando a hora;
- Aquecendo para a leitura;
- Saboreando o texto;
- Entrelaçando leituras coletivas;
- Desdobramentos para outros momentos;
- Produtos de leituras.

2.4.3.1 Preparando a hora

Essa etapa pretende ajudar os educadores na preparação das atividades de leitura. Para isso, são oferecidas informações sobre o gênero literário a ser lido, além de um guia para os educadores realizarem leituras aprofundadas do texto. O guia não tem a pretensão de oferecer interpretações ou fórmulas rígidas de análise para os textos escolhidos. Consta que sua intenção é auxiliar o educador a fazer sua leitura do texto, a dialogar com outras leituras, como as dos críticos que prefaciam vários dos livros, a preparar-se para receber e debater as leituras dos alunos. As orientações podem, inclusive, ser utilizadas como diretrizes para ler outros textos do mesmo gênero.

A etapa Preparando a Hora tem como principal objetivo auxiliar o educador a “observar mais de perto procedimentos relevantes para o significado geral do texto”, a fim de poder ensinar seus alunos a fazerem leituras mais amplas e significativas.

Os comentários, perguntas e observações feitos nessa etapa apontam alguns recursos formais usados nos textos literários escolhidos e sugerem possíveis interpretações do modo como esses recursos são usados para expressar determinadas idéias. Assim, o educador contará com elementos que podem contribuir para aumentar seu repertório e sua competência como leitor – e, por conseguinte, como formador de leitores (SÃO PAULO, 2007, p. 5).

2.4.3.2 Aquecendo para a leitura

O objetivo dessa etapa é estimular os alunos a fazerem antecipações sobre o texto a ser lido. Essas antecipações serão verificadas após a leitura. O educador é incentivado a

registrar os comentários dos alunos, a fim de retomá-los posteriormente. O registro pode ser feito em um caderno de notas, de forma rápida. É recomendado pela CENP que, para evitar o risco de esquecer alguma dúvida ou afirmação importante, o educador deve fazer pelo menos uma lista do que foi dito nessa etapa, e por quem foi dito. Essas anotações poderão ajudá-lo, ao longo do ano, a mapear a participação dos alunos e seus progressos ao fazer antecipações com base na materialidade do livro e em outros indicadores.

A questão da materialidade é descrita como o momento de analisar o livro como objeto, “ler” as informações trazidas por seu formato, suas ilustrações, sua capa, os textos das orelhas e da contracapa. Ainda é mencionado que para fazer antecipações, é preciso aprender a avaliar esses indicadores.

2.4.3.3 Saboreando o texto

Nesse tópico, são sugeridas as práticas de vários tipos de leitura: silenciosa, em voz alta, programada, individual, em duplas, em grupos e coletiva.

Além disso, há também a leitura expressiva feita pelo educador que deve ser indicada sempre, pois para ensinar a ler bem, ler com prazer e ler muito, é necessário que o professor seja o exemplo, isto é, o professor deve ler bem e com prazer para os seus alunos e em conjunto com eles.

No entanto, esse documento elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas afirma que: “A leitura expressiva exige preparação, ensaio, dedicação. Mas os bons resultados compensam. Ouvindo você ler bem, seus alunos perceberão os diferentes ritmos dos textos literários, os jogos com sonoridades, as emoções variadas das personagens, entre outras riquezas” (SÃO PAULO, 2007, p.6).

São sugeridas também normas para a avaliação da leitura em voz alta feita pelos alunos, como por exemplo: “todos podem avaliar a todos, a si mesmos e a você. Mas, para isso, é preciso haver liberdade para fazer e para receber críticas abertamente. Essa liberdade é conquistada aos poucos, com exercício, respeito, tolerância, vontade de que todos aprendam juntos, com o auxílio de todos. Não é algo a se conseguir da noite para o dia, mas vale o esforço. Os alunos se tornarão pessoas aptas a fazer críticas com a intenção de ajudar os colegas a melhorarem suas leituras, e a receber críticas de modo positivo, sabendo que, por meio delas, poderão corrigir problemas e desenvolver potencialidades.”

2.4.3.4 Entrelaçando leituras coletivas

Essa etapa tem por objetivo apresentar o sentido do texto literário que diz respeito à plurissignificação, ou seja, a possibilidade de ser lido de muitas maneiras, de possibilitar inúmeros significados e orientar educador e alunos a somarem interpretações do texto lido, apresentando aos colegas diferentes leituras sobre os “fios” que constituem o texto.

Goldstein afirma que (1991, p.6.):

A interpretação dificilmente será a palavra final se for feita por uma só pessoa. O texto literário talvez seja aquele que mais se aproxima do sentido etimológico da palavra “texto”: entrelaçamento, tecido. Como “tecido de palavras”, o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se percebe o entrelaçamento dos fios que o organizam. Ou seja: geralmente, ele permite mais de uma interpretação. Dada a plurissignificação inerente ao poema, a soma das várias interpretações seria o ideal.

Vale lembrar que embora Goldstein (1991) se refira especificamente ao poema, suas observações podem também ser estendidas a outros gêneros literários.

Outra questão trazida nessas sugestões de atividades para a Oficina Hora da Leitura é a conversa solta, livre, sobre determinada obra. As orientações partem do princípio que “a conversa é incentivada nas atividades, porque contribui para deixar os alunos à vontade, abertos para ouvir as leituras dos colegas, sem medo de apresentar suas próprias leituras.” São propostas outras atividades pós-leitura, como redação de resumos de narrativas, dramatização de textos, produção de histórias ou poemas a partir do texto lido, entre outras. A troca informal de idéias deve ser freqüente (SÃO PAULO, 2007, p.7).

Há ainda a preocupação de que atividades como redação costumam exercer pressão sobre os alunos, ainda mais se forem “para nota”, por isso pressão não combina com prazer.

2.4.3.5 Desdobramentos para outros momentos

A ideia fundamental dessa etapa é apresentar possíveis desdobramentos das atividades sugeridas, que podem ocorrer em posteriores Horas da Leitura. São indicadas outras obras do mesmo gênero, ou até de gêneros diferentes, pertencentes ao acervo da escola, ou acessíveis na Internet.

2.4.3.6 Produtos de leituras

Esse item apresenta a sugestão de atividades relacionadas à produção das leituras materializada feitas pelos alunos e contribuir para estimular ainda mais o gosto pela literatura. São eles:

- Diário de bordo;

- Cartazes de propaganda;
- Lista dos mais lidos;
- Marcadores de livros personalizados;
- Orelhas e contracapas;
- Antologias para os colegas.

2.5 A formação do professor

Nessa etapa do trabalho serão apresentadas informações referentes aos aspectos metodológicos utilizados pelo mediador da leitura, ou seja, o professor, que na maioria das vezes, é, aos olhos da sociedade, o responsável pelos fracassos dos resultados insatisfatórios de exames nacionais e internacionais em leitura e escrita.

Tratar da questão da mediação da leitura, tarefa incumbida ao professor, envolve diversos contextos: verbas para a montagem da biblioteca escolar/sala de leitura e realização de cursos de capacitação. No entanto, acreditamos que não sejam esses apenas os elementos essenciais para a questão do mediador da leitura. Durante quatro anos atuando como professora de língua portuguesa, literatura e da Hora de Leitura, muitas vezes no chão da sala de aula me perguntava: “Que ensinamentos, atividades e orientações recebi durante a graduação em Letras para que pudesse atender as necessidades dos meus alunos?” A resposta à essa questão foi reservada para quando tratarmos da formação do professor.

Atualmente, independentemente do aluno cursar universidade pública ou privada, o futuro professor terá certamente deficiências em sua formação. Isso ocorre devido ao distanciamento da universidade brasileira em relação à realidade e prática vivenciada pelos profissionais da educação. Sabemos que estudar teóricos conceituados é essencial para o preparo e desenvolvimento desses futuros profissionais, mas a deficiência está na aplicabilidade desses referenciais teóricos no contexto educacional atual.

A escola brasileira se baseia em diversos modelos de currículos e projetos de países europeus. Pergunto: não chegou o momento da elaboração do próprio modelo brasileiro?

Segundo Lajolo (1990, p. 28):

[...] faz tempo que não se sabe qual é a formação necessária ao professor de língua materna. Se não se sabe formá-lo é porque também não se sabe o que ele deve formar, isto é, não se tem claro qual é a função da escola no que se refere à competência lingüística que o aluno deve dominar ao abandonar os bancos escolares.

Considerando a dificuldade explicitada pela autora, assim como o entendimento que é através da mediação do adulto que o estudante pode vir a se tornar um leitor, é imprescindível discutir a formação do professor. Lajolo aponta a ausência de uma preocupação educacional voltada para as primeiras letras, traço histórico na realidade brasileira, pois sempre “trataram das ciências maiores sem cuidar da instrução primária” (LAJOLO, 1990, p.30).

Num mundo onde as mudanças são cada vez mais rápidas e complexas, o professor precisa conhecer sua própria história, a história do ensino da Língua Portuguesa no Brasil, a história da alfabetização, da leitura e da literatura na escola brasileira, só assim poderá perceber-se “[...] num processo que não começa nem se encerra em si, e poderá, no mesmo gesto, tanto dar sentido aos esforços dos que o precederam, como ainda sinalizar um pouco o caminho dos que o sucederão” (LAJOLO, 1990, p.31), mantendo-se atualizado tanto na teoria quanto na prática.

Por isso é importante que a formação inicial do professor o habilite para que sua prática, ação e mediação na sala de aula sejam objetos de reflexão, a fim de construir um conceito de leitura que viabilize ações criativas, capazes de dinamizar o ambiente em que se desenvolve.

Segundo Jolibert (2007), para construir uma formação docente que esteja à altura das necessidades e expectativas atuais é necessário também uma transformação didática que, além de atualizar o quadro de referência geral e os conteúdos como tais, transforme as estratégias de formação, a gestão educativa e, em particular, o status dos estudantes futuros professores e dos professores formadores nas instituições formadoras de docentes.

3 METODOLOGIA

Neste capítulo, apresentamos a metodologia que norteou o desenvolvimento do trabalho.

À medida que avançam os estudos em Educação, novas questões e desafios surgem, promovendo o desenvolvimento e aparecimento de novos métodos de pesquisa, diferentes dos empregados tradicionalmente. Por muito tempo, as pesquisas educacionais estiveram pautadas em referências positivistas e, para terem validade científica, seguiam os pressupostos das ciências físicas ou naturais. Nesse contexto, acreditava-se que o estudo de um fenômeno educacional, por exemplo, poderia ser decomposto em variáveis básicas, a fim de verificar os efeitos exercidos por cada uma delas. Ainda, por meio do estudo analítico, ou até mesmo quantitativo, chegariam diante da compreensão desses fenômenos. Com a evolução das pesquisas educacionais, os estudos que se enquadravam nessa abordagem de pesquisa, devido ao caráter dinâmico e complexo dos fenômenos estudados, passaram a ser analisados e apresentados de outra forma. Aspectos antes não considerados passaram a ter relevância, tais como: sujeito, seu contexto e sua história. Segundo Lüdke e André (1986, p.5), é preciso entender como um “fenômeno educacional situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, sofre uma série de determinações”.

Outra característica presente nos trabalhos científicos tradicionais consistia na imparcialidade do pesquisador diante do objeto de estudo. Partiam do princípio que a separação entre o pesquisador, objeto estudado e os sujeitos da pesquisa, eliminaria qualquer presença de subjetividade, garantindo assim a objetividade. Contrariamente a isso, as novas metodologias redefiniram o papel do pesquisador. Nessas novas abordagens de pesquisa, ele é visto como instrumento importante de coleta de dados. A subjetividade assume um papel de relevância, visto que a compreensão do fenômeno pesquisado é construída tanto por questionamentos sobre o objeto, quanto pelo conhecimento do fenômeno.

Desta forma, fica evidente que as ciências humanas não podem, por ter objetos distintos, utilizar os mesmos métodos das ciências exatas, visto a necessidade de captar toda a realidade dinâmica presente no fenômeno educacional estudado, e ainda, considerar o contexto histórico em que está inserido. Para Bakhtin (1992), o homem deve ser estudado pelas ciências humanas em sua especificidade humana, ou seja, no processo contínuo de expressão e criação. Um estudo que não considera esses aspectos não está inserido no âmbito das ciências humanas.

