

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA:  
contribuições para a didática da língua portuguesa**

**RENATA ARAÚJO JATOBÁ DE OLIVEIRA**

**CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA:  
contribuições para a didática da língua portuguesa**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Livia Suassuna**

**RECIFE**

**maio – 2008**

**Oliveira, Renata Araújo Jatobá de**  
**Concepções e práticas escolares de leitura:**  
**contribuições para a didática da língua portuguesa/**  
**Renata Araújo Jatobá de Oliveira. – Recife : O Autor,**  
**2008.**

218 f.: il., graf., tab.

**Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de**  
**Pernambuco. CE. Educação, 2008.**

**Inclui anexos.**

**1. Leitura (Ensino de primeiro grau). 2. Língua**  
**portuguesa – Estudo e ensino. 3. Prática docente. 4.**  
**Didática da linguagem I. Título.**

**37**  
**372.4**

**CDU (2.ed.)**  
**CDD (22.ed.)**

**UFPE**  
**CE2008-0029**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS ESCOLARES DE LEITURA: contribuições  
para a didática da língua portuguesa.

COMISSÃO EXAMINADORA



---

Profª. Drª. Livia Suassuna  
1º Examinadora/Presidente



---

Profª. Drª. Vicentina Maria Ramires Borba  
2º Examinadora



---

Profª. Drª. Maria Lúcia Ferreira de Figueiredo  
Barbosa  
3º Examinadora

RECIFE, 28 de maio de 2008.

Debulhar o trigo  
Recolher cada bago do trigo  
Forjar no trigo o milagre do pão  
E se fartar de pão

Decepar a cana  
Recolher a garapa da cana  
Roubar da cana a doçura do mel  
Se lambuzar de mel

Afagar a terra  
Conhecer os desejos da terra  
Cio da terra, a propícia estação  
E fecundar o chão

(Chico Buarque & Milton Nascimento, 1976, Cio da Terra)

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

- a Deus, por sua força e energia, que me ajudaram a enfrentar os obstáculos, superar desafios, lutar constantemente pelos objetivos almejados, construir os alicerces de minha vida acadêmica; por estar presente em todos os segmentos da minha vida; por me abrir as portas do conhecimento; por me ter concedido o desejo de aprender cada vez mais e de compartilhar os conhecimentos construídos;
- à professora Dr<sup>a</sup> Livia Suassuna, que contribuiu com este trabalho de forma direta, como orientadora, co-autora e parceira na difícil, honrosa e gratificante arte de fazer pesquisa; por sua competência acadêmica, paciência, responsabilidade, dedicação às questões do ensino, seriedade profissional e, sobretudo, pela enorme ajuda na minha formação enquanto pesquisadora; durante todo o nosso convívio, seja nas orientações, na organização de trabalhos, na participação em congressos, nas conversas informais, foi presente com estímulo, com exemplos de vida e com seu maravilhoso humor, sempre contribuindo para uma educação de qualidade e uma sociedade mais justa; terei sempre a honra e o privilégio de dizer que fui sua primeira orientanda de mestrado; Livia é uma pessoa por quem tenho profundo respeito e admiração e a ela direciono o meu “muito obrigada”;
- aos meus pais, Luciano e Mônica, queridos e muito amados, que participam da minha vida com incentivo e muita ajuda, vibrando a cada conquista; eles são a minha base! Com muito esforço, investiram em meus estudos para que eu pudesse crescer enquanto ser humano e enquanto profissional; educadores que são, me influenciaram positivamente na escolha da minha profissão, na qual me sinto realizada; minha gratidão a eles será eterna;
- a meu irmão, Luciano Jr., e ao meu sobrinho e afilhado, Luciano Neto, que presenciaram meus longos períodos de estudo e sentiram as minhas ausências, mas, apesar disso, participaram também desse processo de construção;
- aos familiares ausentes que contribuíram com minha formação enquanto pessoa; deles sinto muita saudade, em especial, minha avó Pedrinha (Mãe), meu avô Correia (Pai), minha avó Cesarina, minha bisavó Josefa (Bá), tios e os primos Alexandre e Gustavo (*in memoriam*);
- a todos os professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE (PPGE-UFPE), em especial, àqueles que contribuíram diretamente para a minha formação acadêmica;
- a Janssen Felipe, por suas importantes contribuições ao longo de todo o processo de estudo; por seu incentivo constante; como um profissional comprometido, atuante, ético, ajudou intensamente na minha formação enquanto pesquisadora; agradeço a ele também por tudo que vivemos e continuaremos a viver juntos;
- ao Prof. Dr. Artur Gomes de Moraes, coordenador do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE e que muito ajudou com seu vasto conhecimento e incentivo aos nossos projetos e trabalhos;
- à Prof.<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Eliana Borges Correia de Albuquerque, vice-coordenadora do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, que contribuiu com importantes sugestões para nossas pesquisas e também incentivou nossos projetos e trabalhos;

- ao Prof. Dr. Carlos Eduardo e à Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Lúcia Barbosa pela atenção, grande contribuição, incentivo e participação na construção de meu projeto de pesquisa e na minha formação;
- às Prof.<sup>as</sup>. Tema Leal, Ana Carolina Perrusi e Andrea Brito, pelas importantes discussões acerca da Didática da Língua Portuguesa;
- à doutoranda Marília de Lucena Coutinho, que, com muita atenção e disponibilidade, contribuiu de forma significativa para minha inserção na vida acadêmica;
- a Débora Suassuna, que, com suas preciosas aulas, contribuiu significativamente para a minha formação e me fez rever os caminhos da escrita científica;
- aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE, pela ajuda, paciência e dedicação durante nossos estudos, em especial, ao querido João e a Shirley, Carla e Morgana;
- aos amigos da turma 24 de mestrado; compartilhei com eles momentos gratificantes, estudos constantes, tristezas e alegrias no longo percurso de estudos acadêmicos;
- aos amigos de Núcleo: Magna, Valéria, Jailze, Juliana, Ana Catarina, Ana Gabriela, Fátima, Maria José França, Djário, Jaqueline, Socorro, Carol Coutinho entre outros, por me acompanharem e apoiarem em todas as etapas deste trabalho;
- a todos aqueles que tentaram compreender as minhas ausências, em especial, aos meus familiares: meus tios Suêrda, Oliveira, João, Lúcia, Dinha, Nono, Tica, Carlito e Fábio; a afilhada Maria Clara; os amigos e compadres Cynthia e Henrique; Juliana Barreto, Raquel Barreto, Célia, Flávia Jane, Rose, Nery, Saulo, Adriano, Kely, Mirthes, Roberta, entre tantos outros;
- a todas as pessoas queridas que sempre me incentivaram na busca de meus objetivos, em especial, àquelas que, pela ajuda, atenção e carinho que têm por mim, estão constantemente participando da minha vida, dando-me força e incentivo; sei que posso sempre contar com todas elas e por elas tenho uma enorme admiração: Dona Fátima, Dona Severina, Suzi, Adriano, Sylvania e Leandro;
- a Aderval e Maria Helena (FAFIRE), pessoas humanas especiais, professores excelentes e comprometidos, que, para mim, foram grandes exemplos de competência, dedicação e conhecimento e que tiveram, por isso, muita importância na minha formação superior;
- à professora e psicóloga Cristina Jatobá, minha tia, que foi minha primeira professora de psicologia da educação; ela sempre me incentivou, acreditou em mim e me ajudou em todos os aspectos da minha vida; sou-lhe imensamente grata;
- a todos os docentes do Núcleo de Pesquisa de Didática de Conteúdos Específicos do PPGE-UFPE, especialmente os da área de linguagem;
- aos alunos, funcionários, professores e professoras, coordenação e psicólogas do Colégio Apoio, que me acompanham, me incentivam, me ajudam; agradeço aos que estiveram presentes quando fui liberada para realizar meus estudos acadêmicos e às professoras e acompanhantes pedagógicas do Ciclo 2, em especial, Fabiana e Priscila; muito obrigada a todos!
- às diretoras do Colégio Apoio, pela ajuda e incentivo à formação acadêmica dos seus professores; em especial, agradeço a Rejane Maia, que é exemplo de pessoa, pedagoga e dirigente de escola; a ela sou grata pelo enorme carinho para com minha pessoa, por acreditar em mim e me acolher para a vida de docente, e também pelas inúmeras e importantes discussões sobre educação, que serviram de base para minha prática como educadora;

- ao professor da UFPE Lucivânio Jatobá, meu tio, exemplo de profissional dedicado e atuante e com quem sempre troquei idéias sobre as questões da educação;
- à Secretaria de Educação da Prefeitura da Cidade do Recife, pela concessão da licença para estudo;
- à Secretaria de Educação do Estado de Pernambuco, em especial à Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Aida Monteiro, pelo atendimento às nossas solicitações de diferentes materiais para a pesquisa;
- às professoras que participaram diretamente como sujeitos da pesquisa que empreendi; esta não teria sido possível sem seu envolvimento, disponibilidade e contribuições;
- a todos que fazem parte da Escola Municipal Professor Moacyr de Albuquerque: equipes de direção, coordenação, professores e funcionários, pessoas queridas que me ajudaram nas etapas iniciais da minha trajetória de mestranda.

## SUMÁRIO

RESUMO .....	10
ABSTRACT .....	11
INTRODUÇÃO.....	13
PRIMEIRA PARTE – REFERENCIAL TEÓRICO.....	26
1.1 LINGUAGEM, TEXTO, LEITURA E ESCOLA .....	26
1.2 A DIMENSÃO COGNITIVA DA LEITURA .....	33
1.3 A DIMENSÃO LINGÜÍSTICO-DISCURSIVA DA LEITURA.....	41
1.4 PERSPECTIVAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DA LEITURA.....	49
1.4.1 A leitura como componente curricular: o que e para que ensinar.....	49
1.4.2 A leitura no livro didático .....	53
1.4.3 Os gêneros textuais e o ensino da leitura.....	58
1.4.4 A leitura literária na escola .....	62
1.4.5 Avaliação da compreensão da leitura .....	69
1.4.6 Leitura e projetos didáticos.....	75
SEGUNDA PARTE – PERCURSO METODOLÓGICO.....	81
2.1 PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES INICIAIS .....	82
2.2 ALGUMAS ABORDAGENS DA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	85
2.3 MÉTODOS DE COLETA DE DADOS NA PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO.....	90
2.4 O PARADIGMA INDICIÁRIO E SUA IMPORTÂNCIA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO.....	93
2.5 PESQUISAS ATUAIS NA PERSPECTIVA DO PARADIGMA INDICIÁRIO.....	97
2.6 A ESCOLHA DA PESQUISA QUALITATIVA INDICIÁRIA.....	100
2.7 RECORTES DA PESQUISA: SUJEITOS, FONTES, CAMPO, CRITÉRIOS DE ANÁLISE.....	103
TERCEIRA PARTE – RESULTADOS: REVELANDO AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS.....	110
3.1 AS AULAS OBSERVADAS.....	111
3.1.1 Os objetivos previstos.....	111
3.1.2 Competências e habilidades desenvolvidas .....	119
3.1.3 Procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de leitura .....	124
3.1.4 Materiais de leitura.....	132