O presente trabalho considerou tais aspectos e seguiu os pressupostos da abordagem metodológica do tipo qualitativo que, segundo Oliveira (2004), refere-se a pesquisa

bibliográfica sobre o tema para efeito de apresentação de resenhas, ou seja, descrever pormenorizada ou relatar minuciosamente o que autores ou especialistas escrevem sobre o assunto e, a partir daí, estabelecer correlações para, ao final, apresentarmos nossas análises, nossas reflexões e comentários. Dessa forma, as pesquisas que utilizam a abordagem qualitativa podem descrever a complexidade de um problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, criar ou formar opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades, dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Lakatos e Marconi (2004) afirmam que no estudo qualitativo não há um esquema estrutural aprioristicamente. Assim, não se organiza um esquema de problema, hipóteses e variáveis com antecipação. Trata-se de um processo dinâmico, em que sua estrutura é estabelecida de acordo com a obtenção de seus dados qualitativos e da descrição detalhada dos indivíduos ou grupos, em sua própria terminologia.

Para Lüdke e André (1986), o estudo qualitativo é aquele que se desenvolve numa situação natural e é rico em dados descritivos, com um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Nesse sentido, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa permite o emprego de vários métodos e técnicas, pois à medida que os dados são coletados, são também interpretados, podendo indicar novos levantamentos, pois um dos aspectos importantes deste tipo de pesquisa é o fato de ser conduzida, ao longo de seu desenvolvimento, pelas descobertas que o pesquisador realiza, isto porque o pesquisador tem uma interação com a situação objeto de estudo.

Será utilizada, também, a metodologia de triangulação, considerando que a mesma é uma estratégia qualitativa que “consiste na combinação de metodologias diversas no estudo de um fenômeno, tendo por objetivo a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fato estudado” (LAKATOS; MARCONI, 2004, p. 283).

Para Denzin (1989), a triangulação é o uso de múltiplos métodos no estudo do mesmo objeto, ou seja, podemos utilizá-la para obter maior clareza quanto à identificação de diferentes formas de se compreender e perceber um fenômeno. Este autor define a triangulação como sendo abordagens diversificadas, utilizadas para se conseguirem resultados mais abrangentes, mais fidedignos e rigorosos ao realizar a análise das informações. Pode-se concebê-la como um processo de uso de múltiplas percepções para clarificar o sentido, verificando-se a repetição da observação ou interpretação, como afirma Flick (1992).

Baseado nessas premissas, o presente trabalho investigou a implementação da Oficina Hora da Leitura na 8ª série do Ensino Fundamental no contexto da proposta da Escola de Tempo Integral, com a finalidade de analisar a contribuição dessa oficina para a formação do leitor. A escolha por esta série deve-se ao fato de que os respectivos alunos participaram das oficinas de leitura nas séries anteriores, iniciadas com a implementação da proposta da Escola de Tempo Integral, no ano de 2006, proporcionando fidedignidade aos dados obtidos e, ao mesmo tempo, permitindo uma análise mais completa e profunda, uma vez que os mesmos participam da oficina desde a 5ª série.

O uso dessas técnicas permitiu verificar discurso e prática docente com a aprendizagem do aluno, analisando as informações coletados por meio de entrevista semi-estruturada – discurso, as observações das aulas do educador participante – prática – e o desenvolvimento das competências leitoras - aprendizagem.

O locus da pesquisa foi a 8ª série do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino, localizada na região central do estado de São Paulo, que aderiu à proposta da Escola de Tempo Integral.

4. RESULTADOS

4.1 Escola objeto da pesquisa

A escola, na qual foi feita a referida pesquisa está localizada no interior do estado de São Paulo, na região central.

A escola foi criada pela lei n 613 - DOE 02/01/1950, tendo sido instalada DOE 28/03/1950. O início da escola está relacionado ao desenvolvimento da cidade. Por muitos anos foi apenas escola do Ensino Médio. Há quase 61 anos a economia da cidade era basicamente agrícola e poucos tinham condições de mandar seus filhos continuarem o ensino ginásial em cidades vizinhas, pela necessidade em se manter a mão-de-obra em família. Porém, nessa época, no estado, era um período de investimentos de grandes vultos políticos e assim por meio do projeto de lei n 835 da Assembléia Legislativa do Estado de São Paulo, em 10 de novembro de 1949, foram instalados 37 ginásios na cidade do interior paulista, dentre as quais a escola objeto de estudo. Em atendimento a esse projeto de lei, políticos municipais doaram um extenso terreno de 16.823 metros, onde iniciou-se a construção do centro educacional. Inicialmente, as atividades estudantis e administrativas foram desencadeadas em uma escola primária que hoje é uma escola municipal.

O prédio, foi construído com base em uma arquitetura “surrealista” (conforme descrito nos registros do projeto político pedagógico da escola pesquisada), e após algumas modificações, em 1955 foi inaugurado o ginásio poliesportivo. Homenageando como patrono um tenente da época, morto na Revolução de 1932 e considerado herói nacional, a escola recebeu o seu nome.

Ano após ano, foram criados cursos na escola atendendo às necessidades e ideais do Estado. Ao longo dos anos estudaram e trabalharam na escola personalidades atuantes na política, comércio, sociedade e economia que decidiram o futuro da cidade. A escola se firmou como tradicional no município e vizinhança, não apenas pelo seu caráter educativo, mas pela influência política que exerceu, pois muitas situações ocorreram no pátio da escola quando a guarda estadual enveredou-se armada e com seus cavalos em perseguição a alguns cidadãos da cidade acusados de enfrentamento à ditadura existente no país ou quando o diretor na época foi afastado de suas funções (1966), por organizar um mutirão de limpeza com os alunos o que era imoral e constrangedor de acordo com as normas e padrões ditados na época o que hoje seria gestão participativa.

Atualmente a escola atende 1200 alunos nas modalidades do Ensino Fundamental e Médio e em conformidade com as necessidades dos educandos e da LDB 9394/1996 funciona em período integral.

A escola é administrada mediante regimento próprio, sob a jurisdição de uma diretoria de ensino, com base na Lei de Diretrizes e Base da Educação e no Estatuto da Criança e Adolescente, elaborado pela comunidade escolar asseguradas e preservadas suas características e especificidades.

Hoje em dia, a escola atende alunos em sua maioria pertencentes à classe social sem perspectiva de ascensão, apesar de a demanda se caracterizar em sua maioria por indivíduos ansiosos e predispostos às mudanças.

Por pertencerem a uma classe social menos favorecida, em controvérsia com as primeiras décadas de atendimento da escola, quando os filhos dos mais abastados economicamente freqüentavam o ensino médio na escola, os alunos atualmente, são desprovidos de informação, tecnologia e inovação conforme análise sócioeconômica do SARESP.

Muitos abandonam os estudos por falta de estrutura financeira o que acarreta aumento da evasão escolar e/ou retenção por infrequência. Os alunos são filhos de comerciantes autônomos, trabalhadores rurais, funcionários de empresas e do comércio local, enfim de trabalhadores ligados a serviços essenciais à população que buscam na escola o desenvolvimento de competências e habilidades gerais das quais se destacam a capacidade de aprender para que o futuro profissional possa atender às mudanças do mercado de trabalho.

Há alunos com dificuldades para obtenção do material, os quais recebem ajuda da Associação de Pais e Mestres - APM, Despesas Miúdas e de Pronto Pagamento - DMPP e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE. Residem em diferentes regiões da cidade, pois há apenas 08 escolas de Ensino Médio no município.

Em 2006, com a implantação do Projeto Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo, a referida escola foi escolhida pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para participar dessa iniciativa. Atualmente, a escola possui 15 funcionários, 102 docentes (39 efetivos e 63 Ocupantes de Função Atividade - OFA). Vale destacar que nessa escolha não houve a participação da comunidade escolar (gestores, professores, pais e alunos). No entanto, a reação da comunidade escolar foi positiva, acolhendo a referida proposta. O seu funcionamento ocorre dividido em três turnos (manhã, tarde e noite).

A relação da comunidade (pais) com a escola é satisfatória, pois a família do educando é parceira na resolução de conflitos.

Durante o ano letivo são desenvolvidas atividades que possibilitam a participação e integração da comunidade. Dentre as atividades, a escola promove uma Amostra Pedagógica que concatena trabalhos interdisciplinares confeccionados durante o ano letivo, pelas disciplinas do Currículo Básico e das Oficinas da Escola de Tempo Integral.

No que diz respeito aos problemas da unidade escolar a coordenadora pedagógica da referida escola não apresentou qualquer dado referente a este assunto, no entanto, de posse da proposta pedagógica verificamos que são desenvolvidos projetos especiais: fanfarra e de cidadania, que buscam valorizar e incutir valores de boa conduta nos alunos nesta fase polêmica da vida que é a adolescência, que é a maioria da clientela da unidade escolar.

Os alunos participam anualmente das avaliações nacionais tais como: SARESP e ENEM e eles são preparados pelos docentes ao longo do ano letivo. Os resultados nesses exames, nos últimos anos, foram no SARESP - 242,6 na disciplina de Língua Portuguesa (alunos da 8 série do ensino fundamental) e no ENEM - 538, 69.

4.2 Espaço físico da escola

O espaço físico é objeto de observação para verificar se a escola possui as instalações necessárias para acolher os educandos em período integral.

A escola foi construída em uma arquitetura “surrealista” na década de 1950, possui 16.823 m², de área total (foto 1). O projeto original apresenta um enorme corredor, análogo a um tronco com ramificações laterais que são os pavilhões onde se encontram as salas de aula e salas do corpo administrativo da unidade.

Este enorme corredor, estrutura dorsal do prédio, desce em declive acentuado até desembocar na quadra principal da escola, coberta recentemente pelo governo estadual, ladeada pela segunda quadra que a unidade possui ainda sem cobertura, conforme pode ser observado na foto 2.

No lado oposto às quadras, encontram-se a cantina, a sala de vídeo, o almoxarifado, a cozinha e o refeitório. Metros abaixo se iniciam os dois primeiros pavilhões dos oito que a unidade apresenta, sendo que os dois últimos não faziam parte do projeto original, construídos posteriormente devido à necessidade de abrigar o contingente discente do bairro onde a escola está localizada. Nesses dois primeiros pavilhões encontra-se a biblioteca, a sala de leitura e as salas de aula. Nos dois pavilhões abaixo encontram-se outras cinco salas de aula, dois banheiros, o laboratório de química e a sala de informática. Os últimos pavilhões

que ladeiam o corredor central da unidade apresentam salas reservadas aos professores, coordenadores, secretarias, diretoria e banheiros. Contígua à quadra principal surgem os dois últimos pavilhões que integram o complexo escolar, formado estes por sete salas de aula, dois banheiros para os alunos e um salão nobre, perfazendo um total de 17 salas de aula.

As salas de aula têm capacidade média para 30 alunos, conforme pode ser observado na foto 3. A biblioteca possui aproximadamente 50 metros quadrados e possui um acervo de 23 mil livros. O corredor final de acesso a um dos blocos das Salas de Aulas é ilustrado na foto 4. O entorno destas edificações é formado por uma área de convivência conforme pode ser observado na foto 5.

Vale destacar que toda a infraestrutura existente anteriormente a implementação da Escola de Tempo Integral foi mantida.



Foto 1 - Vista Geral da Escola. (Fonte da autora).



Foto 2 – Corredor central - análogo a um tronco com ramificações. (Fonte da autora).



(a)



(b)

Foto 3 – Interior da Sala de aula. (Fonte da autora).



Foto 4 - Corredor Final de acesso a um dos blocos das Salas de Aulas. (Fonte da autora).



(a)



(b)

Foto 5 – Áreas de Convivência. (Fonte da autora).

4.3 Entrevista semi-estruturada

O critério de escolha da entrevista semi-estruturada como técnica de pesquisa deve-se ao fato de esta permitir tanto ao pesquisador, como ao pesquisado, liberdade maior e espontaneidade necessária para o enriquecimento e detalhamento sobre o pensar, o fazer e o ser desses profissionais. Segundo Triviños (1986, p.32), a entrevista semi-estruturada:

[...] é aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiado em teorias e hipóteses, que interessam a pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

O apêndice A apresenta o roteiro utilizado na entrevista semi-estruturada.

4.3.1 Aplicação da entrevista semi-estruturada ao professor responsável pela “Oficina Hora da Leitura”

Com questionário elaborado pela pesquisadora foi realizada uma entrevista semi-estruturada ao professor responsável pela “Oficina Hora da Leitura”. Pelas respostas obtidas, é possível tecer as seguintes considerações:

A professora participante da pesquisa tem 31 anos de idade, é divorciada, não tem filhos, exerce a função há seis anos e tem carga horária semanal de 30 aulas. Tem formação superior em Licenciatura em Letras e participa de cursos de capacitação oferecidos pela rede de ensino do Estado de São Paulo. A escolha da profissão está relacionada com sua vocação e gosto pela leitura. Já em relação à satisfação profissional é mencionada como sendo “em termos” que destacando diz respeito a relação professor aluno, reconhecimento profissional mediante a sociedade e baixo salário.

O conhecimento político-pedagógico da docente em relação a currículo resume-se a ser “um documento oficial do Estado de São Paulo que visa melhorar a qualidade do ensino capaz de promover as competências indispensáveis aos enfrentamentos de desafios pessoais”. Sobre a definição de projeto político-pedagógico a docente destaca que “se trata de um direcionamento das diretrizes de uma escola e deve ser elaborado pela comunidade de acordo com a realidade de cada instituição”.

Em relação à Escola de Tempo Integral a docente destaca que o projeto seria eficiente se contasse com corpo docente apropriado e estrutura física adequada. Sobre a biblioteca, a docente informa que esta permanece fechada, pois a escola não possui bibliotecário e quando estava ativada era conduzida por um professor readaptado. Vale lembrar que os alunos não vão à biblioteca, isto é, apenas os professores têm acesso à chave e entram lá para retirar os livros.

A metodologia utilizada pela docente é descrita como construtivista com foco na aprendizagem e não no ensino.

4.3.2 Prática docente

De posse das informações coletadas na entrevista semi-estruturada foi realizada a observação das aulas deste professor (total de seis aulas). Essa observação foi assistemática, consistindo em recolher os fatos da realidade sem utilizar meios técnicos especiais (MARCONI; LAKATOS, 2006).

As aulas da Oficina Hora da Leitura são desenvolvidas no interior da sala de aula onde os alunos permanecem 9 horas diárias, intercalado com o horário de recreio e almoço. Durante as observações verifiquei que os alunos de 7ª série e 8ª série lêem os mesmos livros. Esses livros são conservados em uma caixa de papelão e vão de sala em sala conduzidos

pelos próprios alunos voluntariamente. Além disso, notei que os alunos não levam os livros para casa como forma de continuar a leitura iniciada na escola e não vivenciam o empréstimo do livro de maneira devida, não tendo a oportunidade de ir até a prateleira, consultar os livros, fazer a escolha, ter seu registro com carteirinha e prazo determinado para leitura e entrega do livro, pois a biblioteca da referida escola permanece fechada há quase dois anos, porque não há funcionário para reativá-la. Dentro desse contexto, a pré escolha dos livros é feita pelo professor responsável pela oficina.

Durante a entrevista semi estruturada perguntei à professora responsável pela Oficina Hora da Leitura em que ambientes os alunos lêem os livros e ela disse que é na sala de aula. Além disso, a docente informou que havia apenas tentado uma vez a leitura no pátio e considera que foi uma experiência insatisfatória, pois os alunos ficaram muito dispersos e não se concentraram no objetivo principal que é ler. A professora também citou que as cadeiras da sala de aula são “duras”, mas que se os alunos tivessem em um espaço com almofadas ou pufes eles dormiriam ao invés de lerem, porque a Oficina Hora da Leitura é ministrada no período vespertino.

A professora inicia sua aula desejando boa tarde. Em seguida, um aluno da classe que a professora estava anteriormente entra e coloca em cima da mesa do professor a caixa de papelão com os livros dentro. Tem início a distribuição dos livros pela professora que, ao mesmo tempo lê os títulos e comenta sobre os livros como forma de estimulá-los a lerem. Há alguns alunos que não sentiram vontade de iniciar a leitura e a professora diz: “Tem gente que ainda sequer escolheu um livro, por quê?” e ela continua a recomendar os livros. Aqueles alunos que já começaram a ler se sentem incomodados com esse processo, pois querem ler, mas ao mesmo tempo a professora recomenda os livros em voz alta para aqueles que ainda não iniciaram a leitura.

Mediante a observação da prática de ensino adotada pela professora, a escolha dos livros pelos alunos é realizada a partir dos comentários dos títulos e do significado de algumas palavras do título que os estudantes não têm conhecimento. Nesse sentido, foi possível verificar que a professora faz a simples distribuição dos livros sem direcionamento em relação aos gêneros, títulos e autores. A preferência dos livros lidos pelos alunos não está de acordo com a proposta dos livros indicados para a faixa etária do “Game SuperAção Jovem”, anexo B.

Concomitantemente, a professora trabalha com atividades relacionadas ao “Game SuperAção”, que tem como método formar jovens leitores baseados em dois conceitos centrais:

- Protagonismo juvenil que propõe seis etapas para que os jovens aprendam a se desenvolver como pessoas, estudantes, cidadãos e futuros profissionais: mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação de resultados;

- Leitura livre que propõe a (re) aproximação dos jovens com a leitura, a partir de suas preferências como leitores (títulos, suportes e gêneros textuais próprios do universo juvenil) e das características próprias da juventude.

4.4 Elaboração de atividades de leitura aos alunos participantes da pesquisa, de acordo com as orientações estabelecidas pelas resoluções da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

As atividades de leitura aplicadas aos alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental (9 ano), foram confeccionadas com base no material elaborado pela CENP e pelo Instituto Ayrton Senna. O Apêndice C apresenta as referidas atividades.

4.4.1 Aplicação das atividades de leitura aos educandos

Após confecção das atividades foi agendada data com os alunos e professor responsável pela oficina com o objetivo de verificar a contribuição da “Oficina Hora da Leitura” na formação do aluno leitor. Essa atividade foi dividida em três categorias:

Categoria 1 – Game SuperAção;

Visava verificar aspectos relacionados a projetos de leitura desenvolvidos na comunidade escolar, contribuições da Oficina Hora da Leitura ao aluno leitor e espaços de leitura.

Categoria 2 – Identificação de Gêneros Textuais;

Categoria 3 – Interpretação e Ortografia.

Participaram da atividade 30 alunos da 8ª série do ensino fundamental (9 ano), sendo desse total 9 meninos e 21 meninas.

4.4.2 Análise das atividades de leitura

De posse dos resultados das atividades de leitura aplicada aos educandos é possível tecer as seguintes considerações:

Categoria 1 – Game SuperAção

Alguns alunos relataram que durante o ensino fundamental foi desenvolvido projeto relacionado à Oficina Hora da Leitura. Esse projeto denominado “Ampliando o acervo da

biblioteca” tinha como objetivo a arrecadação de livros pelos próprios alunos da escola para a reabertura da biblioteca, permitindo a todos os estudantes da unidade escolar acesso aos livros e a biblioteca. No entanto, o projeto não foi concluído, pois a direção da escola não permitiu a reabertura da biblioteca justificando a falta de funcionário capacitado para gerenciar o local, conforme pode ser observado nos relatos dos alunos apresentados no quadro 1. Para facilitar a leitura, transcrevemos abaixo os manuscritos feitos pelos alunos.

Proposta do Projeto: Separaríamos de nosso grupo uns três componentes para arrecadar livros fora da escola enquanto os outros componentes arrecadavam livros dos alunos da escola e reabrirmos a biblioteca da escola, pois esta fechada devido a falta de funcionários para tomar conta.

O projeto foi concluído? Não, pois a direção não autorizou, dizendo que não temos responsabilidade e competência suficiente para isso

Proposta do Projeto: Ampliar o acervo da biblioteca com a arrecadação de livros aos arredores da escola e com os próprios alunos e abrir a biblioteca para todos terem acesso aos livros

O projeto foi concluído? Não, pois a escola não autorizou nós alunos, a abrir a biblioteca.

Quadro 1 – Transcrição dos trechos manuscritos feitos pelos alunos. (Fonte da autora)

Em relação às contribuições da Oficina Hora da Leitura para a formação do aluno leitor os educandos destacaram que esta oficina os incentivou a gostar mais de leitura, pois foram apresentados a livros “diferentes e interessantes”, “de novos autores do que eles tinham acesso”, (quadro 2).

Contribuiu também para adquirir vocabulário e vencer os vilões que atrapalham a aprendizagem (desenho 1).

Quais contribuições a Oficina Hora da Leitura, trouxe para você?

Contribuiu nas escolhas dos livros e ajudou eu a gostar cada vez mais da leitura.

A pesar de eu não gostar muito de ler, a Oficina Hora da Leitura me insentiva a ser cada vez mais.

Ensinou-me a gostar mais ainda da leitura.

Eu comecei a ler mais do que antes, eu me interessei mais por livros.

Novos autores, e novos títulos de livros brasileiros e de outros países muito interessantes.

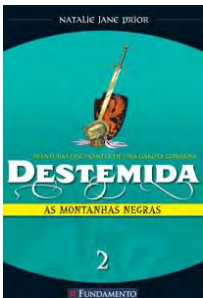
Quadro 2 – Transcrição dos trechos manuscritos feitos pelos alunos. (Fonte da autora)

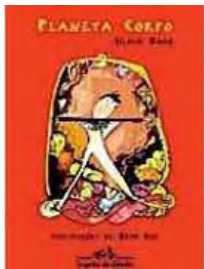


Desenho 1 – Vilões da Aprendizagem. (fonte: Instituto Ayrton Senna, 2010)

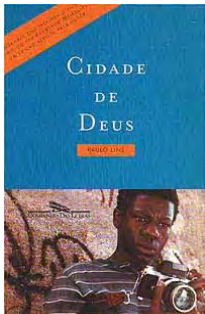
Com relação aos livros lidos pelos alunos foram destacados os títulos e justificativas de escolha apresentadas na tabela 1. Esses títulos, na sua maioria não são recomendados pelo material do “Game SuperAção Jovem” – Anexo B.

Título	Autor/ Sinopse	Justificativa da Preferência
Harry Potter e o enigma do príncipe 	J.K.Rowling	“Interessante, legal, empolgante, descreve cenas que não aparecem no filme”
O menino do dedo verde 	Maurice Druon	Não Citado

Café, suor e lágrimas 	Luiz Galdino	“Gênero terror”
O ladrão de raios (livro citado duas vezes) 	Rick Riordan	“Gosto por mitologia grega”
Diário de um adolescente hipocondríaco 	Aidan Macfarlane – Ann Mcpherson	“Contato com os conflitos que os adolescentes enfrentam”
Destemida 2 	Natalie Jane Prior	“História de aventura”

Romeu e Julieta 	William Shakespeare	“Identificação do Leitor com a história”
Diário da princesa apaixonada 	Meg Cabot	“Identificação do Leitor com a história”
Vasto mundo 	Maria Valeria Rezende	“Identificação do Leitor com a história”
Planeta Corpo 	Silvia Zatz	“Interessante”

13 Contos de Amor 	Rosa Amanda Strausz	“Gênero Romance”
Marley e Eu 	John Grogan	“Emocionante”
Sangue fresco 	Charlaine Harris	“Gênero Suspense”
O botão grená 	Luana Von Linsingen – Rosana Rios	“Ensinaamentos interessantes”
Memórias da escuridão 	Maria de Regino	“Gênero Suspense”

Minha primeira paixão 	Elenice Machado de Almeida	“Gênero Romance”
Cidade de Deus 	Paulo Lins	“Interessante”
Crepúsculo 	Stephane Meyer	“Gênero Romance e Ficção”
O vampiro que descobriu o Brasil 	Ivan Jaf	“Gênero Ficção”

Quadro 3 – Títulos de Livros Preferidos

Para o desenvolvimento das atividades de leitura os alunos informaram que estas ocorriam, na sua maioria, na própria sala de aula. Em algumas atividades específicas os alunos utilizaram os espaços de convivência da escola.

O programa “Game SuperAção Jovem – Instituto Ayrton Senna” atua como parceiro da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no desenvolvimento das Oficinas Hora da Leitura e tem como proposta criar condições para que o jovem aprenda a fazer escolhas, exercite a cidadania e desenvolva habilidades fundamentais para sua futura inserção no mundo do trabalho, por meio do estímulo à leitura e ao raciocínio lógico.

Com base nessas informações, na observação da prática docente e nos relatos dos educandos envolvidos com esta pesquisa, verificou-se que as principais contribuições para a formação do aluno leitor foram:

- a) estímulo ao desenvolvimento do trabalho em equipe;
- b) identificação dos problemas existentes na escola em relação à leitura;
- c) criação de projeto visando à reabertura da biblioteca escolar e aquisição de livros para ampliação do acervo como solução para os problemas identificados;
- d) contato com livros de diversos gêneros literários;
- e) aquisição de vocabulário;
- f) aumento do gosto pela leitura;
- g) reconhecer e vencer os vilões da aprendizagem.

Categoria 2 – Identificação de Gêneros Textuais

A Oficina Hora da Leitura tem como um dos seus objetivos propiciar um intenso e sistematizado contato dos alunos com diferentes gêneros literários, especialmente no que se refere ao ler para “apreciar/fruir” e para “conhecer”, conforme informações contidas no caderno da Oficina Hora da Leitura II, elaborado pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo (CENP, 2007). Buscando verificar se esse objetivo foi alcançado as atividades referentes a essa categoria foram elaboradas com base neste objetivo. A seleção dos referidos gêneros foi feita a partir da consulta ao caderno da Oficina Hora da Leitura II, sendo selecionados três gêneros textuais: poesia, charge e notícia para que os alunos participantes os identificassem, mediante alternativas. Os resultados obtidos indicam que todos os alunos participantes identificaram corretamente os gêneros textuais, evidenciando que o contato desses com diversos gêneros textuais ocorre de maneira efetiva.