3.1.5 Formas de avaliação da aprendizagem em leitura.....	135
3.1.6 Mediações realizadas.....	140
3.2 AS CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS PROFESSORAS .....	157
3.2.1 Análise dos questionários... ..	158
3.2.2 Análise das entrevistas.....	167
3.3 OS DOCUMENTOS QUE NORTEIAM A PRÁTICA DE LEITURA .....	178
3.3.1 A proposta pedagógica da RME do Recife.....	178
3.3.2 O livro didático de língua portuguesa e sua proposta para leitura.. ..	185
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	198
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	205
ANEXO 1 .....	212
ANEXO 2.....	213
ANEXO 3.....	214
ANEXO 4.....	216
ANEXO 5.....	217

## RESUMO

Esta pesquisa teve origem em resultados recentes de programas de avaliação de rede escolar. Alguns dados por nós examinados evidenciam dificuldades em termos da compreensão leitora por parte dos alunos de 2ºano/2ºciclo do ensino fundamental no Brasil. Nesse panorama, uma escola do Recife ficou colocada entre as quatro melhores da Rede de Ensino do referido município, de acordo com os resultados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC) – 2005, empreendida pelo Ministério da Educação. Segundo essa mesma avaliação, no balanço nacional, a escola foi enquadrada na categoria *média ou acima da média*. Nosso objetivo, a partir daí, foi analisar o discurso e a prática de duas professoras desse nível de ensino da escola mencionada, buscando identificar alguns fatores determinantes do sucesso de seus alunos. Observamos doze aulas de Língua Portuguesa de cada uma dessas docentes. Os dados foram analisados segundo uma perspectiva metodológica qualitativo-indiciária (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998). Do ponto de vista teórico, adotamos a visão da língua como prática social, por considerarmos que a mesma se presta à análise de mediações e discursos produzidos nas aulas de leitura e interpretação de textos. Para compor nosso referencial teórico, valemos tanto de autores que tratam do discurso propriamente dito (ORLANDI, 1987; PÊCHEUX, 1987 e 1988; BAKHTIN, 1997 e 2003), como daqueles que tratam das relações entre leitura e escola e defendem uma concepção ampliada do ato de ler como construção de sentido e prática transformadora (SILVA, 1999; GERALDI, 1995, 1996; FREIRE, 1982, 1996, 2005, 2006; KLEIMAN, 1995, 1998, 2004; AGUIAR, 2004; SOARES 1998, 2001; SMOLKA E GÓES, 1993; BRANDÃO E MICHELETTI, 2007; CAGLIARI, 1991). A análise dos dados na perspectiva do paradigma indiciário de pesquisa nos permitiu perceber que parece haver uma relação entre os desempenhos dos alunos e o modo como suas professoras concebem e praticam a leitura; concluímos também que a mediação pedagógica e o trabalho interpretativo encaminhado pelas docentes, na medida em que estão centrados na reflexão, favorecem o desenvolvimento da compreensão, da criticidade e da argumentação dos alunos, podendo ser esse um fator significativo para o sucesso da escola na avaliação institucional empreendida; por fim, percebemos que o trabalho conjunto desenvolvido pelos membros da escola, relacionado à escolha de gêneros textuais significativos para os projetos didático-pedagógicos, é também fundamental para a formação do leitor crítico/proficiente.

**Palavras-chave:** Língua portuguesa: ensino-aprendizagem; didática da linguagem; ensino de leitura; prática docente.

## ABSTRACT

This research had its origin in recent results of school net evaluation programs. We have examined some data that evidences difficulties in terms of the reading comprehension between second year / second cycle students of elementary school in Brazil. In this scenario, a school of Recife was placed among the four best of the Network of Education of the municipality, according to the results of the National Assessment of Educational Income (ANRESC) - 2005, undertaken by the Ministry of Education. According to this same evaluation, in the national structure, the school was fit in the *average or above average* rating system. Our aim, based on these considerations, consists in analyze the speech and the performance of two elementary teachers from the mentioned school, trying to identify some determinant factors in the students success. We have observed twelve Portuguese Language classes from each teacher. The data was analyzed according to a qualitative-indiciary methodological perspective (SUASSUNA, 2007; GINZBURG, 1998). In a theoretical point of view, we adopted the vision of language as social practice, because we considerate that it lends itself to analysis of mediations and speeches produced in the classes of reading and interpretation of texts observed. To compose our theoretical referential, we used both authors who deal with the speech itself (ORLANDI, 1987; PÊCHEUX, 1987 and 1988; BAKHTIN, 1997 and 2003), and the ones who deal with the relations between reading and school, and defend an extended conception about the reading act as construction of sense and transforming practice (SILVA, 1999; GERALDI, 1995, 1996; FREIRE, 1982, 1996, 2005, 2006; KLEIMAN, 1995, 1998, 2004; AGUIAR, 2004; SOARES 1998, 2001; SMOLKA AND GÓES, 1993; BRANDÃO AND MICHELETTI, 2007; CAGLIARI, 1991). The data analysis in the perspective of a indicary paradigm research had made us realize the details present in the conception and practices of the observed teachers and, thus, we realized that it seems to have a relation between the pupils performances and the way that their teachers conceive and practice the reading; we also concluded that the pedagogical mediation and the interpretative work directed by the teachers, as long as they are centered in reflection, can help the development of understanding level, criticism and argument in students. It may be the significant factor for the school success concerning the local and national valuation income; and, finally, we realized that joint work done by members of the school, related to the choice of significant textual genres to teaching-learning projects, is also essential for the formation of the critical / proficient reader.

Keywords: Portuguese Language: teaching-learning; teaching of language; teaching of reading; teaching practice.

O problema que se coloca não é o da leitura da  
palavra mas o de uma leitura mais rigorosa do  
mundo, que sempre precede a leitura da  
palavra.

(Paulo Freire, 1981, A Importância do Ato de Ler)

## INTRODUÇÃO

A leitura é considerada como uma prática fundamental, tendo em vista as diversas funções que desempenha na sociedade, entre as quais podemos citar: a obtenção de informação, o deleite e a fruição estética, o estudo, o desenvolvimento da capacidade argumentativa.

Ler não é algo simples e nem estático. A leitura, além de envolver aspectos cognitivos, é permeada de interações e enunciados. Então, compreender um texto não é uma atividade que o indivíduo aprenda a fazer sozinho. Ler um texto exige trabalho conjunto, para que, aos poucos, cada um possa ir se constituindo como um leitor autônomo. Além da autonomia, é importante que os cidadãos se tornem leitores críticos e essa é uma das funções e responsabilidades da escola, à qual cabe formar alunos com visão ampla dos fatos sociais.

Apesar do consenso em torno da importância da leitura e do quanto ela contribui com o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade, vários indicadores de sistemas de avaliação de larga escala, como o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, hoje ANRESC – Avaliação Nacional do Rendimento Escolar) e o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco), têm mostrado que os alunos brasileiros apresentam dificuldades de compreensão de leitura.

No SAEB, especificamente, considera-se que há quatro níveis para as habilidades de leitura; são eles: *muito crítico*, *crítico*, *intermediário* e *adequado*, significando, respectivamente:

a) muito crítico: o aluno não desenvolveu habilidades de leitura mínimas condizentes com quatro anos de escolarização, não respondeu aos itens da prova e não foi alfabetizado adequadamente;

b) crítico: o aluno não é um leitor competente, lê de forma pouco condizente com a série e entende apenas frases simples;

c) intermediário: o aluno está começando a desenvolver habilidades de leitura, mais próximas do nível exigido para a série;

d) adequado: o aluno revela um nível de compreensão de texto adequado para a série.

Dados do relatório do SAEB relativo ao biênio 2001-2003 mostram que apenas 4,8% dos alunos no Brasil atingiram o nível de competência de leitura esperado para a série na qual estudavam. Esse mesmo relatório informa que, em 2001, 59% dos estudantes de 4ª série do ensino fundamental, em termos de leitura, estavam nos níveis *muito crítico* e *crítico*. Apesar de as pesquisas demonstrarem que esse percentual caiu, em 2003, para 55%, é importante salientar que, nesse último ano, 18,7% dos alunos se enquadraram na categoria *muito crítico*, enquanto 36,7% ficaram na categoria *crítico* e 39,7%, na categoria *intermediário*, conforme a tabela abaixo:

<b>Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências</b> <b>Língua Portuguesa – 4ª série EF – Brasil – Saeb 2001 e 2003</b> TABELA 01		
Estágio	2001	2003
Muito Crítico	22,2	18,7
Crítico	36,8	36,7
Intermediário	36,2	39,7
Adequado	4,9	4,8
Total	100,00	100,00

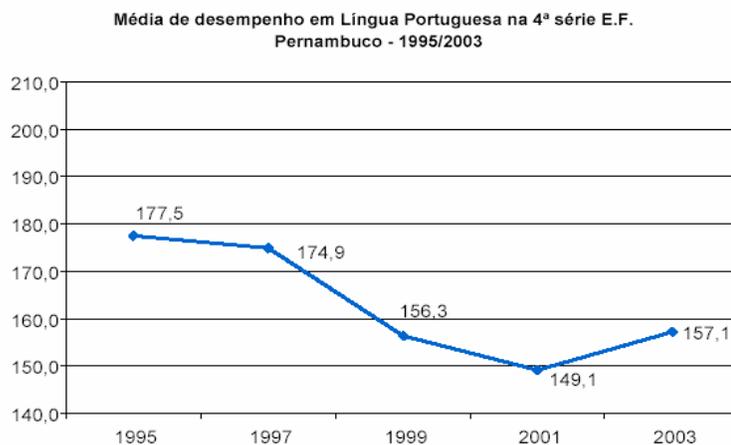
Fonte: INEP, BASE DE DADOS DO SAEB 2003

Conforme o mesmo relatório, temos que, entre as regiões do Brasil, o Nordeste está em nível crítico em termos gerais, melhor apenas em relação à Região Norte, como se pode ver na tabela a seguir:

<b>Percentual de estudantes nos estágios de construção de competências Língua Portuguesa – 4ª Série EF – Regiões – Saeb 2001 e 2003</b>										
<b>TABELA 02</b>										
<b>Estágio</b>	<b>Norte</b>		<b>Nordeste</b>		<b>Sudeste</b>		<b>Sul</b>		<b>Centro-Oeste</b>	
	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>	<b>2001</b>	<b>2003</b>
Muito Crítico	22,61	21,18	33,42	29,32	15,79	12,93	13,47	11,57	20,50	14,91
Crítico	44,89	45,24	41,75	41,85	30,82	31,03	35,70	35,71	39,23	37,60
Intermediário	31,00	31,86	22,94	26,77	45,20	48,32	45,79	47,67	36,64	43,28
Adequado	1,51	1,72	1,88	2,06	8,20	7,72	5,04	5,05	3,63	4,20
<b>Total</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>	<b>100,00</b>

FONTE: INEP, BASE DE DADOS DO SAEB 2003

Os índices acima mostram que a maioria dos alunos da escola básica brasileira não conseguem compreender as perguntas dos testes e, assim, não apresentam respostas satisfatórias ou coerentes quando se trata de leitura. O gráfico abaixo, constante do relatório SAEB 2003, traz índices que, apesar de um pouco melhores, estão muito aquém da realidade desejada (Fonte: INEP, base de dados do SAEB 2003).