Categoria 3 – Interpretação e Ortografia

Visando analisar as contribuições da Oficina Hora da Leitura na formação do aluno leitor em relação ao entendimento de texto e a produção de gênero textual escrito, foi selecionado um texto do gênero conto, que aparece sob o gênero carta pessoal, denominado “Apelo”, de Dawton Trevisan, no livro *Os mistérios de Curitiba* para que os alunos lessem silenciosamente e interpretassem três questões referentes a esse texto (Apêndice C). Além disso, foi solicitado também que elaborassem um resumo a partir da leitura efetuada, conforme instrução do Caderno da Oficina Hora da Leitura II “Outras atividades pós-leitura podem ser realizadas, como redação de resumos de narrativas” (CENP, 2007).

Foram utilizados os conceitos de Bakhtin em relação à escolha para a produção do gênero textual resumo, segundo esse autor “Os gêneros podem ser considerados, instrumentos que fundam a possibilidade de comunicação” (BAKHTIN, 1984).

A língua materna — a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical —, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam” (BAKHTIN, 1997, p.301).

Mikhail Bakhtin contribuiu de forma efetiva para as pesquisas sobre gêneros discursivos. A definição de gênero discursivo para Bakhtin está relacionada como “tipo de enunciado relativamente estável do ponto de vista temático, composicional e estilístico”, apresentando uma finalidade comunicativa (Bakhtin, 2000, p. 279). Conforme Bakhtin, os gêneros discursivos são o resultado da interação verbal entre sujeitos inseridos em esferas sócio-comunicativas com finalidades específicas. Além disso, são formas relativamente estáveis de agir e interagir com o outro em determinadas esferas sociais.

Entender o gênero como manifestação da ação social nos auxilia a compreender a forma como encontramos, interpretamos, reagimos e criamos determinadas ações e interações sociais, uma vez que o gênero refletirá a experiência de seus usuários (Miller, 1984).

Segundo Marcuschi (2005, p. 59), a atividade de produção de resumos é essencial para se trabalhar a compreensão de textos, visto que, pela produção do resumo, o aluno desenvolverá a interpretação global do texto, uma vez que, para se elaborar um resumo, o indivíduo deverá, primeiramente, compreender o texto e acionar sua capacidade de percepção dos aspectos fundamentais do texto-base.

Schneuwly e Dolz (1999) consideram que o resumo – sínteses de textos – consiste em dizer, em poucas palavras, mas do mesmo ponto de vista enunciativo, o que o autor do texto a resumir quis dizer, para tanto precisa realizar um exercício de paráfrase através da qual o “resumidor” revive, em seu resumo, a “dramatização discursiva” construída no texto a resumir, a partir de uma compreensão das diferentes vozes enunciativas que nele agem.

Para esses autores, resumir não é uma atividade que pode ser reduzida à aplicação de algumas regras simples, como as de condensação, de eliminação e de generalização.

Esses autores reconhecem que não há apenas uma forma de resumo, para isso eles afirmam que:

[...] o resumo escolar pode assim, ser considerado uma variação de um gênero ou de um conjunto de gêneros tão variado quanto a ficha de leitura, o resumo incitativo e a resenha oral de um filme. Isso permite, por um lado, tratar e analisar o resumo, da perspectiva do gênero ao qual pertence — a extensa gama dos resumos — e descrever técnicas de escrita, no sentido mais amplo do termo, que são próprias às variações deste gênero e, por outro lado, definir sua especificidade em relação às outras variações. (SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. 1999, p.15).

Baseado na proposta de Leite (2006), sobre produção de resumos, foram elencadas três categorias para análise dos resumos produzidos pelos alunos: Categoria 1: resumo insuficiente, Categoria 2 resumo-reprodução do texto lido e Categoria 3 resumo adequado as características do gênero produzido. A seguir, será apresentada cada uma dessas categorias com exemplos extraídos das produções dos alunos.

Categoria 1: Resumo Insuficiente

Nas produções dos alunos, muitas vezes ocorre falta de informações necessárias para a compreensão do texto-base. Outro fator consiste na dificuldade de se compreender de maneira eficaz a mensagem principal do texto-base (quadro 4).

Elabore um resumo do texto “Apelo”.
È a história de alguém que perde alguém muito querida e pede esse apelo.
Faz muito tempo que a Senhora tinha sumido e no final ele queria voltar porque ele sentia falta dela.
Conta uma história de uma senhora que foi embora. Pedem para essa senhora voltar, diz que sente falta dela, pergunta vaias coisas. E faz um apelo para essa senhora.

Conta que um homem sente falta de uma mulher, e conta as coisas que ela fazia e que ele não tem vontade de fazer. E ele sente muita falta dela.
Conta a história de uma senhora que foi embora e alguém ficou cuidando da casa dela.

Quadro 4 – Transcrição dos trechos manuscritos feitos pelos alunos. (Fonte da autora)

Nos exemplo apresentados verifica-se que os alunos excluem as informações principais e os detalhes descritos no texto-base e em sua maioria iniciam a produção do gênero resumo pela palavra “Conta”.

Note-se que, no último exemplo, o aluno inicia a produção do texto com o tema principal da narrativa lida, porém a sequência apresentada não condiz com as informações contidas no texto-base.

Categoria 2: Resumo – Reprodução do Texto Lido

Verificamos que a cópia não foi o principal problema encontrado nas produções dos alunos, pois do total dos alunos participantes apenas quatro produziram o gênero resumo do tipo reprodução do texto lido, caracterizados como cópias dos textos originais, conforme ilustrado no quadro 5.

Elabore um resumo do texto “Apelo”.
Uma senhora esta longe de casa a um mês. Nos primeiros dias não senti saudade e diz que é bom chegar tarde não foi ausência por uma senhora. A notícia de sua perda veio aos poucos. A pilha de jornais ali no chão. Ela começou a sentir falta de suas coisas e de tanta saudade a chamaram para ir embora.
Já ia fazer um mês que a senhora estava longe de casa, no começo ele(a) nem sentiu falta, e tudo ficara no mesmo lugar. Só depois ele(a) percebeu que essa senhora estava fazendo falta, e foi quando ele se deu conta do que havia ocorrido, e resolveu fazer este apelo.
Amanhã faz um mês que a senhora está longe, é bom chegar tarde, o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano. fui beber com os amigos, comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada. Venha pra casa senhora por favor.
Amanhã faz um mês que a senhora esta longe de casa com os dias, senhora o leite primeira vez coalhou ah senhora, fui beber com os amigos sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia e comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada e nenhum de nos sabe. Venha para casa, senhora por favor.

Quadro 5 – Transcrição dos trechos manuscritos feitos pelos alunos. (Fonte da autora)

Muitas vezes a prática de resumo se vincula à atividade de cópia, ou seja, copiam-se os trechos que mais se destacam no texto. Esse problema ocorre, talvez, à prática recorrente adotada pelos professores da escola: solicitam-se resumos, mas não explicam como fazê-los, ou seja, não exploram o gênero e suas características essenciais para a produção escrita. Nas outras disciplinas, o resumo solicitado aos alunos se reduz à cópia de trechos "mais importantes", de acordo com os educandos. Essa concepção de resumo está relacionada à considerada "eficiente" pelas pesquisas que se dedicam ao estudo de tal gênero (LEITE, 2006; MACHADO *et al.*, 2004).

Os trechos apresentados foram extraídos da produção dos alunos sem que houvesse qualquer tipo de sumarização, adição ou apagamento. Conforme preceitua Leite (2006), o processo de sumarização constitui-se de duas estratégias: (a) seleção, que trata da manutenção de idéias relevantes (por meio da cópia) e a eliminação de fatos irrelevantes, secundários (apagamento), e (b) a construção, que trata da reconstrução do texto-base. Nota-se, então, que os alunos produziram apenas a primeira etapa do processo de sumarização, que é a cópia das informações não só principais, como também as secundárias.

Categoria 3: Resumo adequado as características do gênero

O gênero resumo tem por finalidade expor informações de forma sucinta. Também, compreender o propósito comunicativo desse gênero é essencial para a produção de um resumo adequado.

Do total de alunos participantes da pesquisa, apenas quatro alunos produziram o resumo adequado às características do gênero, conforme apresentado no quadro 6.

Elabore um resumo do texto “Apelo”.

O texto “Apelo” é narrado por um homem que relata a perda de uma mulher que ele denomina “Senhora”. Ele fala da falta que ela faz, das lembranças e como ele está e como está agindo na ausência dela, e os costumes que se tinha antigamente e que só depois de um mês começa a sentir falta dela.

Um homem escreve uma carta afirmando saudade de sua senhora. Sua casa e sua vida viraram uma completa bagunça, a ausência da senhora estava causando aflição no homem que sofria por sua perda. A perda veio aos poucos, até descobrir que sua presença na casa não iria mais voltar.

O remetente diz que no dia seguinte faz um mês que a senhora está longe da casa. Diz que

nos primeiros dias não senti falta e não se preocupava. Um tempo depois começou a sentir falta e a perceber o que ela fazia por ele. E no dia em questão ele está em um estado um tanto deplorável e suplicando a volta dela.
--

No texto “Apelo” Dalton Trevisan pede a senhora que volte para casa, pois sentiu saudade das brigas, das flores, etc. E só depois de um mês, percebe como ela faz falta na vida dele. Também relata como está sendo sua vida após sua partida.

Quadro 06 - Transcrição dos trechos manuscritos feitos pelos alunos. (Fonte da autora)

Mediante a análise dos resumos pertencentes a categoria 3, eles apresentam informações fundamentais para se compreender o texto-base “Apelo”. O leitor que ler um dos textos apresentados na figura 11 terá condição de compreender o contexto, o tema principal e a estrutura do texto explorado. Dessa forma, o aluno estabelece uma interlocução agindo e interagindo por meio do gênero resumo.

Além da produção do gênero textual resumo, havia também três questões que visavam identificar o remetente, o destinatário e o tema principal do texto. Pelos resultados obtidos é possível afirmar que a maioria dos alunos identificou corretamente os dois sujeitos solicitados: remetente (o homem abandonado) e destinatário (a Senhora). A terceira questão visava identificar o tema principal do texto que é a perda da esposa, companheira e a saudade deixada em decorrência da sua ausência. O tema foi identificado corretamente por cerca de 50% dos alunos participantes.

4.5 Análise do alcance dos objetivos propostos para a “Oficina Hora da Leitura”, da proposta pedagógica da escola e sua contribuição na formação do aluno leitor

Após a análise dos objetivos propostos para a “Oficina Hora da Leitura”, da proposta pedagógica da escola investigada e da prática docente, os dados são analisados com base na metodologia da triangulação, para verificar a contribuição dessa oficina na formação do aluno leitor.

4.5.1 Objetivos da Oficina Hora da Leitura na proposta pedagógica da escola

Em consulta à proposta pedagógica verificou-se que os objetivos das Oficinas Curriculares são citados de maneira geral, ou seja, não há qualquer referência específica à Oficina Hora da Leitura. Os dados encontrados foram:

- Educar e cuidar da construção da imagem positiva do aluno;
- Atender a diferentes necessidades de aprendizagem;

- Promover o sentimento de pertinência e o desenvolvimento de atitudes, compromisso e responsabilidade para com a escola e com a comunidade, instrumentalizando o aluno com as competências e habilidades necessárias ao desempenho do protagonismo juvenil e à participação social;

- Promover a cultura da paz pelo desenvolvimento da cultura do auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade, justiça e diálogo.

Foi possível identificar na escola em estudo que os objetivos propostos para as Oficinas Curriculares são atendidos parcialmente. A equipe escolar (docentes e funcionários) se preocupa em orientar os alunos em relação à questão da cultura da paz no desenvolvimento da cultura do auto-respeito, respeito mútuo, solidariedade e diálogo. Todavia, o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem não ocorre, devido ao número excessivo de alunos em sala de aula e à falta de formação específica do professor, para o trabalho com as diferentes necessidades do processo ensino - aprendizagem.

4.5.2 Objetivos da escola conforme a proposta pedagógica

A escola tem como missão formar alunos integralmente críticos, pensantes, conscientes e competitivos para que possam intervir na sociedade em que vivem utilizando-se do conhecimento como forma de crescimento pessoal, para o próximo e para a vida. O mundo moderno exige que a escola forme o indivíduo, muito além de sua profissionalização, mas dotado de competências e habilidades gerais capazes de produzir, diante a globalização e o avanço tecnológico da informática, com equilíbrio emocional, versatilidade, suscetível a adaptações e mudanças, necessitando para tanto ser capaz de aprender. Tais características são objetivos primordiais do ensino médio e conseqüentemente da referida escola. Baseado neste paradigma, a organização escolar se fundamenta nos princípios das diretrizes básicas do ensino médio (artigo 36 da LDB), que são eles:

- estética da sensibilidade (aprender a fazer);
- política da igualdade (aprender a conviver e a conhecer);
- ética da identidade (aprender a ser).

Para alcançar estes princípios a escola utiliza alguns recursos pedagógicos de ensino dos quais é possível destacar: sua identidade institucional, exploração da autonomia da escola, interdisciplinaridade e contextualização do ensino. Uma proposta constante da escola é participar de sistemas de avaliações interno e externo.

Todas estas ações são gerenciadas pela direção com co-autoria do conselho de escola, APM e Grêmio Estudantil. Dessa forma, é essencial que a escola esteja adequada à

nova realidade sem perder de vista a unidade e a integridade que caracterizam o processo educativo. Sua função básica é propiciar a construção do conhecimento e o domínio das competências que permitam a plena participação do indivíduo e cidadão nas múltiplas e complexas atividades exigidas pela vida moderna.

4.5.3 Prática pedagógica

A prática pedagógica em relação à leitura, segundo Manguel,

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização da informação, as hierarquias de conhecimento e poder, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 2001, p.85).

A prática adotada pela professora da Oficina Hora da Leitura deveria seguir os preceitos de Jolibert (1994), “[...] o professor deve ter sempre a preocupação de promover situações que levem discussões, lembrando que toda leitura é um questionamento de texto, é fonte que alimenta e reabastece o trabalho docente”. No entanto, a prática observada proporcionava ao aluno contato com a leitura mediante a apresentação dos títulos e do significado de algumas palavras contidas nele. Essa leitura não ocorria de maneira significativa para o aluno leitor, pois a professora não exercia o papel de mediadora no processo de leitura, não havia direcionamento em relação aos gêneros, títulos e autores e os livros lidos pelos alunos não estavam de acordo com a proposta dos livros indicados para a faixa etária do “Game SuperAção Jovem”.

Segundo Chartier e Hébrard (1995) “não é possível qualquer trabalho formador no caso de um texto que “fale” sozinho aos alunos”. Segundo esses mesmos autores:

[...] o papel do professor é o do mediador, e não o de um técnico: ele deve constituir a um só tempo a relação com o texto, hora como contato direto (suprindo emoção, admiração, mas também reflexão, interrogação), hora como trabalho da verdade. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.504).

[...] o professor de leitura deve orientar os indivíduos isoladamente; e deve também reunir seus alunos-leitores em conversas familiares e despretenciosas, durante as quais lhes dirá como escolher livros sobre um assunto determinado, quais as obras existentes sobre os diversos temas [...], e ainda quais as aquisições recentes da biblioteca. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p.164).

Vale ressaltar que a Oficina Hora da Leitura deveria ser desenvolvida baseada no material proposto pela CENP – Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas e pelo Game

SuperAção Jovem – Instituto Ayrton Senna. No entanto, a prática pedagógica observada durante o acompanhamento das aulas não atendiam as orientações estabelecidas nesses materiais.

Contribuindo negativamente com esse cenário de leitura, a biblioteca escolar encontrava-se desativada, os alunos não podiam levar os livros para casa como forma de continuar e estar em contato com a leitura iniciada na escola. Os alunos anotavam no caderno a página que pararam de ler e, após o término da leitura, apenas comentavam se gostaram ou não e o porquê? Esta realidade da biblioteca escolar remete aos pensamentos de Chartier e Hébrard (1995), onde os autores apresentam a descrição de dois tipos de bibliotecas:

Há dois tipos de biblioteca, as vivas e as mortas. Vamos desenvolver as primeiras sem manter cadáveres ou seres agonizantes, que embarçam ou perturbam os vivos. Só as primeiras são úteis. São reconhecidas por um sinal: os clientes numerosos e fiéis. Já se foi o tempo – ou deveria ter ido – das bibliotecas desertas, fechadas ou semi-entreabertas; dos bibliotecários guardiães de um palácio morto e vazio [...]. Chegou o tempo das bibliotecas que servem o público, bem supridas, totalmente abertas, durante todas as horas do dia e da noite [...] com bibliotecários ativos, amáveis, que sabem e querem receber os leitores [...]. Servir, ser útil, de uma forma muito prática, eis o que devemos buscar, se não quisermos ser rejeitados com desprezo por uma sociedade cuja lei é utilitarismo. (CHARTIER; HÉBRARD, 1995, p158).

Segundo Perrotti, apud Silva (2006, p 52.):

[...] a biblioteca da escola é um local especial, específico, local de acolhimento, e de outro lado, obrigatoriamente um local de lançamento [...], pois ela faz as duas coisas, ela recebe o leitor, o futuro leitor, o leitor que você quer formar e lança esse leitor no mundo, na cultura, ou seja, deve haver uma biblioteca da escola, que funcione conectada à sala de aula, ao pátio, à biblioteca pública, ao centro cultural, ao centro comunitário, à livraria etc. A biblioteca escolar deve ser uma estação de conhecimento, ou seja, deve participar do processo de ensinar e aprender, não pode parecer um corpo estranho à unidade escolar. Ela deve ser acolhedora e ao mesmo tempo indicadora de outras direções a tomar.

Não há qualquer registro dos livros lidos durante as atividades da Oficina Hora da Leitura, como por exemplo, divulgação dos livros em cartazes, ou até mesmo fichas com uma breve resenha para estimular aos demais educandos a lerem os livros. O espaço utilizado para o desenvolvimento da Oficina Hora da Leitura sempre ocorreu no interior da sala de aula, demonstrando a deficiência da unidade escolar em oferecer condições apropriadas para o seu desenvolvimento.

Diante dessa realidade, os resultados das atividades desenvolvidas com os alunos demonstraram que a Oficina Hora da Leitura, na forma como vem sendo conduzida, na

Escola de Tempo Integral pesquisada, não cumpre seu papel na formação do aluno leitor. O excesso de alunos em sala de aula, a falta de formação específica do docente responsável pela oficina e a infra-estrutura física deficiente são os principais fatores causadores do resultado identificado nessa pesquisa.

As afirmações de Bordini e Aguiar demonstram os aspectos retratados no parágrafo anterior:

a formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre a cultura grupal ou de classe e o texto a ser lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.16).

[...] para que a escola possa produzir um ensino eficaz da leitura, da obra literária, deve cumprir certos requisitos como: dispor de uma biblioteca bem aparelhada na área da literatura, com bibliotecários que promovam livro literário, professores leitores com boa fundamentação teórica e metodológica, programas de ensino que valorizem a literatura, e, sobretudo, uma interação democrática e simétrica entre alunado e professor. Se isso não ocorrer, valem as palavras de Ezequiel Theodoro da Silva: 'os objetos de leitura, principalmente o livro, passam por um processo de obscurecimento intencional. Mais especificamente, as circunstâncias que deveriam promover o livro (ou um tipo de livro, o revelador) tornam-se cada vez mais drásticas, fazendo com que o acesso fique cada vez mais difícil. Ausentar o estímulo (livro) do mundo vivido pelas pessoas significa retirar a possibilidade delas executarem uma resposta (ler o livro), isto é, movimentarem a consciência para o objeto. (BORDINI; AGUIAR, 1993, p.17).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Inicialmente, lembramos ao leitor que os resultados apresentados nessa pesquisa não representam a totalidade das escolas estaduais do estado de São Paulo. No entanto, a abordagem utilizada nos revelou dados sobre a proposta pedagógica da Oficina Hora da Leitura, prática docente na mediação da leitura literária, a ação dos mediadores envolvidos, as contribuições deles para a formação dos alunos leitores, bem como o papel dos espaços em que se desenvolve a leitura.

Quando nos propusemos a analisar a Oficina Hora da Leitura mantivemos o foco sobre os agentes escolares, uma vez que a condição educacional, social e financeira das famílias dos educandos da escola pública são fatores que influenciam diretamente no desenvolvimento e desempenho. Sabe-se que na maioria das vezes, no ambiente familiar a criança não recebe o estímulo à leitura, e na escola o acesso ao livro e o esforço em torná-lo leitor competente deve ser assegurado.

A escola objeto de estudo dessa pesquisa foi escolhida, em 2006, pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP) para participar do projeto de escola de tempo integral, sem qualquer anuência da comunidade escolar.

A estrutura física existente, construída na década de 1950, foi mantida, não sendo realizada nenhuma adequação do espaço para receber essa nova proposta. No relato da professora responsável pela Oficina Hora da Leitura foi possível detectar que o projeto da Escola de Tempo Integral seria eficiente se contasse com corpo docente “apropriado”, estrutura física adequada e biblioteca em funcionamento. Nesse sentido, implantar projetos demanda investimentos na formação continuada do professor, nos funcionários envolvidos, na infra-estrutura da escola e a parceria com a comunidade escolar.

Em relação à prática pedagógica da professora participante da pesquisa verificou-se que o discurso não condiz com a prática, as estratégias pedagógicas, ao invés de um contato com textos, promove à leitura simplesmente como cumprimento de tarefa didática, muitas vezes praticada de forma desconexa, demonstrando a ausência de intimidade com o livro, ou seja, a carência de leitura do próprio professor. O professor, sujeito com esta pesquisa, apenas cumpre a função de fazer com que os alunos estejam em contato com os livros, pois enquanto uma minoria lê, outros apenas folheiam e outros deixam os livros sobre as carteiras, se dispersam e conversam entre si. A liberdade para o diálogo, a criatividade e o prazer do contato com o livro literário não ocorre, deixando a oportunidade de uma leitura que instiga, que desvenda mundos e que forma um aluno leitor.

A estrutura física da escola mostra-se inapropriada para o desenvolvimento das atividades previstas no Projeto Político Pedagógico da Escola de Tempo Integral. O espaço reservado para o desenvolvimento da Oficina Hora da Leitura é a própria sala de aula, adaptada em salão nobre da escola, todo compartimento por divisórias, onde os alunos permanecem por nove horas diárias. A biblioteca, espaço essencial para o sucesso de uma oficina de leitura, encontrava-se fechada, por falta de funcionários capacitados para gerenciar esse espaço. A comunidade escolar estava tolhida de utilizar a biblioteca. No entanto, essa deficiência de espaço físico não pode sobressair ao desenvolvimento de um trabalho significativo de leitura. Quando existe a motivação, o que menos importa é o espaço. O mais significativo são os livros. Esses estão disponíveis, mesmo que não estejam de acordo com a proposta para a Oficina Hora da Leitura da Escola de Tempo Integral.

Os objetivos propostos para as Oficinas Curriculares são atendidos parcialmente. A equipe escolar (docentes e funcionários) se preocupa em orientar os alunos em relação à questão da cultura da paz no desenvolvimento da cultura do auto-respeito, respeito mútuo,

solidariedade e diálogo. Todavia, o atendimento às diferentes necessidades de aprendizagem não ocorre, devido ao número excessivo de alunos em sala de aula e a falta de formação específica do professor, para o trabalho com as diferentes necessidades do processo ensino - aprendizagem. Esse resultado pode ser comprovado por meio das atividades aplicadas aos alunos, nas quais a maioria conseguiu identificar os gêneros textuais, porém apresentaram dificuldades na produção do gênero resumo (ortografia, estrutura, concordância, coesão e coerência) e na interpretação de texto.

A reversão do desempenho dos estudantes nos Programas Nacionais e Internacionais de avaliação só será possível quando o aspecto qualitativo (formação docente, condição de trabalho, reconhecimento profissional) for prioritário em relação ao quantitativo (educação em massa). Consideramos como necessidade principal o investimento na formação docente continuada como uma solução possível para a produção de um trabalho com leitura eficiente, que venha contribuir de maneira qualitativa na formação do leitor, entendida como necessária ao desenvolvimento da nação.

Finalizamos esta pesquisa com a esperança de ter detectado as contribuições da Oficina Hora da Leitura na formação do aluno leitor, no contexto da Escola de Tempo Integral do Estado de São Paulo. Esperamos que nossos apontamentos, mesmo que restritos a uma análise pontual, possam contribuir com a Secretaria Estadual de Educação para planejar ações de formação continuada, tendo como foco a formação do docente leitor, proporcionando seu envolvimento com os diversos materiais de leitura e, ainda, estimulando seu uso em diferentes práticas pedagógicas. Esperamos, também, ações de reestruturação na grade curricular dos cursos de licenciaturas de Universidades Públicas e Particulares do Estado de São Paulo e que sejam implantadas alterações que contemplem o trabalho do professor a ser desenvolvido na escola de tempo integral nas diferentes oficinas curriculares com a finalidade de alcançar a melhoria na qualidade de ensino.