Localmente, temos em Pernambuco o SAEPE (Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco). O relatório do SAEPE 2002 (PERNAMBUCO, 2003) também indica um

desempenho insatisfatório dos alunos de 4ª série em relação à leitura: “O conjunto dos alunos da rede pública de Pernambuco, em relação a português – leitura de textos –, se revela longe de um parâmetro que se possa considerar de excelência, se considerarmos nível de excelência um patamar de, pelo menos, 80% de acerto.” (PERNAMBUCO, 2003, p. 45).

Em termos de competências e habilidades de leitura, são utilizados, no SAEPE, os chamados descritores curriculares, que indicam as competências esperadas do aluno e, portanto, o conteúdo das perguntas constitutivas do teste. Analisando alguns resultados do ano de 2002, relativos à 4ª série, constatamos que, do ponto de vista das competências previstas nos descritores, os alunos não ultrapassaram a mediania diante de questões que, além da compreensão global do texto, exigiam o estabelecimento de relações entre suas partes e a apreensão de informações implícitas; em outras palavras, há grandes dificuldades da parte dos alunos quando eles têm que realizar operações próprias de um nível de leitura não-linear, ou mesmo processar informações mais sutis ou menos evidentes.

O relatório ainda informa que em nenhum descritor (de um total de 13) foi atingido um parâmetro superior a 57%, nem mesmo com relação ao descritor D001, que era o mais simples de todos do ponto de vista cognitivo, isto é, nesse descritor, previa-se apenas a localização de uma informação explicitamente colocada no texto lido<sup>1</sup>. No exemplo que vem a seguir, podemos observar que a resposta esperada está presente no texto<sup>2</sup> de forma explícita e, para que possamos identificá-la mais facilmente, sublinhamo-la. Vejamos a questão:

---

<sup>1</sup> Os descritores foram numerados na matriz curricular de referência para o Estado de Pernambuco e no relatório do SAEPE (2003) em função de um código estabelecido para o sistema. Mantemos aqui essa numeração, embora ela não seja relevante para nossa discussão.

<sup>2</sup> Texto retirado da prova do SAEPE-2002, aplicada com os alunos do 2ª ano do 2º ciclo. A prova contém 34 questões de interpretação.

## Questão 3

**MOGLI, O MENINO LOBO**

*Baguera, a pantera negra boazinha, tem bons ouvidos. Ela conhece todos os ruídos da floresta. Nesta noite, um grito esquisito faz com que ela levante as orelhas. Não é um pássaro... um lobinho também não... um macaco, talvez... Mas não! É um filhote de homem abandonado numa cesta!*

*“Se ele ficar aqui”, pensa Baguera, “em pouco tempo os crocodilos vão comê-lo. Vamos levá-lo para Aquera, a mamãe loba. Ela adora crianças... e mesmo que esta seja um pouco diferente, ela vai amá-lo como se fosse dela”.*

*E foi assim que Mogli, o filhote de homem, cresceu feliz entre seus irmãos lobinhos!*

*DISNEY, W. **Mogli, o menino lobo**. Trad. Crivo Ed. SP, Siciliano, 1990, p. 2-5.*

3) Ao se deparar com o filhote de homem abandonado na floresta, Baguera resolve:

- (A) comer a criança.
- (B) dá-lo aos crocodilos.
- (C) levá-lo à Aquera.
- (D) abandoná-lo na cesta.

Questão de prova aplicada no SAEPE 2002

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco

Um outro exemplo digno de comentário é o descritor de número 11: estabelecer relações entre partes de um texto, a partir da repetição ou substituição de um termo; especificamente, pretendia-se, com a questão formulada, que o aluno relacionasse o pronome oblíquo “a” a um referente substantivo citado anteriormente. No caso, o índice de acerto ficou em 27,8%. Vejamos o exemplo abaixo:

## Questão 2

**A MENINA DO MAR**

*Marcelo aproxima-se do mar com uma pipa na mão. A praia está deserta. O sol vem rompendo devagarzinho. O menino gosta de soltar pipa com os pés dentro d’água. E quando a cidade ainda está dormindo.*

*De repente, Marcelo ouve um barulho atrás de si. Vira-se e depara com uma menina, saindo do mar. Uma menina bela mas estranha. Ela traz na cabeça uma estrela de prata e o vestido é um espetáculo de cores: verde, azul, vermelho e amarelo. Sobre o vestido uma infinidade de colares feitos de conchas e algas.*

*O menino joga a pipa no chão e olha, extasiado, para a menina.*

*– Uma “hippie” do mar! – exclama, encantado.*

*A menina dirige-se para Marcelo e toma-lhe a mão. O seu rosto brilha tanto quanto a estrela de prata que traz sobre a cabeça, e para espanto do menino, diz para ele apenas uma palavra: AMOR. (na terra a gente diz: “como vai?” – pensa Marcelo)*

*Mas não diz nada e segue a menina do mar, leva Marcelo e este se sente flutuar, levitar, igualzinho à menina cujos pés parecem não tocar no chão. Ambos dançam um bailado que é puro sonho enquanto se ouve uma voz, quase em surdina, cantando:*

*“Quem quer bem dorme na rua,*

*Na porta do seu amor,*

*Do sereno faz a cama,*

*Das estrelas faz a cama,*

*Das estrelas o cobertor”.*

*Dançando, ainda, os dois meninos começam a entrar na cidadezinha adormecida. Não se vê viva alma. Nem um som rompe o silêncio da cidade deserta.*

*Assim que a menina do mar toca no chão das primeiras ruas, pisa na calçada com seus pés que aparecem envolvidos em pantufas de prata, a rua fica iluminada. Como se o sol, de repente, a envolvesse toda. (...)*

AMARAL, Maria Lúcia. In. *Ficção – revista Mensal de Contos, Rio de Janeiro, n. extra, p. 29, 1978.*

2) Em “Como se o sol, de repente, **a** envolvesse toda”, o termo “**a**” se refere à

- (A) cidade.
- (B) menina.
- (C) praia.
- (D) rua.

Questão de prova aplicada no SAEPE 2002

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco

Índice similar (29,3%) foi obtido no descritor que tinha como objetivo identificar locutor e interlocutor com base no discurso direto e/ou indireto (descritor nº P002). Note-se, inclusive, que os dois últimos descritores aqui comentados exigiam algum conhecimento de conceitos e formas usualmente trabalhados na escola, como parte dos estudos gramaticais (pronomes e discurso direto/indireto). Vejamos a questão sobre os tipos de discurso.

Questão 11

#### *A fada que tinha idéias*

*Clara Luz era uma fada, de seus dez anos de idade, mais ou menos, que morava lá no céu, com a senhora fada mãe. Viveriam muito bem se não fosse uma coisa: Clara Luz não queria aprender a fazer mágicas pelo Livro das Fadas. Queria inventar suas próprias mágicas.*

*– Mas minha filha – dizia a Fada-Mãe – todas as fadas sempre aprenderam por esse livro. Por que só você não quer aprender?*

*– Não é preguiça, não, mãe. É que não gosto de mundo parado.*

*– Mundo parado?*

*– É. Quando alguém inventa alguma coisa, o mundo anda. Quando ninguém inventa nada, o mundo fica parado. Nunca reparou?*

*– Não...*

*– Pois repare só.*

*A Fada-Mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada. Ela morria de medo do dia em que a rainha das Fadas descobrisse que Clara Luz nunca saíra da Lição I, do livro.*

*A rainha era uma velha fada muito rabugenta. Felizmente vivia num palácio, do outro lado do céu. Clara Luz e a mãe moravam numa rua toda feita de estrelas, chamada Via Láctea. A casinha delas era prata e tinha um jardim de flores prateadas.*

*– Minha filha, faça uma forcinha, passe ao menos para a Lição II! – pedia a Fada-Mãe, aflita.*

*– Não vale a pena, mamãe. A lição um já é tão enjoada, que a dois tem que ser duas vezes pior.*

*– Mas enjoada por quê?*

*– Ensina a fabricar tapete mágico.*

*– Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer tapete mágico?*

– Não acho, não. Tudo quanto é fada só pensa em tapete mágico. Ninguém tem uma idéia nova!  
Clara Luz estava sempre fazendo experiências com sua vara de condão. Já de manhã cedo, reparava no bule de prata (tudo na casinha delas era de prata, até a mobília). Olhava para ele e tinha uma idéia:

– Tem bico. Dá um bom passarinho.  
E transformava o bule em passarinho. (...)

ALMEIDA, Fernanda Lopes. **A fada que tinha idéias**. São Paulo: Ática, 1996. p. 3-4.

- 11) Que trecho representa a fala da Fada-Mãe?  
 (A) “A Fada-Mãe ia cuidar do seu serviço, muito preocupada.”  
 (B) “Clara Luz estava sempre fazendo experiências com a sua vara de condão.”  
 (C) “Não é preguiça, não, mamãe. É que não gosto de mundo parado”.  
 (D) “Pois então? Já pensou que maravilha saber fazer um tapete mágico?”.

Questão de prova aplicada no SAEPE 2002

Fonte: Secretaria de Educação e Cultura do Estado de Pernambuco

Percebemos, através desses dados, que alunos de 4<sup>a</sup> série, em Pernambuco, fazem mais frequentemente a leitura literal do texto, revelando dificuldade na construção de sentidos e na realização de inferências. A média mais alta foi 57,1%, obtida quando se testou a compreensão do efeito de sentido do uso da pontuação expressiva – interrogação, exclamação, reticências (descriptor D016). O relatório SAEPE em questão diz que somente 3 entre os 13 descritores se situam no intervalo entre 51% e 57%, estando todos os demais abaixo desse nível (PERNAMBUCO, 2003, p. 45).

É notório que os alunos não passam do nível mediano no que tange à leitura. Conforme os resultados gerados e aqui comentados, existem dificuldades para ensinar o aluno a ler de forma a extrapolar os significados literais do texto, ler de forma a tornar-se sujeito do ato de ler.

Além disso, algumas experiências que vivenciamos enquanto docente de 2<sup>o</sup> ano do 2<sup>o</sup> ciclo da Rede Municipal de Ensino do Recife também nos indicaram problemas no campo da leitura. Um dado que tem nos chamado a atenção é a dificuldade que os alunos revelam de compreender o que lêem, apesar de, na aludida rede de ensino, termos uma proposta curricular atualizada e uma política consolidada de formação do magistério.