REFERÊNCIAS

ABREU, M. (org). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

AGUIAR, V. T. Leitura para o 1º grau: critérios de seleção e sugestões. In: ZILBERMAN, R. (org). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.234-34.

ALMEIDA, M. I. Os professores diante das mudanças educacionais. In: BICUDO. M. A.V.; SILVA JR, C.A. (org.). **Formação do educador e avaliação educacional**: organização da escola e do trabalho pedagógico. São Paulo: Editora da UNESP, 1999, v.3, p. 1-262

ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

AVILÉS, P. F. **Servicios públicos de lectura para niños y jóvenes**. Gijón: Ediciones TREA, 1998.

BAKHTIN, M., (1984). **Esthétique de la création verbale**. Paris: Gallimard. 1978.

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. In: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003. p. 301.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 279-236.

BAJARD, E. **Caminhos da escrita**: espaços de aprendizagem. São Paulo: Cortez, 2002.

BANDEIRA DE MELLO, C.A. **Prestação de serviços públicos e administração indireta**. São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 1975.

BIBLIOTECA DIGITAL PAULO FREIRE. **Apresenta reproduções virtuais de obras de Paulo Freire**. Campina Grande. 2000. Disponível em:
<<http://www.paulofreire.ce.ufpb.br/paulofreire>> Acesso em: 25 set. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF., 23 de dezembro de 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 23 de out. 2010.

BRESSER PEREIRA, L. C.; GRAU, N. C. **O público não-estatal na reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1999.

CARVALHO, M. I. C. **Arranjo espacial e distribuição de crianças de 2-3 anos pela área de atividades livres em creches**. 1990. 92 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1990.

CARVALHO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.v.1.

CARVALHO, G.; CHARTIER, R. (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1999.v.2.

CHARTIER, Roger. **A História cultural**: entre práticas e representações. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

CHARTIER, A-M.; HÉBRARD, J. **Discursos sobre a leitura – 1880 – 1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense, 1990.

CONSTRUIR NOTÍCIAS. Parâmetros curriculares nacionais na prática: síntese dos PCNs: texto pronto para aplicação em sala de aula. São Paulo: Editora Didática Paulista, 2007. Disponível em: <<http://www.construirnoticias.com.br/asp/materia.asp?id=1202> >. Acesso em 07 mai. 2008.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.) **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1995.

CORDEIRO, V. M. R. Cenas de leitura. In: TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria T. (org.) **Leitor formado, leitor em formação: a leitura literária em questão**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p.64-91.

CHARTIE, A. M. **Ler e escrever: entrando no mundo da escrita**. Tradução: Carla Valduga. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

DELORS, J. (Coord.). **Educação: um tesouro a descobrir**. Brasília: UNESCO/MEC, 1998.

DENZIN, N. K. **The Research act: a theoretical introduction to sociological methods**. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 1989.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Tradução Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DI GIORGI, C. **Uma outra escola é possível: uma análise radical da inserção social e da democracia na escola do mundo globalizado.** Campinas: ALB & Mercado de Letras, 2004. 160 p.

ESTEVÃO, C.A.V. **Redescobrir a escola privada portuguesa como organização.** Braga Portugal: UMINHO, 1998.

FLICK, U. Triangulation revisited: strategy of or alternative to validation of qualitative data. **Journal for the Theory of Social Behavior**, v. 22, n.2, p. 175-97, 1992.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam.** 23. ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** 38. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

GARCIA, E. G. **A leitura na escola de 1 grau: por uma outra leitura da leitura.** São Paulo: Edições Loyola, 1992.

GERALDI, J. W. (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção.** São Paulo: Ática, 1984.

GOLDSTEIN, N. **Versos, sons, ritmos.** 7. ed. São Paulo: Ática, 1991.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida.** 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

INSTITUTO AYRTON SENNA. Por uma educação pública de qualidade em todo Brasil. **Superação jovem**. 2009.

Disponível em:< <http://senna.globo.com/institutoayrtonsenna/site.asp?s=q>> Acesso em: 15 de abril de 2011.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: ARTMED, 1994.

JOLIBERT, J. et al. **Transformando a formação docente**: uma proposta didática em pesquisa-ação. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura**: teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1993.

LAJOLO, M; ZILBERMAN, R. **Das tábuas da lei a tela do computador**. São Paulo: Ática, 2009. 176p.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p.51-62.

LAJOLO, M. A formação do professor e a literatura infanto-juvenil. In: **LEITURA**: caminhos da aprendizagem. São Paulo: FDE, 1990. p.29-34 (Idéias, 5).

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

LEITE, M. Q. **Resumo**. São Paulo: Paulistana, 2006.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, E.P.U. 1986.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANGUEL, A. Uma história da leitura. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e análise e interpretação de dados**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARCUSCHI, L. A.. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. São Paulo: Lucerna, 2003. p. 19-36.

MARCUSCHI, L.A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005. p. 17-33.

MILLER, C. R. Genre as social action. **Quarterly Journal of Speech**, Campinas, SP, n. 70, p. 151-167, 1984.

MOURA, J. F. B. **Insucesso dos alunos em leitura/escrita: as pesquisas de Ferreiro e o construtivismo piagetiano poderiam ser apontados como causa?** 2009 234 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2009.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PERIN, D. A. **Mediadores e espaços de leitura:** a prática em escolas municipais de Presidente Prudente. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.

PETRUCCI, V.; SCHWARZ, L. **Administração pública gerencial:** a reforma de 1995. Brasília: Editora da Universidade de Brasília: ENAP, 1999.

PINHEIRO, M. F. O Público e o privado na educação: um conflito fora de moda. In: FÁVERO, O (org). **A educação nas constituintes brasileiras.** São Paulo: EPU, 1996.

ROCCO, M. T. F. **A importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto.** São Paulo: FDE, 1994. (Série Idéias, 13)

ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil:** 1930-1973. 28 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social:** ensaio sobre a origem das línguas. Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens. Discurso sobre as ciências e as artes. Tradução de Lourdes Santos Machado. 3. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio:** ou da educação. Tradução Roberto Leal Ferreira. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANDRONI, L.C.; MACHADO, L.R. (org.) **A criança e o livro:** guia prático de estímulo à leitura. São Paulo: Ática, 1986.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil.** Coleção Memória da Educação. 2 ed. Editores Associados, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. **Hora da Leitura ciclo II**. São Paulo, 2007. Disponível em <http://cenp.edunet.sp.gov.br/escola_integral/2007/arquivos/horadaleituracicloII.pdf>. Acesso em 07 fev. 2010.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. Resolução SE n.89 de 9 de dezembro de 2005. Dispõe sobre o **Projeto Escola de Tempo Integral**. Disponível em: <<http://cei.edunet.sp.gov.br/subpages/pedagogicos/ensinofund.htm#11>>. Acesso em 04 mai. 2008.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. **Revista Brasileira de Educação (ANPED)**, Pelotas, RS, n. 11, p. 5-16. 1999.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas**. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, E.T. **Elementos da pedagogia da leitura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, E.T. **Leitura na escola e na biblioteca**. 8. ed. Campinas: Papyrus, 2003a.

SILVA, R. J. **O professor mediador de leitura na biblioteca escolar da rede municipal de Londrina: formação e atuação**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista. Marília, 2006.

SMITH, F. **Leitura significativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOARES, M. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: PAIVA, A. et. al (org). **Escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.17- 47.

SOUZA, R. J.; SOUSA, A. C.; CASTRO, P.C.V; SOUZA, G. C. Educação continuada: leitura do professor, leitura do aluno: processos de formação continuada. In: ZAMBELLO, Sheila de Pinho; SAGLIETTI, José Roberto Corrêa (org.). **UNESP: escolas núcleos de ensino**. São Paulo: Editora UNESP, 2006, v. 1, p. 217-230.

SOUZA, R. J.; FREITAS, E. R. R. S. O jogo dramático na construção da criança leitora. **Revista Contemporânea na Educação**, Rio de Janeiro, n.3, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1986.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1993. v.2

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas**. Madrid: Visor Distribuciones, 1995.v.3

VILLEGAS, E. L. Construir uma argamassa contra-hegemônica: reflexões sobre educação desenvolvimento. **Revista Lusófona de Educação**, Lisboa, v.9, n.9, p.35-49, 2007.

ZILBERMAN, R. **Leitura: história e sociedade**. São Paulo: FDE, 1988. (Série Idéias, 5)

ANEXO A – Matriz Curricular ETI



GOVERNO DO ESTADO DE SÃO PAULO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
COORDENADORIA DE ENSINO DO INTERIOR
DIRETORIA DE ENSINO

EE _____ Município: _____

MATRIZ CURRICULAR - ENSINO FUNDAMENTAL - CICLO II
ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL

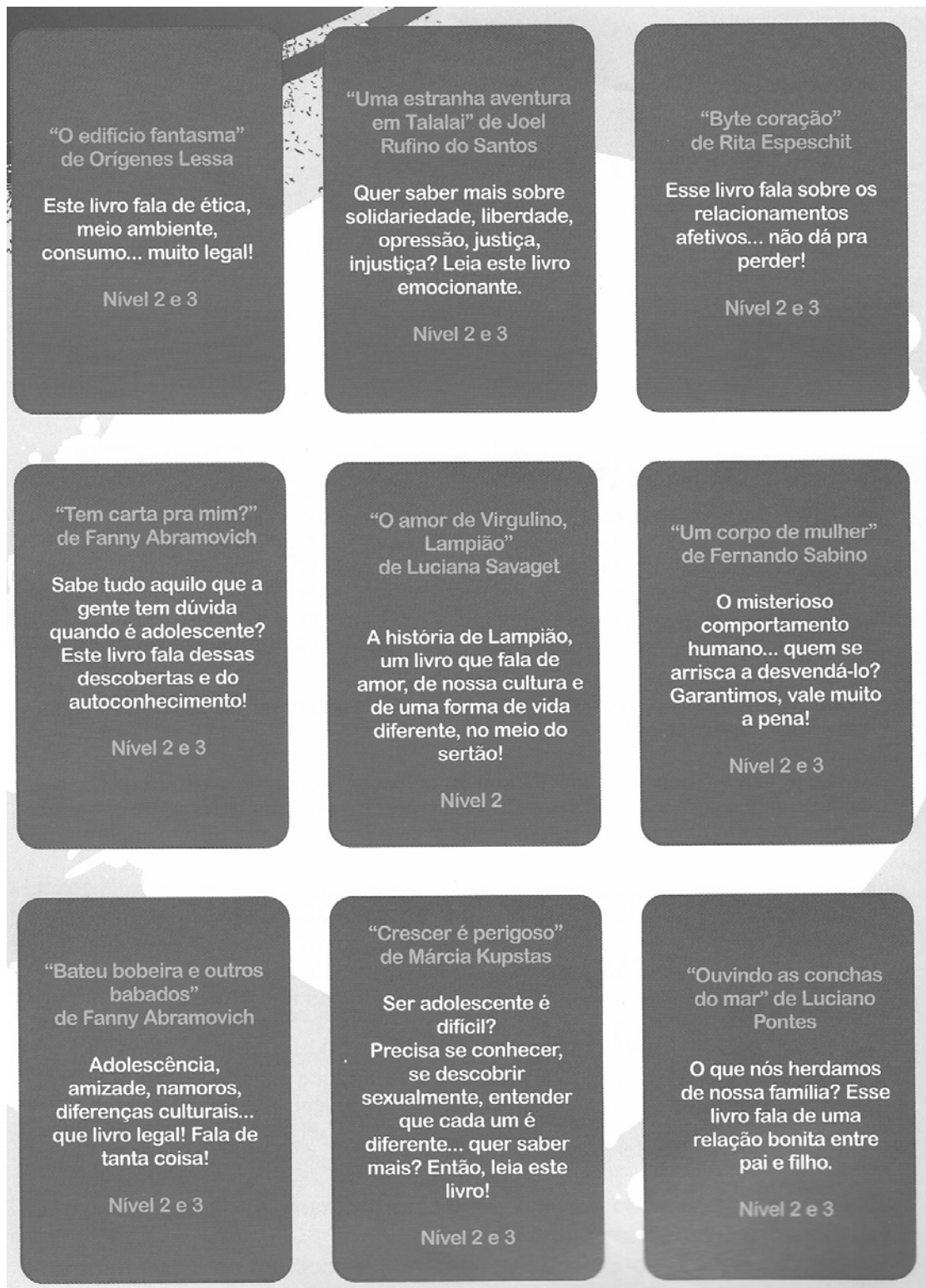
Período: **DIURNO** Ano: _____

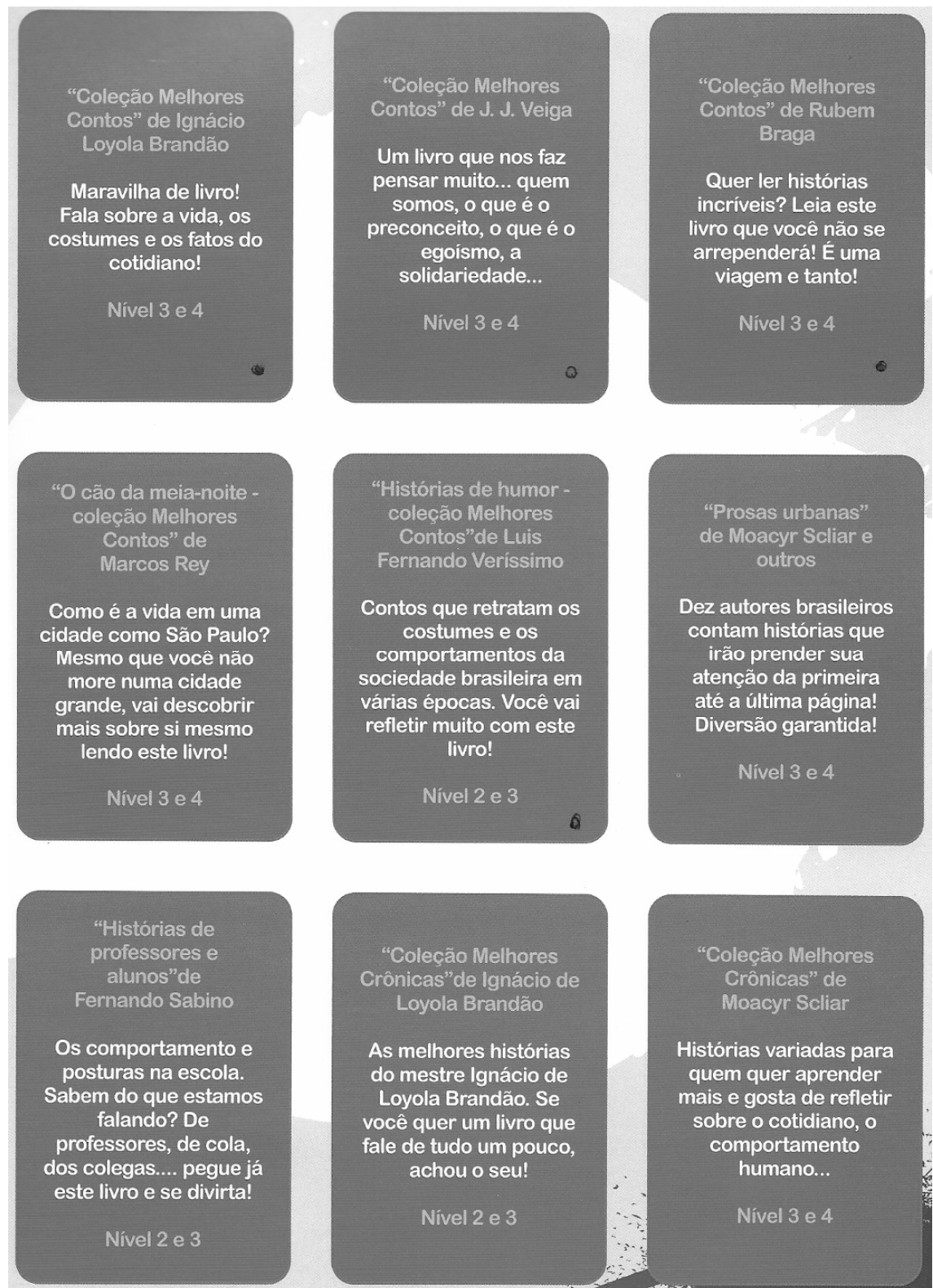
Carga Horária Anual: _____ aulas – _____ aulas semanais

Módulo: 40 semanas / 200 dias letivos - Duração da Hora-Aula: 50 minutos

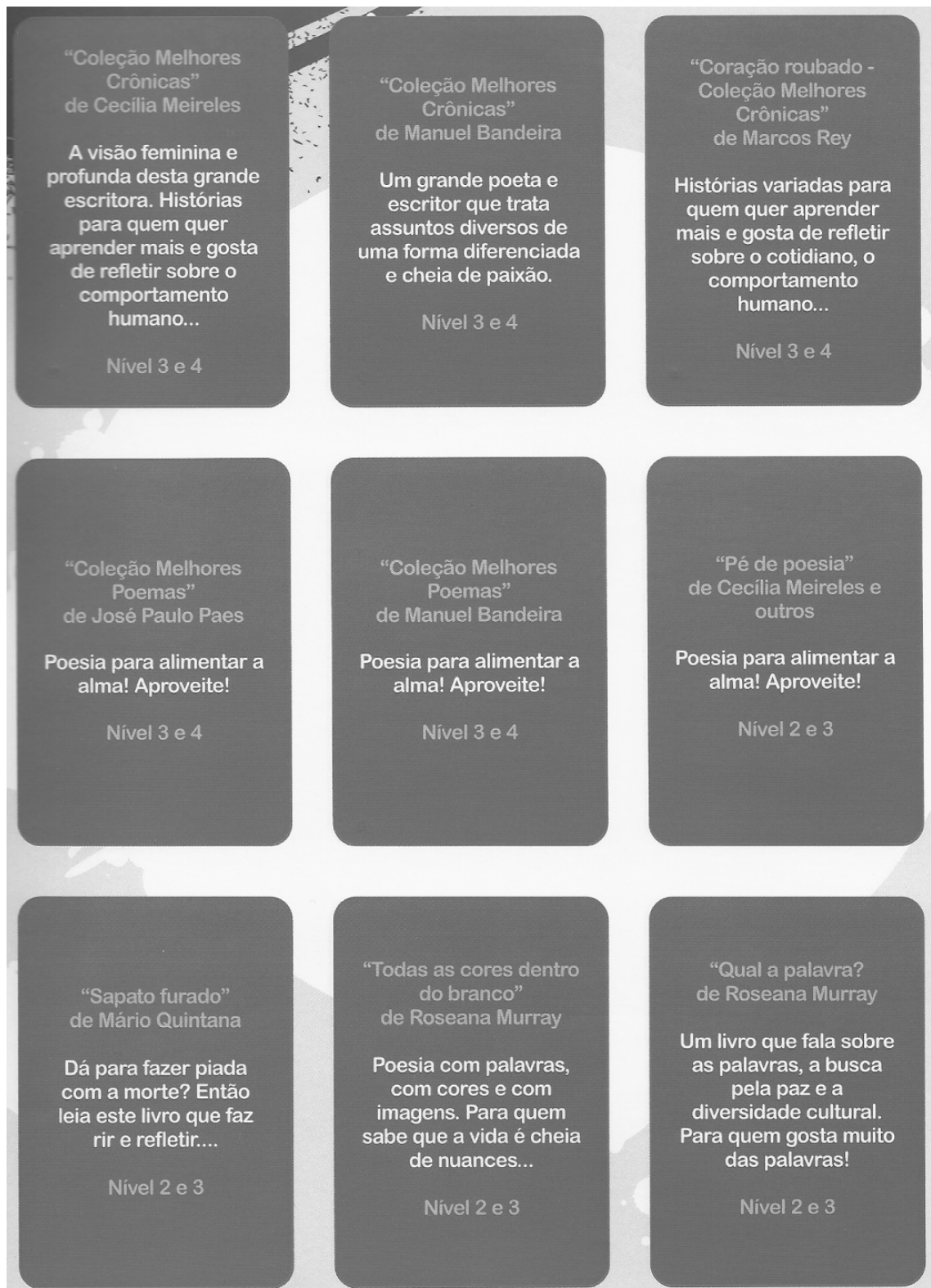
COMPONENTES CURRICULARES			6º Ano 5ª Série	7º Ano 6ª Série	8º Ano 7ª Série	9º Ano 8ª Série
Currículo Básico	Base Nacional Comum e Parte Diversificada	Língua Portuguesa	5	5	5	5
		Arte	2	2	2	2
		Educação Física	2	2	2	2
		História	3	3	3	3
		Geografia	3	3	3	3
		Matemática	5	5	5	5
		Ciências Físicas e Biológicas	3	3	3	3
		Ensino Religioso	-	-	-	1
		L.E.M. – Inglês	2	2	2	2
		Leitura e Produção de Textos	2	2	2	2
	Total Base Nacional Comum e Parte Diversificada		27	27	27	28
Carga Horária Anual		1080	1080	1080	1120	
Oficinas Curriculares	Orientação para Estudo e Pesquisa					
	Atividades de Linguagem e de Matemática	Hora da Leitura				
		Experiências Matemáticas				
		Língua Estrangeira Moderna - Espanhol				
		Informática Educacional				
	Atividades Artísticas	Teatro				
		Artes Visuais				
		Música				
		Dança				
	Atividades Esportivas e Motoras	Esporte				
		Ginástica				
		Jogo				
	Atividades de Participação Social	Saúde e Qualidade de Vida				
Total Oficinas Curriculares						
Total Geral						
Carga Horária Anual Total						

ANEXO B – Lista de títulos de livros indicados pelo Instituto Ayrton Senna – Game SuperAção Jovem – Guia do Leitor Antenado 2