Para exemplificar o que foi dito anteriormente, podemos resgatar uma experiência de leitura<sup>3</sup>, vivenciada em nossa prática pedagógica, na qual foi feito um trabalho de compreensão coletiva do livro: “Tem uma história nas cartas da Marisa”<sup>4</sup>, de autoria de Monica Stahel.

Esse trabalho foi realizado numa turma de 4ª série do ensino fundamental e fazia parte de um projeto desenvolvido na escola que tinha como tema: “Ler e reler o mundo”<sup>5</sup>. Na aula, as perguntas propostas pela professora objetivavam que os alunos pudessem ativar uma das estratégias de leitura que seriam as previsões que o leitor faz sobre o que vai ler. Assim, diante do título e das imagens do livro, os alunos foram relatando o que achavam que poderia acontecer na história.

Nesse momento, o objetivo foi atingido, ou seja, as crianças usaram dos seus conhecimentos prévios para explanar idéias diante da imagem fornecida. Um outro dado é que as crianças tiveram tido facilidade de comentar sobre o que achavam do assunto a ser abordado; fizeram relatos com envolvimento sobre o que supostamente poderia acontecer na história. A maioria dos alunos opinaram e questionaram a professora sobre a observação daquela imagem exposta. Observa-se que as estratégias empregadas nesse momento – mobilizar conhecimentos prévios e levantar hipóteses sobre o conteúdo do livro a partir da imagem da capa – independem da leitura do texto propriamente dito. Talvez por essa razão, os alunos tenham tido mais facilidade de se expressar oralmente.

Por outro lado, no momento em que as crianças, depois de terem lido o texto, foram refletir sobre as lições de vida que a história evidenciava, não souberam identificá-las e se

---

<sup>3</sup> Esse exemplo foi retirado dos registros do diário de classe que fizemos enquanto professora da Rede Municipal de Ensino do Recife no ano de 2005.

<sup>4</sup> A leitura desse livro remete à decifração de um mistério. O texto é escrito em forma de carta e traz narrativas que conduzem à solução do referido mistério.

<sup>5</sup> O trabalho com o livro: “Tem uma história nas cartas da Marisa” também é sugerido no livro didático de língua portuguesa adotado na escola (*Português – uma proposta para o letramento*, de autoria de Magda Soares, Ed. Moderna, vol. 4). Nesse mesmo livro, propõem-se questões de formação cidadã, conteúdo explorado no projeto da escola.

calaram diante dos questionamentos levantados, rejeitando, assim, essa proposta de trabalho da professora. Pudemos perceber com isso que, no momento da reflexão sobre a compreensão do texto, os alunos não conseguiram expor o que teriam lido, ou melhor, o que teriam compreendido após a leitura.

Podemos citar um outro exemplo de trabalho com leitura e interpretação escrita. A professora da turma B do 2º ano/2º ciclo, que participava do mesmo projeto mencionado anteriormente, questionava-se sobre o “nível elevado dos enunciados de compreensão dos livros didáticos de Língua Portuguesa”. Em seus registros no diário de classe, a professora refere-se ao pouco envolvimento dos alunos em atividades de reflexão oral e de interpretação escrita dos textos lidos. Ela registra, com relação a esse último tipo de atividade, que algumas perguntas de compreensão, encontradas na página 192 do livro didático mencionado, exigiam do aluno o entendimento de uma reportagem sobre o tema “humanos que passam o dia em uma jaula”. A professora faz referência, de forma mais explícita, à quarta e à quinta questões, dizendo que, ao responder, as crianças apresentaram grande dificuldade de escrever sua opinião, como também de argumentar sobre o tema exposto.

Transcrevemos abaixo as duas questões em discussão:

- 4) A reação dos visitantes variou:
- a) Alguns ficaram **curiosos**... Com vontade de saber o quê?
  - b) Outros ficaram **espantados**... Por quê?
  - c) Outros **aprovaram** a experiência... Por que aprovaram?

- 5) A experiência fez o analista de sistemas Luís Augusto ver os seres humanos de um jeito diferente do que ele costumava ver. Que jeito diferente foi esse?

Percebemos, no relato registrado pela professora em seu diário de classe, que a sua insatisfação era mais específica no que tange às respostas escritas de seus alunos. O que

observamos foi que a professora se queixava a todo o momento do “baixo nível de análise apresentado pelos alunos”. Ela afirma que, mesmo no caso de respostas de caráter pessoal ou daquelas em que se pode expressar livremente uma opinião, as crianças revelavam dificuldades de refletir ou de construir argumentos plausíveis para responder satisfatoriamente ao que lhes era perguntado. Ao comentar especificamente a questão cinco, que possibilitava uma reflexão sobre os seres humanos e um modo diferente de vê-los, a docente destaca que os alunos entenderam literalmente a expressão “homens na jaula”. Na realidade, a professora tentou estimular os alunos a realizar inferências (no caso, era preciso entender que os seres humanos também são animais para dar uma resposta adequada à questão levantada).

As experiências relatadas acima permitem-nos afirmar que os alunos, em sua maioria, têm dificuldades de ler e compreender até mesmo textos pequenos, além de músicas, parlendas e poemas já conhecidos. Diante disso, é comum ouvir dos professores, no dia-a-dia da escola, frases como: “O aluno não entende nem o que ele mesmo escreve.”; “Os alunos não respondem às questões das atividades com coerência, pois não conseguem compreender o que está sendo solicitado na pergunta.”. É como se os alunos apenas se preocupassem com a leitura para compreender palavras, ou não fossem competentes para interpretar.

É importante relativizar os dados aqui expostos, considerando que eles não traduzem fielmente a realidade representada; sabemos, também, que há limites no poder explicativo desses dados, especialmente os estatísticos. De qualquer forma, achamos que eles indiciam um quadro geral de dificuldades de leitura, de compreensão, de trato com o universo referencial da escrita.

A constituição desse quadro, a nosso ver, pode ser relacionada a alguns fatos: (1) os alunos apresentam dificuldade de compreender e, conseqüentemente, de argumentar sobre

os temas trabalhados nas atividades de leitura por não vivenciarem uma prática pedagógica que valorize a reflexão e o diálogo; (2) não há diversidade de objetivos de leitura na escola; (3) não são explorados, sistemática e intencionalmente, os diferentes gêneros textuais necessários à formação do leitor crítico/proficiente; (4) a leitura está sendo trabalhada, na sala de aula, como pretexto para se atingir os diferentes objetivos das diversas áreas curriculares, especialmente os de língua portuguesa/gramática; (5) pratica-se mais comumente a leitura linear dos textos, deixando-se de lado seus aspectos textuais e discursivos; (6) as estratégias didáticas têm-se resumido à leitura de um texto-base, seguida de questões e atividades de vocabulário, interpretação, redação e gramática; (7) a leitura é uma atividade fragmentária, marcada pela artificialidade e pela descaracterização dos objetos culturais.

Entretanto, se, de um lado, temos um panorama de crise nas práticas escolares de leitura, o qual se reflete no desempenho dos alunos avaliados no âmbito dos sistemas de larga escala, de outro lado, pudemos identificar, nos mesmos documentos que retratam a crise, escolas que têm indicadores diferenciados e se situaram acima da média. Uma dessas escolas pertence à Rede Municipal de Ensino do Recife e procuramos, então, investigar como se dão as práticas de leitura em seu interior. Nossa pretensão é analisar o que dizem e fazem as professoras de modo a que a escola apresente resultados satisfatórios e seja considerada uma referência dentro do sistema de ensino ao qual pertence.

Assim, buscamos identificar as concepções dos professores sobre o ensino da leitura e as práticas que os mesmos vêm desenvolvendo no sentido de formar o leitor crítico e proficiente, capaz de argumentar e fazer inferências. Buscamos, também, refletir sobre o desempenho de estudantes em termos de leitura, o qual acreditamos ser reflexo das concepções e práticas de leitura de seus professores.

Em síntese, para a realização desta pesquisa, traçamos os objetivos enumerados abaixo.

- Objetivos gerais:
  - Analisar e discutir concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e verificar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas escolares de leitura por elas desenvolvidas.
  - Refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente, e assim, contribuir com o debate sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação da leitura.
- Objetivos específicos:
  - Analisar e discutir práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 2º ciclo do ensino fundamental, levando em consideração:
    - a) objetivos, competências e habilidades desenvolvidas;
    - b) procedimentos metodológicos utilizados;
    - c) materiais de leitura utilizados pela professora;
    - d) formas de avaliação da compreensão leitora.
  - Fornecer subsídios para a análise do livro didático de língua portuguesa e de propostas curriculares oficiais, em particular no que tange à leitura.

Nas próximas seções, apresentaremos, em seqüência: o referencial teórico, o percurso metodológico, a análise dos dados obtidos em nossa pesquisa e as considerações finais, além da bibliografia e dos anexos.

A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

(Paulo Freire, 1981, A Importância do Ato de Ler)

## **1. REFERENCIAL TEÓRICO**

Neste capítulo, trataremos de fundamentos relativos às concepções e práticas escolares de leitura e que darão sustentação à análise dos dados empreendida mais adiante. Partimos da idéia de que a linguagem humana é um fenômeno social, uma forma de interação em diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos (perspectiva enunciativo-discursiva) e de que a leitura é um trabalho de construção de sentidos.

O capítulo está dividido em quatro subpartes, que são: (1) Linguagem, texto, leitura e escola; (2) A dimensão cognitiva da leitura; (3) A dimensão lingüístico-discursiva da leitura; (4) Perspectivas metodológicas para o ensino da leitura.

### **1.1 – Linguagem, texto, leitura e escola**

Sabemos da importância, para o exercício da cidadania, do acesso à informação e da inserção autônoma dos sujeitos nas diversas esferas de interação social. Nessa perspectiva, a leitura abre caminhos para que o indivíduo participe da vida em sociedade e, por isso, acreditamos que a escola, além de desenvolver a aprendizagem da leitura, precisa realizar um trabalho mais amplo de construção da competência discursiva de seus alunos e alunas. É preciso planejar e executar um ensino que desenvolva a capacidade de compreensão, reflexão e produção dos múltiplos sentidos em circulação, de modo a formar leitores atuantes e críticos.

Para que o trabalho pedagógico transcorra nessa direção, torna-se necessário que conheçamos as diferentes concepções de linguagem e saibamos distinguir aquela que pode nos ajudar a compreender e desenvolver melhor as nossas práticas escolares de leitura. Ao

tratarmos da formação do leitor na escola, é importante, pois, analisarmos quais são as concepções de linguagem, texto e leitura que caracterizam suas práticas.