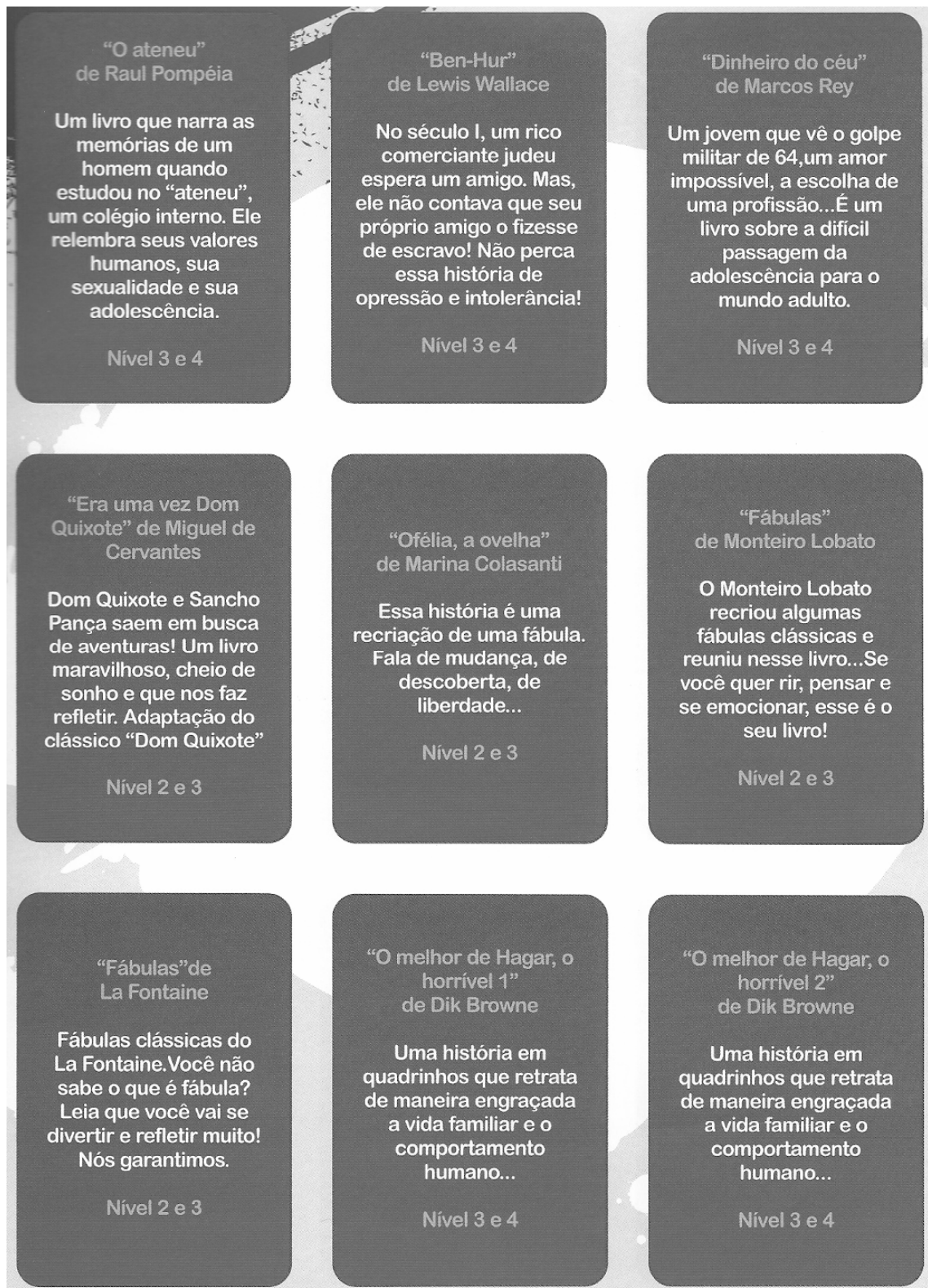


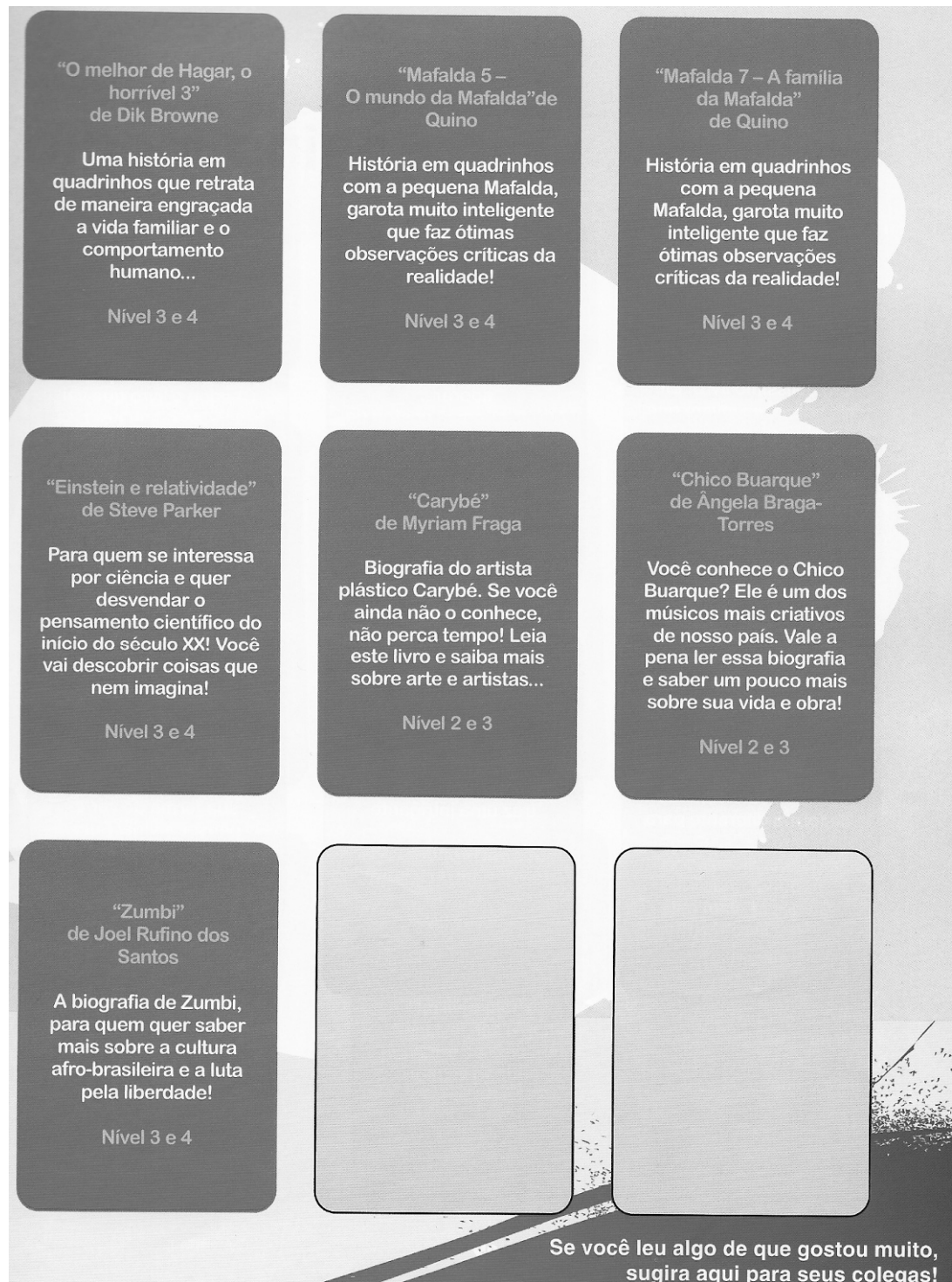


(b)









(f)

Livros Nível 2 – recomendados para os leitores “em processo”, ou seja, para quem esta começando a ler com mais facilidade.

Livros Nível 3 - recomendados para os leitores “fluentes”, ou seja, que já lêem e compreendem textos longos com facilidade e precisam se aprimorar na capacidade de reflexão.

Livros Nível 4 – perfeitos para quem já se considera um leitor “crítico”, que já tem um bom domínio de leitura e da linguagem escrita, além de uma boa capacidade de reflexão e de compreensão daquilo que lê.

APÊNDICE A - Formulário de pesquisa / Professor Oficina de Leitura**FORMULÁRIO DE PESQUISA – PROFESSOR OFICINA DE LEITURA****Categoria 1 - Identificação Pessoal**

Idade:

Sexo:

Estado Civil:

Filhos:

Tempo de Serviço:

Tempo de Serviço na Escola:

Carga Horária:

Categoria 2 – Formação

Graduação:

Participou ou frequenta cursos de Capacitação? Se sim, quais?

Por qual motivo você escolheu ser professor?

Você está satisfeito (a) profissionalmente?

Há capacitação na escola relacionada à área de formação? E na área em que atua?

Categoria 3 – Conhecimento político-pedagógico

Entendimento sobre o que é Currículo:

Entendimento sobre o Projeto Político Pedagógico e a que ele se refere:

Opinião a respeito da Escola de Tempo Integral:

Categoria 4 – Metodologia utilizada na Oficina Hora de Leitura

Quais as metodologias utilizadas nas atividades da Oficina Hora de Leitura?

Como é o preparo das atividades?

É utilizado material didático? Se sim, qual?

Como ocorre a escolha dos livros?

Quais são as contribuições e a importância dessa Oficina na formação do aluno leitor?

Quantas horas disponibiliza para o preparo das atividades da oficina?

De que forma você como professor(a) estimula seus alunos a lerem?

Que ações você propõe para enriquecer a dinâmica da Oficina e da escola?

Categoria 5 – Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC

Qual a contribuição da Coordenação da escola no desenvolvimento das atividades?

A HTPC oferece oportunidade de preparo das atividades e interação com os professores do currículo básico?

Quais são os assuntos abordados na HTPC?

Categoria 6 – Interação comunidade escolar e Oficina Hora de Leitura

Participação da comunidade escolar na Oficina:

Desenvolvimento de atividades pelos alunos na comunidade escolar:

Categoria 7 – Atendimento a proposta da escola de tempo integral

Atividades Interdisciplinares com demais professores do currículo básico:

Categoria 8 – Biblioteca e espaço de leitura

Qual o ambiente em que as atividades de leitura são desenvolvidas?
Qual a periodicidade que os alunos freqüentam a biblioteca?
Qual o número de livros existem na biblioteca? E específicos para a Hora de Leitura?
Qual a área da biblioteca?
Existe bibliotecário na escola? Se sim, qual sua formação?
O responsável pela biblioteca contribui com a Oficina Hora de Leitura? Se sim, de que forma?
Qual sua análise sobre o espaço de desenvolvimento da Oficina Hora de Leitura?

Categoria 9 – Professor leitor

Qual livro está lendo no momento?
Quantas horas por semana você se dedica à leitura?
Quais suas estratégias para disseminar a leitura?

APÊNDICE B - Formulário de pesquisa / Estrutura da escola

FORMULÁRIO DE PESQUISA – ESTRUTURA DA ESCOLA

Categoria 1 – Contexto Histórico

- Quando a escola foi fundada?
- Qual a origem do nome?
- Há quantos alunos na escola?
- Quais são os turnos?
- Quantos funcionários há na escola?
- Quantos docentes efetivos há na escola? E OFA?

Categoria 2 – Comunidade Escolar

- Qual o perfil da clientela escolar?
- Qual a relação escola/pais/comunidade?
- Como a comunidade reconhece a escola?
- Quais são os problemas da unidade escolar?
- Quais são as causas desses problemas?
- Quais as possibilidades de superar os obstáculos?

Categoria 3 – Participação na Escola de Tempo Integral – ETI

Como a unidade escolar se inseriu no contexto da ETI?

Houve a participação da comunidade escolar para essa decisão?(Gestores, Professores, Funcionários, Pais e Alunos)

Qual foi a reação da comunidade escolar em relação à ETI?

Categoria 4 – Desempenho escolar em Avaliações Nacionais

- Quais avaliações a escola participa?
- Qual o desempenho da escola em avaliações nacionais?
- Como os alunos são preparados para esses exames?

APÊNDICE C - Formulário de pesquisa – Aluno Leitor

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo M () F ()

1 - Relate sobre algum projeto desenvolvido por você e seus amigos ao longo do ensino fundamental, relacionado à Oficina Hora da Leitura.

Nome do Projeto: _____

Série em que foi desenvolvido: _____

Proposta do Projeto: _____

O projeto foi concluído? _____

2 – Quais contribuições a Oficina Hora da Leitura, trouxe para você?

3 – Escreva o título de um livro, lido na Oficina Hora da Leitura, que você mais gostou ou o nome do (a) autor (a) e justifique o motivo dele ser considerado predileto.

4 – Na Oficina Hora da Leitura, que espaços são utilizados para ler? Houve melhorias nesses espaços?

5 – Identifique os gêneros literários de cada texto a seguir assinalando a alternativa correta.

A rosa de Hiroshima

Pensem nas crianças
Mudas telepáticas
Pensem nas meninas
Cegas inexatas
Pensem nas mulheres
Rotas alteradas
Pensem nas feridas
Como rosas cálidas

Mas só não se esqueçam
Da rosa da rosa
Da rosa de Hiroshima
A rosa hereditária
A rosa radioativa
Estúpida e inválida
A rosa com cirrose
A anti-rosa atômica
Sem cor sem perfume
Sem rosa sem nada

O texto “A rosa de Hiroshima é:

- a) Bilhete
- b) Carta
- c) Poema
- d) Charge



O texto é:

- a) Bilhete
- b) Carta
- c) Poema
- d) Charge

Igreja é restaurada por adolescentes no Ceará

Trinta adolescentes orientados por professores da Escola de Artes e Ofícios Thomaz Pompeu Sobrinho, da Secretaria da Cultura e Desporto do Estado (Secult), estão trabalhando na restauração da Igreja Matriz de Fortim, município a 145 quilômetros

de Fortaleza. O prédio, que é tombado, foi construído em 1912, sendo um marco na formação da cidade. O trabalho pretende resgatar ao máximo possível as características originais da Igreja.

O Globo

O texto pertence ao gênero:

- a) Bilhete
- b) Carta
- c) Notícia
- d) Charge

6 – Leia o texto abaixo:

APELO

Amanhã faz um mês que a senhora está longe de casa. Primeiros dias, para dizer a verdade, não senti falta, bom chegar tarde, esquecido na conversa de esquina. Não foi ausência por uma semana: o batom ainda no lenço, o prato na mesa por engano, a imagem de relance no espelho.

Com os dias, Senhora, o leite primeira vez coalhou. A notícia de sua perda veio aos poucos: a pilha de jornais ali no chão ninguém os guardou debaixo da escada. Toda casa era um corredor deserto, e até o canário ficou mudo. Para não dar parte de fraco, ah, Senhora, fui beber com os amigos. Uma hora da noite eles se iam eu ficava só, sem o perdão de sua presença a todas as aflições do dia, como a última luz na varanda.

E comecei a sentir falta das pequenas brigas por causa do tempero na salada – o meu jeito de querer bem. Acaso é saudade, Senhora? As suas violetas, na janela, não lhes poupei água e elas murcham. Não tenho botão na camisa calço a meia furada. Que fim levou o saca-rolhas? Nenhum de nós sabe, sem a Senhora, conversar com os outros: bocas raivosas mastigando. Venha para casa, Senhora, por favor. (Dalton Trevisan. “Apelo”. In: Os mistérios de Curitiba. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.)

6.1 - Análise do Texto “Apelo”

A carta constitui uma das formas de composição de um texto. Por meio dela se estabelece uma comunicação por escrito, endereçada a uma ou várias pessoas.

1 A pessoa que escreve a carta chama-se remetente e a pessoa a quem se destina a carta chama-se destinatário.

No texto “Apelo”

a) Quem é o remetente?

b) Quem é o destinatário?

c) Qual é o tema principal do texto?

6.2 – Elabore um resumo do texto “Apelo”. (use o verso)