Os estudos no campo do ensino de língua materna nos mostram que, durante muito tempo, predominou a concepção de linguagem enquanto código/estrutura e a de texto enquanto uma justaposição de palavras e frases. Há mais ou menos três décadas, a linguagem passou a ser entendida como uma forma de interação situada em contextos sócio-históricos específicos; o texto, por sua vez, é visto, independentemente de sua extensão, como uma unidade de sentido resultante de processos interativos entre os sujeitos da linguagem.

Essas concepções distintas de linguagem e texto acabaram por definir, no interior da escola, dois modos também distintos de compreender a leitura e de ensinar a ler. Martins (1994) assim sintetiza essas concepções:

1. leitura como decodificação de signos lingüísticos, por meio do aprendizado por condicionamento estímulo-resposta, numa perspectiva behaviorista-skinneriana;
2. leitura como processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, tanto quanto culturais, econômicos e políticos, numa perspectiva cognitivo-sociológica.

Apoiado na primeira concepção, o ensino tradicional levava o aluno a fazer um trabalho de mera decodificação; era a leitura palavra por palavra, sem que o aprendiz soubesse situar o texto lido em um conjunto mais amplo de significados. A leitura, portanto, era considerada como decifração de um código e reportava a uma concepção mecânica da linguagem. Neste caso, acreditava-se que apenas o conhecimento lingüístico estrito seria suficiente para se realizar a leitura do texto e que este seria dotado de apenas um sentido, que seria reconhecido ou apreendido pelo leitor (Orlandi, 2001). O aluno formado nesse contexto acaba por apresentar dificuldades no que diz respeito à

compreensão dos diferentes significados que estão nas entrelinhas do texto, à extrapolação da sua linearidade.

Na segunda perspectiva, temos a leitura como atribuição de sentidos, a partir de uma concepção de linguagem como interação. Aguiar (2004) define a leitura como

uma atividade de percepção e interpretação dos sinais gráficos que se sucedem de forma ordenada, guardando entre si relações de sentido. Ler, assim, não é apenas decifrar pensamentos, mas perceber sua associação lógica, o encadeamento dos pensamentos, as relações entre eles e, o que é mais importante, assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar o que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto, tomando posições com espírito crítico, e utilizar os conteúdos ideativos adquiridos em novas situações (p. 34).

Orlandi (op. cit.) afirma que o sentido não está dado previamente no texto. Segundo sua perspectiva, o texto não é apenas produto, daí que, na leitura, devemos observar o processo de sua produção (logo, de sua significação). De modo correspondente, o leitor não apreende o sentido que está no texto, fixado, mas atribui sentidos a ele. Para Orlandi, a leitura é produzida e nela deve-se procurar determinar o processo e as condições de produção do texto. Daí se dizer que “... a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação” (p. 37-38).

Nesse processo de compreensão abrangente, ou seja, de extrapolação do sentido do texto, o aluno torna-se sujeito do ato de ler, como diz Freire (2006). Esse sujeito, que mobiliza sentidos antes mesmo da leitura de palavras, é leitor dos fatos e acontecimentos sociais. A leitura favorece o entendimento do mundo; praticando-a, o leitor interpreta as diferentes práticas sociais. A visão de Freire da leitura de palavras enquanto leitura de mundo é coerente com a pedagogia dialógica e libertadora que ele defendia. Esta seria o oposto da “educação bancária”, em que existe apenas transferência ou depósito de conhecimento do professor para o aluno (FREIRE, 2005).

Silva (1999) postula, concordando com Freire, que a leitura deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Sendo o ato de ler na escola marcado por procedimentos rotineiros, é necessária uma mudança radical no trabalho de leitura na escola. O autor coloca-nos, então, a seguinte questão: “Como desenvolver e aprimorar o potencial de leitura de mundo e da palavra que os alunos trazem para a escola?”.

O professor tem um papel fundamental na formação do leitor proficiente. Tendo isso em vista, Silva (ibid.) defende que se chegue ao “estatuto da criticidade da leitura”. Esse estatuto só é atingido pelo aluno quando existe uma organização de dinâmicas pedagógicas, em um processo de interação social desenvolvido pelo professor. O autor diz que essas interações devem permitir que os alunos trabalhem na escola com três movimentos de consciência da leitura: (1) constatar determinados significados; (2) cotejá-los, ou seja, refletir sobre eles e (3) transformar, ou seja, ler para além das linhas e ampliar os referenciais de mundo.

Ainda com relação ao papel do docente, Geraldi (1996) entende a leitura como uma forma de diálogo que, na escola, se dá entre aluno e texto; assim sendo, salienta que o professor não deve ser “mera testemunha” desse diálogo; a ele cabe um papel ativo, na medida em que pergunta, faz refletir, argumenta, escuta as leituras de seus alunos, “para com eles reaprender o seu eterno processo de ler” (p. 126). As ações do professor podem favorecer a aprendizagem dos alunos, tanto em termos das formas e configurações textuais, quanto em termos de seus conteúdos, desde que nos debruçemos sobre os textos munidos de perguntas; a produção de sentido daí resultante é que levaria à construção de categorias e modos de compreensão da realidade vivida, ou seja, reorganizamos nossas experiências e visões de mundo a partir da palavra que o outro nos traz nos textos que lemos.

É nessa direção que se devem configurar as metodologias de trabalho com a leitura – a busca do texto se justifica pelas perguntas prévias que nos fazemos. Estas são

diferentes das meras perguntas que fazemos por já termos lido, as “perguntas didáticas”, como denominadas por Geraldí (1995). A ida ao texto com perguntas prévias é que nos faz realizar a leitura como discurso, um “diálogo em sentido enfático de fala conjunta” (id., *ibid.*, p. 170).

Tomando como base um trabalho de C. Hosenfeld sobre as características do leitor maduro em língua estrangeira, Cintra (1986) estudou o desempenho de um leitor em língua materna. A autora constatou que as mesmas habilidades identificadas por Hosenfeld foram verificadas num protocolo verbal de leitura de um texto acadêmico por um leitor maduro em língua materna. A partir daí, Cintra caracterizou esse leitor maduro e apontou nele algumas características relevantes, tais como: manutenção da linha do significado principal do texto, capacidade de fazer predições durante a leitura, percepção de marcadores no texto, habilidade de fazer extrapolações, apresentação de posicionamento crítico diante do texto e autoconceito positivo.

Com o advento do conceito de “letramento” – termo utilizado por Kato (1986) e posteriormente por Kleiman (1995) e Soares (1998) –, a escola tem ampliada a sua função: é preciso não apenas ensinar a ler e escrever, mas inserir os alunos nas práticas sociais de leitura e escrita. Nesse sentido, os textos autênticos, materializados em diferentes gêneros, aparecem como um material significativo de leitura e escrita, e de ensino-aprendizagem dessas práticas. Mais ainda, trazem consigo a idéia dos processos enunciativos em que são produzidos, ultrapassando a abordagem predominantemente formal de tempos anteriores.

Para traçar o conceito de letramento, Soares (1998) frisa que o sentido desse termo pode ser entendido como o resultado da ação do ensinar e do aprender a ler e escrever, ou seja, “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita” (p. 18).

Ampliando a definição literal do termo, Soares (1998) concorda com a concepção de Kirsch e Junbeblut (*apud* SOARES, 1998), que frisam que o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades que envolvem a leitura e escrita, mas significa usar essas habilidades para atender às exigências que a vida em sociedade nos põe.

Nesse sentido, percebemos que o conceito de letramento está além do próprio conceito de alfabetização e da leitura do código escrito. A lógica é, pois, a seguinte: o indivíduo alfabetizado é aquele que sabe ler e escrever, enquanto que o ser letrado é aquele que sabe viver na condição de quem sabe ler e escrever (SOARES, 1998). A autora ainda afirma:

precisaríamos de um verbo “letrar” para nomear a ação de levar os indivíduos ao letramento... Assim, teríamos *alfabetizar* e *letrar* como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria *alfabetizar letrando*, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, *alfabetizado* e *letrado* (1998, p. 47).

Soares (*ibid.*) acrescenta que viver em condições de fazer uso do ler e do escrever é envolver-se em práticas sociais de leitura e escrita. Partindo desta premissa, a escola poderá proporcionar ao indivíduo a sua participação em diferentes práticas sociais de leitura e isso formará as condições necessárias para o sujeito envolver-se em diferentes eventos de letramento para que possa compreender criticamente as múltiplas funções da língua escrita. Além disso, o *alfabetizar letrando* é uma prática defendida por Soares e outros teóricos, que valorizam o trabalho envolvendo os gêneros textuais que circulam socialmente concomitante ao processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Esse trabalho, que começa desde de a alfabetização, ou até mesmo antes, na educação infantil, e se prolonga pelos anos seguintes de escolarização, é importante porque ressignifica as práticas escolares de leitura e proporciona a compreensão do aluno sobre a função de estudar os gêneros textuais.

Diante dessa perspectiva, as práticas de letramento devem ser objetivo central da escola. É preciso que os professores façam dessas práticas momentos ricos em diversidade textual e reflexões favorecidas pela leitura. Acreditamos que essa prática é estruturante para a formação do sujeito e, especificamente, do leitor crítico. Assim, busca-se promover, desde o primeiro contato do aluno com a leitura, uma prática significativa para o trabalho de *alfabetizar letrando* e, conseqüentemente, para o desenvolvimento dos alunos nos anos seguintes de escolarização, com as práticas de reflexão e argumentação sobre os temas e fatos sociais trabalhados na escola.

Com esse trabalho, a escola poderá proporcionar os chamados *eventos de letramento*<sup>6</sup>, que acreditamos serem significativos para a prática discursiva. Segundo Kleiman (1995), esses *eventos de letramento* resgatam o papel da escrita para que a mesma seja significativa também no trabalho de interação oral. A autora exemplifica um evento de letramento com uma criança ainda não alfabetizada. Ela afirma:

uma criança que compreende quando um adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir) (p.18).

A autora afirma ainda que, nessa situação, a criança estaria aprendendo uma *prática discursiva letrada*. É preciso, então, desenvolver a oralidade em sua relação com a escrita para que as crianças comecem a vivenciar situações de “oralidade letrada”.

---

<sup>6</sup> Com base em Kleiman (1995), adotamos a distinção entre os termos *prática de letramento* e *evento de letramento*. Ambos são indissociáveis, mas possuem singularidades. No âmbito deste trabalho, as práticas de letramento são os modos culturais pelos quais os indivíduos utilizam e vivenciam a linguagem escrita. Essas práticas não são unidades observáveis de comportamento: envolvem valores, sentimentos, atitudes e representam aquilo que é individual, determinado por processos sociais que relacionam as pessoas a ideologias e identidades. Já os eventos de letramento representam episódios que são observáveis por se constituírem daquilo que envolve as práticas sociais de letramento, ou seja, os eventos são as atividades em que o letramento tem uma função concreta e objetivos previstos.

Tanto Soares (1998) quanto Kleiman (1995) consideram a oralidade como parte integrante das práticas de letramento. Acreditamos que esse foi um dos principais desdobramentos que o letramento trouxe para o fazer pedagógico. Contudo, as práticas reflexivas nos *eventos de letramento* ainda são pouco desenvolvidas nas escolas. Além disso, a ressignificação que os diversos gêneros podem ganhar ao serem trabalhados na sala de aula é algo que ajuda a prática significativa e, portanto, reflexiva da leitura. O ensino da leitura partindo dos textos que circulam socialmente e realizando um trabalho significativo para os alunos é o almejado para o desenvolvimento da capacidade leitora e da reflexão na perspectiva discursiva.

Investigar como se desenvolve o trabalho de leitura nos dois anos do ciclo 2 do ensino fundamental é importante para entendermos as especificidades de uma prática diferenciada na escola pública e, assim, podermos aprofundar estudos sobre a didática da linguagem como um todo; compreender essas práticas pode ajudar a redefinir os novos objetivos para a didática da leitura nas escolas.

## **1.2 – A dimensão cognitiva da leitura**

Ensinar a ler não é apenas ensinar, no sentido estrito, estratégias ou habilidades lingüísticas. Ao ler o indivíduo envolve-se com processos cognitivos complexos que se estruturam na relação com o outro, levando à construção do conhecimento. A partir disso, o conhecimento é visto, neste trabalho, numa perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, tomando-se como base a teoria de Vygotsky.

Conforme essa teoria, a produção simbólica do conhecimento tem lugar na dinâmica interativa e, partindo disso, “os processos de funcionamento mental,

culturalmente organizados, são mediados por signos que só podem emergir num terreno interindividual” (SMOLKA E GÓES, 1993, p. 9).

A importância da mediação pelos signos para o desenvolvimento inter e intrapsicológico está na organização da fala interior, ou seja, nos processos do pensamento do indivíduo. Assim, Vygotsky salienta a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento das estruturas psicológicas e elabora o conceito de zona de desenvolvimento proximal ou potencial. Segundo Nogueira (1993), baseada na teoria de Vygotsky, a zona de desenvolvimento potencial

é vista como espaço de construção, vinculado com as relações e intervenções que permeiam o processo de internalização e de desenvolvimento das estruturas e funções psíquicas. Levando em conta que aprendizagem e desenvolvimento “estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança”, o estudo da zona potencial de desenvolvimento permite explicitar o caminho da internalização: da atividade interpessoal para a atividade intrapessoal (p.17).

Nogueira também sustenta que os significados do texto são dialogicamente construídos. No estudo citado, uma criança realizava uma leitura partilhada em que ela e os colegas de classe liam e reliam trechos de um texto e tentavam compreendê-lo. Em uma das leituras, o aluno não conseguia compreender a palavra “virge” da frase: “Virge Maria, que foi isso maquinista?”. A partir de elementos como ritmo, jogo de palavras e rimas, ele foi compreendendo o que era lido pelos colegas e por ele mesmo. O trabalho de Nogueira mostrou que a atuação da professora, como também dos colegas da classe, pode ajudar a promover a significação daquilo que se lê.

Na perspectiva teórica de Vygotsky, o funcionamento mental, ou seja, o desenvolvimento intelectual prossegue do social para o individual (cf. SMOLKA, 1993); a internalização dos signos desenvolve a fala interior, *pensamento verbal*, partindo das vivências da prática social. Portanto, podemos afirmar que o trabalho de leitura e reflexão

do texto são aspectos que envolvem interações variadas. Primeiro, a criança é imersa em um sistema de significações sociais que estão postas desde seu surgimento no mundo. Depois, interage com o texto e com as diferentes reflexões que esse texto e a mediação do professor ou professora poderão proporcionar na prática de leitura.

A criança, ao se deparar com essas experiências, irá organizar e elaborar o seu pensamento, portanto a mediação do adulto “desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina” (FONTANA, 1993, p. 123).

Partindo disso e considerando a relevância da dimensão cognitiva da leitura e dos processos cognitivos nela implicados, focalizamos os mecanismos mentais que ajudam o indivíduo a processar o texto. Nosso objetivo é entender esses processos utilizados pelo leitor na busca da compreensão de um texto.

Smith (1999) frisa que, ao realizar a leitura, o indivíduo processa a informação do texto lido com o objetivo de interpretá-lo. Nesse processamento, utiliza-se do que o autor chamou de *duas fontes de informação da leitura: a visual*, realizada por meio dos olhos e proveniente do texto, e a *não-visual*, que é o conjunto de conhecimentos do leitor. É considerado ainda que o ato de ler envolve memória, atenção, capacidade de correr riscos, usos da linguagem, compreensão da fala, relações interpessoais, diferenças socioculturais e a aprendizagem em geral.

Além do que foi dito, para que o aluno possa se constituir como um leitor proficiente, será preciso dominar certos conhecimentos e desenvolver algumas capacidades cognitivas. Segundo Colomer e Camps (2002), o ato de compreender altera as redes de organização do conhecimento; por isso, o indivíduo modifica as estruturas de conhecimento que já tinha para entender a nova informação.

As autoras referidas apresentam um modelo citado na obra de Mayer (1985 *apud* COLOMER & CAMPS, 2002), em que se faz uma comparação entre o funcionamento de um cérebro humano e o do computador. Colomer e Camps (*ibid.*) apresentam as atividades mentais exigidas na compreensão leitora, são elas: *a percepção; a memória; a representação do mundo.*

A *percepção* acontece com a captação do estímulo, que pode ser uma música, um texto escrito, uma luz. As autoras afirmam que esse estímulo armazena-se por pouco tempo no cérebro caso não sejam incorporados a ele outros mecanismos.

Em seguida, temos a *memória*, que se torna responsável pela retenção da informação. Essa memória se processa a curto e longo prazo. A primeira tem uma capacidade limitada: por curto espaço de tempo retém uma quantidade mínima de informação. Ao contrário, a memória de longo prazo se caracteriza pela longa duração e capacidade de armazenamento do conteúdo significativo e organizado de forma compreensível para o sujeito.

Por último, temos a *representação do mundo*, que diz respeito à utilização da noção de esquema como forma de descrever o processamento da informação. As autoras apresentam os esquemas como estruturas mentais que são construídas pelo sujeito na interação com o ambiente. Esses esquemas organizam o conhecimento de forma a que este possa ser usado posteriormente, ou seja,

tudo o que se sabe vai se organizando e reorganizando cada vez que se incorporam novas informações em uma espécie de sistemas de redes inter-relacionadas. Para ser realmente compreendida, uma informação deve integrar-se nesses esquemas, estabelecendo as conexões pertinentes com o que já se conhecia sobre esse campo de experiência (COLOMER E CAMPS, 2002, p. 36).

Com o propósito de explicar o que acontece com o indivíduo ao realizar uma leitura, Kleiman (2004) destaca a multiplicidade dos aspectos cognitivos envolvidos nesse

trabalho. A autora afirma que a compreensão do texto se dá através do resgate dos conhecimentos prévios adquiridos durante toda a vida. Esses conhecimentos são de três níveis – lingüístico, textual e de mundo – e a leitura é reconhecida como processo interativo.

A autora citada frisa que o conhecimento lingüístico é implícito e não-verbalizado. Faz referência ao conhecimento do vocabulário, das regras da língua e do conhecimento sobre o uso da língua. O conhecimento textual também desempenha um importante papel na compreensão dos textos. Kleiman faz referência à relevância do conhecimento da estrutura do texto, que pode apresentar-se em forma de narração, exposição ou descrição. Com relação ao último aspecto (o conhecimento de mundo), a autora afirma que ele pode ser adquirido formal e informalmente e engloba desde os conceitos científicos ou históricos até assuntos relativos à cultura.

Uma questão muito presente nos estudos acerca da leitura e também apontada por Solé (1998) são os movimentos de processamento da informação, caracterizados como modelos ascendentes – *bottom up* – e descendentes – *top down*. No primeiro, considera-se que o leitor processa o texto começando pelas letras, continuando com palavras e frases. No segundo, ocorre o contrário, isto é, o leitor usa seu conhecimento prévio e recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto para que depois possa verificá-las. O primeiro modelo é mais identificado com a visão estruturalista e mecanicista da linguagem; já o segundo é uma abordagem considerada como precursora da concepção interacionista da leitura adotada pela maioria dos teóricos da atualidade.

Os processos mentais internos são responsáveis por levar o leitor a prever sentidos e verificar posteriormente as previsões feitas quando processa um texto escrito. Essa é uma das mais importantes estratégias de leitura. Sobre essa questão, Solé (1998) frisa que para ler é necessário dominar habilidades de decodificação e aprender as estratégias de leitura,

como “processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão” (p. 24). A autora afirma que as estratégias de leitura são procedimentos que podem se constituir como conteúdos de ensino. Por isso, defende a importância de ensinar essas estratégias para intensificar a autonomia dos alunos para aprender a partir dos textos e, assim, tornarem-se leitores maduros.

Partindo disso, Solé (ibid.) sugere que, em termos de procedimentos didáticos, há estratégias a se desenvolver antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura, é preciso motivar os alunos, estimular a curiosidade e interesse para o conteúdo do texto, fornecer objetivos para determinada leitura e ativar os conhecimentos prévios sobre o texto trabalhado em sala de aula. Durante a leitura, o professor pode formular perguntas sobre o que será lido no parágrafo seguinte ou mais adiante, como também esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto. O uso da leitura compartilhada é fundamental para a compreensão dos implícitos e para o professor realizar a avaliação formativa no processo da aula. As seguintes estratégias são indicadas para serem realizadas durante a aula: (1) formular previsões sobre o texto; (2) formular perguntas sobre o que foi lido; (3) esclarecer possíveis dúvidas; (4) resumir as idéias do texto. Após a leitura, as atividades propostas pelo professor deverão contribuir para extrair a idéia principal do texto, elaborar resumo ou esquemas e responder a perguntas sobre o texto.

Concordamos também em que o ensino precisa desenvolver as estratégias metacognitivas dos alunos. Para o professor realizar isso, é necessário deixar claro quais são os objetivos que se espera atingir com determinada leitura. O leitor vai adquirindo a devida consciência e vai construindo a sua compreensão leitora de forma autônoma (KLEIMAN, 2004; SOLÉ, 1998).

Brandão (2006), com base em Solé (1998), refere-se ao leitor que conduz suas ações cognitivas para a construção de sentido do texto. A autora apresenta como estratégias

relevantes para a compreensão da leitura: traçar objetivos para a leitura; selecionar informações do texto; ativar os conhecimentos prévios; antecipar os sentidos do texto; elaborar inferências; avaliar e controlar a compreensão do texto. Vejamos como ela desdobra essas sugestões:

- *traçar objetivos para a leitura* → o leitor poderá elaborar objetivos próprios e coletivos, juntamente com o professor, de modo a ter clareza da finalidade da leitura;
- *selecionar informações do texto* → o leitor deve eleger as informações que serão úteis em função dos objetivos; a ausência desse tipo de atividade poderá distorcer o sentido global do texto; o importante é selecionar o que é fundamental e o que são dados complementares;
- *ativar os conhecimentos prévios* → o leitor deve ativar os conhecimentos prévios sobre os conteúdos dos textos; a autora faz referência aos conhecimentos prévios que não são cabíveis para a leitura e compreensão de determinados textos; é importante estar atento à inferências possíveis no contexto;
- *antecipar sentidos no texto* → o leitor poderá construir hipóteses sobre o assunto do texto, as quais poderão ser traçadas antes e durante o desenvolvimento da leitura; nesse caso, todo o conhecimento sobre o gênero textual, o autor e o conteúdo poderá ajudar a construção das hipóteses;
- *elaborar inferências* → o leitor vai construindo outras idéias para as lacunas deixadas pelo autor, revelando o que está implícito e compreendendo, assim, as intenções do autor; essa atividade é significativa para se compreender que todo texto poderá ter várias possibilidades de interpretação;

- *avaliar e controlar a compreensão do texto* → o leitor torna-se capaz de monitorar sua compreensão para garantir o entendimento de possíveis dificuldades encontradas no texto; podemos afirmar que, nesse trabalho, o leitor poderá confirmar suas hipóteses e descartar outras, ou também elaborar novas hipóteses sobre o que está sendo lido.

Oller e Serra (2003) também tratam das estratégias de leitura e compreensão de texto. Como anteriormente mencionado, as estratégias são de extrema importância para a formação do leitor. Mais especificamente, esses autores vêem as estratégias como objeto de ensino e aprendizagem, tanto em linguagem como em qualquer outra área de conhecimento. Também apresentam alguns aspectos a que o professor deve estar atento:

- os conteúdos conceituais que se trabalham implicitamente;
- a ponderação do grau de pertinência destes em relação à lógica das atividades que estamos trabalhando na sala de aula;
- a significação e o sentido das tarefas a realizar com relação ao contexto lingüístico em que se realizam;
- a clareza dos objetivos de aprendizagem e sua relação com a lógica interna do processo de aprendizagem;
- as condições em que se colocam as tarefas;
- as características lingüísticas próprias dos textos que são objetos de trabalho (p. 36).

Os autores ainda realizam considerações sobre a importância do uso autônomo das estratégias de leitura por parte do leitor. Essas estratégias são:

- extrair o significado do texto, de maneira global, ou dos diferentes itens incluídos nele;
- saber reconduzir sua leitura, avançando ou retrocedendo no texto, para se adequar ao ritmo e às capacidades necessárias para ler de forma correta;
- conectar os novos conceitos com os conhecimentos prévios que lhe permitirão incorporá-los a seu conhecimento (p. 36-37).

Os autores citados ainda sustentam que a compreensão e o uso de estratégias podem ser desenvolvidos de forma universal na prática educativa e cabe ao professor ou professora dinamizá-los em suas aulas. Para isso, é preciso ter consciência do que deve ser ensinado através das estratégias de leitura e o que estas significam para a aprendizagem. No tocante ao ensino, Oller e Serra (op. cit.) sugerem que se parta de contextos reais de aprendizagem, da resolução de conflitos cognitivos e das diferentes áreas curriculares. Já no que respeita à aprendizagem propriamente dita, apontam como implicações importantes da leitura a autonomia, a auto-regulação, a ativação de conhecimentos pessoais e a motivação.

A partir do exposto acima, em relação aos elementos que caracterizam os aspectos cognitivos da leitura, buscaremos analisar como se processa a prática de leitura através do uso de estratégias na escola. Mais adiante, mostraremos como essas estratégias estão sendo desenvolvidas para a formação do leitor crítico e proficiente no âmbito escolar.

### **1.3 – A dimensão lingüístico-discursiva da leitura**

Nosso propósito, neste tópico, é ressaltar o trabalho de leitura como prática *libertadora* (FREIRE, 1982, 1996, 2005 e 2006), que vai além do conhecimento lingüístico e que exige conhecimento do processo discursivo. Nesse sentido, trataremos a leitura como

uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo, que requer interlocutores capazes de perceber traços ideológicos nos textos, bem como compreender os contextos sócio-históricos em que eles são produzidos. Para tanto, defendemos a idéia da dialogicidade (FREIRE, 1982, 2005) como forma de promover uma educação problematizadora e reflexiva, inclusive no que tange às práticas de leitura desenvolvidas na escola.

Dessa maneira, o diálogo é visto como um movimento de ação e reflexão; a palavra é uma práxis e se constitui como condição da transformação do mundo. Freire (ibid.) ainda acrescenta que dizer a palavra é *pronunciar o mundo*, por isso, os indivíduos ganham significação enquanto pessoas que falam e pertencem a um contexto social.

Analisando as idéias de Freire (2005), podemos relacioná-las ao trabalho desenvolvido na escola. Nesse aspecto, a escola poderá contribuir para um diálogo que sirva de base para a formação crítica do leitor proficiente, diálogo este definido pelo autor como “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto na relação eu-tu” (p. 91).

Desenvolver uma prática baseada nos diferentes diálogos que o leitor poderá construir ao se deparar com um determinado texto é promover uma *pedagogia da autonomia* (FREIRE, 1996). Essa pedagogia assegura a construção dos saberes necessários ao desenvolvimento da autonomia do aluno em diferentes aspectos. Para tanto, é preciso reconhecer que a educação é ideológica. Cabe ao professor promover práticas que favoreçam as elaborações críticas dos seus alunos frente aos diversos textos.

Orlandi (2001) fez um estudo sobre texto, sujeito e formação discursiva no qual, de acordo com a Análise do Discurso, afirma que “o sentido não existe em si mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas” (p. 58). Portanto, a prática de leitura envolve posições ideológicas diversas e é através das interações com os textos que os alunos poderão

construir sentidos. Acreditamos que esse processo que envolve a interação leitor-texto pode vir a ser bastante facilitado pela participação efetiva do professor.

Segundo Brandão e Micheletti (2007), quando o trabalho pedagógico é desenvolvido na direção da multiplicidade de sentidos, todo locutor realiza dois movimentos. O primeiro é a *expansão* e o segundo, a *filtragem*. No primeiro caso, existe uma ampliação de sentidos e, no segundo, acontece o movimento inverso de seleção da interpretação pertinente. Isso porque, por mais multiplicidade de sentidos que haja, não se pode fazer qualquer leitura de qualquer texto.

As autoras citadas identificam quatro aspectos que são fundamentais para a caracterização do leitor crítico, que: (1) não é um mero decifrador de sinais ou decodificador da palavra; na busca da compreensão do texto, ele dialoga, estabelecendo inferências e recriando os sentidos implícitos; (2) é cooperativo, vai construindo seu universo textual a partir das indicações que o texto oferece; (3) é produtivo, ou seja, refaz o caminho do autor e se coloca como co-enunciador; (4) é sujeito do processo de ler e não um mero receptáculo.

Na escola, a formação do leitor fica, muitas vezes, à mercê apenas da interação do aluno com o texto. Soares (2005) afirma que a leitura não é um ato solitário em que o indivíduo torne-se ausente do mundo ou que se restrinja apenas à leitura do texto. A autora frisa, baseada em Bakhtin, que a leitura é interação verbal de indivíduos socialmente determinados com o universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo, com o outro. Assim, a enunciação que está presente na prática de leitura é “processo de natureza social, não individual, vinculado às condições de comunicação que, por sua vez, vinculam-se às estruturas sociais – o social determinando a leitura e construindo seu significado” (p. 18).

Portanto, é com a mediação da tríade texto-contexto-professor que o leitor irá construir a compreensão dos enunciados e elaborar seu próprio enunciado. Para isso, são necessários objetivos pedagógicos claros e consistentes.

Bakhtin (2003, p. 289) afirma que “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva”; o autor conceitua a enunciação como o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, mesmo que não haja um interlocutor empírico; a interação, pois, é todo e qualquer ato da fala ou ato de comunicação que se dirija a um interlocutor, mesmo que não seja presencial. É necessário dizer que o interlocutor não é e não pode ser abstrato, mesmo que não esteja presente; o enunciado deve ter determinados fins para determinados grupos sociais e são esses grupos que caracterizam a criação ideológica.

Partindo da lógica de interação entre indivíduos, Bakhtin (2006) salienta a função da palavra no contexto do interlocutor. Essa função é de extrema importância. A palavra possui duas *faces*, é determinada por *proceder de alguém*, como também pelo fato de *se dirigir para alguém*. A palavra é e faz parte do conteúdo. Para Bakhtin (ibid.), a compreensão é um diálogo ou uma forma de diálogo, o ato de compreender é sempre pôr uma palavra em contraposição à outra. E, se esse conteúdo é constituído pela expressão externa, é através dela que também se organiza a atividade mental. O autor complementa suas reflexões frisando que todo o itinerário que leva da atividade mental (o conteúdo a exprimir) à sua objetivação externa (a enunciação) situa-se completamente em território social. O autor deixa claro que o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão é exterior. A enunciação é produto da interação social, pode ser um ato da fala determinado pela situação imediata ou pelo contexto mais amplo.

Com as mudanças ocorridas na concepção de linguagem a partir das teorias da enunciação, veio uma mudança também na concepção do texto e de seus modos de

funcionamento, o que contribuiu enormemente para a ampliação do conceito de leitura. Se a Linguística Textual já mostrara a importância da noção de tipo textual para a construção dos sentidos do texto, agora se trata de trazer para a escola os mais variados gêneros textuais, sabendo-se que são os gêneros que, na realidade, materializam os textos.

Os diversos gêneros textuais, que fazem parte da realidade social do aluno, são portadores de diferentes significados. Para Pêcheux (2002), o real é interrogável e pode ser entendido em vários sentidos. O importante é entender que existem vários tipos de compreensão para uma determinada leitura e isso consiste em

multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, como o que é dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de “entender” a presença de não-ditos no interior do que é dito (PÊCHEUX, 2002, p. 44).

Analisando a diversidade de relações de sentido que podem constituir um discurso, percebemos a multiplicidade de elementos que envolvem o ato de interpretar. Segundo Cagliari (1991), o ato de interpretar um texto significa “recuperar o caminho mental argumentativo que leva à conclusão lógica” (p.27). Para recuperar esse caminho argumentativo o aluno precisa vivenciar práticas de leitura e interpretação de textos de forma a constituir as relações necessárias para tornar-se um leitor proficiente.

Acreditamos ser a escola um importante local de estímulo para as infinitas relações que o leitor possa estabelecer para compreender um texto. Além disso, os conhecimentos lingüísticos/discursivos e o conhecimento de mundo são determinantes para a compreensão dos textos. Essas duas questões são complementares nas relações que envolvem o fenômeno da compreensão de texto por parte do aluno. Portanto, compreender pode ser entendido como o fenômeno que acontece no momento em que as informações

trazidas pelo texto incorporam-se aos conhecimentos do leitor, de forma a fazê-lo refletir e argumentar sobre as possibilidades de sentido.

Algumas pesquisas na área de linguagem evidenciam práticas que não tomam o texto em sua dimensão ampliada ou que usam o texto para a realização de atividades mecânicas (estritamente gramaticais ou ortográficas), dispensando o pensamento crítico e a reflexão. Coracini (1995) considera o ato de ler como um processo discursivo. Dessa forma, o sujeito é visto como produtor de sentido, sócio-historicamente determinado e ideologicamente constituído. Ela apresenta, de forma explícita, uma crítica à perspectiva do texto como fonte única de sentido, haja vista que essa é uma visão baseada na lógica estruturalista e mecanicista da linguagem. Em um dos seus estudos, sobre aulas de língua estrangeira, a autora citada observou que o professor tem dificuldade de superar o uso do “texto como pretexto”, fazendo costumeiramente estudos gramaticais e de vocabulário. Além disso, a autora faz referência a práticas de ensino de segunda língua nas quais,

raramente, se observa [...] a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor), a partir da recuperação explícita do que se acredita serem as marcas deixadas pelo autor, únicas responsáveis pelos sentidos possíveis (CORACINI, 1995, p. 19).

Em outro estudo, a autora trata de diferenças e semelhanças, no trabalho com leitura e interpretação de textos, entre aulas de língua portuguesa, história do Brasil e língua francesa. Nessa pesquisa, concluiu Coracini (ibid.) que os aspectos valorizados na leitura são a pronúncia e a entonação adequadas, a resposta correta e a indicação do lugar exato da resposta no texto, ou seja, é mais importante e valorizado o trabalho com os aspectos técnicos da leitura do que com o desenvolvimento da postura reflexiva do aluno.

Complementarmente, num outro estudo que fez sobre a aula de línguas e as formas de silenciamento, a autora revela que, diante das respostas de compreensão oral dos alunos, quem determina o que é correto ou não é o professor. É ele que possui a verdadeira

interpretação, como se existisse apenas um único sentido para o texto. Nessas aulas, também foi visto que o professor não apresenta de forma explícita os objetivos para determinada leitura e, assim, priva os alunos de compreenderem a finalidade do estudo desenvolvido.

Uma outra questão significativa para Coracini (1995) é a categorização das perguntas mais freqüentes apresentadas pelo professor na sua prática pedagógica. Essas perguntas são propostas oralmente pelo professor após uma leitura. As respostas dos alunos são sempre complementos da fala do professor e motivadas por perguntas didáticas, assim classificadas: (1) perguntas encadeadas: ligadas entre si pelo texto, seguem uma linearidade que requer pouca reflexão para as respostas; (2) perguntas de múltipla escolha: o professor fornece três a quatro respostas para que o aluno possa escolher uma; (3) perguntas com lacunas: o professor apresenta uma entonação ascendente no final, abrindo um espaço para a participação dos alunos, que se limitam a preenchê-lo adequadamente; (4) perguntas-animação: o professor anima a turma com uma pergunta formulada de várias maneiras diferentes, que tem como objetivo uma única resposta; (5) perguntas iniciativas: após a pergunta inicial relacionada ao texto, se a turma fica em silêncio, o professor faz uma pergunta curta, do tipo “quem responde?”, chamando um aluno a respondê-la.

Em contraponto a essas pesquisas apresentadas, observamos que, nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), encontra-se uma alusão à importância dos elementos lingüísticos e discursivos da leitura:

No que se refere às atividades de leitura, o trabalho de reflexão sobre a língua é importante por possibilitar a discussão sobre diferentes sentidos atribuídos aos textos e sobre elementos discursivos que validam ou não essas atribuições de sentido (BRASIL, 1997, p. 79).

Partindo disso, buscamos outras pesquisas que apontam a importância do trabalho com os diferentes sentidos. Grigoletto (1995) realizou um estudo sobre a concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus (nomenclatura atual: ensino fundamental e médio), buscando compreender o processo de constituição do leitor crítico nas aulas de língua estrangeira. A autora faz uma discussão partindo da perspectiva teórica da análise do discurso de linha francesa, a qual afirma que as condições de produção são determinantes para a construção de sentido num evento discursivo. A conclusão obtida foi que, para a formação crítica do aluno, é necessário levá-lo a perceber que todo texto possui diversos sentidos e que é preciso interpretar aqueles que foram previstos ou calculados.

Carmagnani (1995a) analisou as visões de leitura em aulas de língua estrangeira por parte de alunos de 3º grau (na nomenclatura atual: ensino superior). A autora constatou que pouca atenção é dedicada às atividades de leitura de textos. Dessa forma, deixa-se de lado o trabalho interpretativo e discursivo para se adotar “um método de aprender gramática”, conforme depoimento de um dos alunos entrevistados acerca da importância da leitura. Outro estudo feito por essa autora – “Por uma abordagem alternativa para o ensino de leitura: a utilização do jornal na sala de aula” – aponta para a utilidade do jornal no trabalho com leitura de línguas materna e estrangeira. Carmagnani (1995b) propõe formas de utilização desse suporte na sala de aula, expõe a importância da exploração do recurso, como também da comparação dos diferentes jornais na prática de sala de aula. Além disso, a autora apresenta três aspectos para análise do jornal: a notícia, o tipo de texto e o público para o qual é destinado.

Considerando que as práticas de leitura, em sua maioria, são desenvolvidas para diversos fins que não o de construção do sentido amplo do texto, de modo a formar leitores críticos e proficientes, nosso objetivo é analisar os indícios das práticas de leitura que valorizam a reflexão ampliada sobre os diferentes sentidos do texto.

## **1.4 – Perspectivas metodológicas para o ensino da leitura**

Acreditamos que o conjunto de organizações pedagógicas da escola ajudam o professor a desenvolver mediações significativas na sua prática diária. Essas organizações dizem respeito, primeiramente, à concepção de trabalho da escola e, depois, às concepções de linguagem e leitura do professor.

Neste item, trataremos de fundamentos metodológicos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico com a leitura. Como se verá na seqüência, abordaremos alguns pontos que consideramos fundamentais para o planejamento e o desenvolvimento do trabalho com leitura, bem como para a análise das práticas das professoras que acompanhamos em nossa pesquisa.

### **1.4.1 – A leitura como componente curricular: o que e para que ensinar**

Nessa parte da discussão, trataremos dos objetivos do ensino da leitura e do que é possível ensinar aos alunos através dela; procuraremos, também, mostrar a relevância da leitura para o aluno dentro e fora da escola.

Pensando em *para que se ensina o aluno a ler*, Silva (1995) afirma que, para discutir sobre as finalidades do ensino da leitura, é preciso situar as funções essenciais que a leitura deve exercer na escola e na sociedade. O autor citado ressalta primeiramente que o que é possível e fundamental a ser ensinado através da leitura na escola são os estímulos a um *conhecimento mais profundo da realidade*, como também, *o posicionamento crítico frente a essa realidade*. Acreditamos que esse é um aspecto primordial para o desenvolvimento de uma prática consciente de leitura crítica na escola.

Silva (op.cit.) considera imprescindível, ainda, que o professor tenha clareza: (1) das *finalidades* ou dos *objetivos* que vão nortear a prática pedagógica do professor; (2) dos *conteúdos* a serem ensinados e dos textos que serão socializados com os alunos; (3) das *pessoas envolvidas*, ou seja, torna-se importante percebermos as características do alunado para desenvolver um trabalho específico e adequado ao público ao qual se dirige o trabalho, fazendo a relação com a escola e a sociedade em que o aluno está inserido.

Diante disso, o autor, embasado em Lajolo, afirma que, essencialmente, as finalidades da leitura são: *estimular a reflexão e a busca de conhecimento; promover o prazer; desenvolver a criticidade*. Porém, o que ocorre de fato nas escolas é o uso da leitura como pretexto para o ensino de questões gramaticais, o que é questionável por destruir a capacidade de significação da palavra escrita; a leitura assim praticada mascara o real, promove a memorização, reproduz o dogmatismo, reforça as rotinas metodológicas que terminam por afastar o leitor da leitura e a desvalorizá-la. Para fazer valer a leitura e prática de leitura de forma consciente na escola é essencial que se desenvolva uma mediação reflexiva por parte do professor e da professora. Desta forma, esse trabalho poderá proporcionar ao aluno uma aprendizagem para além de um simples preenchimento de fichas sem objetivos claros ou do mero cumprimento de atividades exigidas pelo professor.

Considerando a necessidade de estabelecer os objetivos para a prática de leitura na escola, é clara a necessidade de rever posturas e perspectivas teóricas. Em outro trabalho, Silva (1993) afirma que, para o encaminhamento de um trabalho pedagógico consciente, se exige que o professor ou professora “assuma e demonstre na prática um posicionamento político frente à realidade social e frente ao papel da escola, vista aqui como uma instituição inserida nessa realidade” (p. 81).

Como finalidades da leitura, Leal e Melo (2006) enumeram: (1) *ler para divertir-se, para relaxar, para apreciar* (essa leitura visa ao resgate do prazer de ler e a despertar curiosidade de ler sobre outros temas relacionados ao texto de leitura original); (2) *ler para receber mensagens de outras pessoas* (para resgatar os sentidos que podem ser atribuídos ao texto); (3) *ler para orientar-se sobre como realizar atividades diversas* (leitura que auxilia na realização de alguma atividade); (4) *ler para informar-se* (leitura que permite ao sujeito aprender através dos textos ou estudar, finalidade importante na escola); (5) *ler para escrever* (objetivando promover uma escrita mais organizada e com conteúdos para seu desenvolvimento); (6) *ler para aprender a ler* (na medida em que, na escola, lemos para cada vez mais melhorarmos a nossa leitura).

Ter objetivos para a aula de leitura é munir-se de planos de aula diversificados para a dinamização das diferentes atividades em que essa prática é requerida. Diante disso, o professor estimula a leitura compreensiva do texto por parte de alunos, ou seja, auxilia-o a refletir sobre “novas idéias, novos conceitos, novos dados, novas previsões, novas e diferentes informações acerca das coisas, das pessoas, dos acontecimentos, e da intervenção dos homens sobre o mundo” (ANTUNES, 2002, p. 98).

Antunes (2003) diz que o sentido do texto não está apenas no texto, mas se constrói também com a mobilização do conhecimento de mundo do aluno-leitor. Para que o trabalho pedagógico se desenvolva de forma coerente com essa perspectiva, a autora apresenta algumas características da leitura escolar: *leitura de textos autênticos* (leitura de textos reais em circulação social); *leitura interativa* (que não seja unilateral, mas resulte da interação leitor-autor); *leitura em duas vias* (vinculada às condições em que o texto foi escrito); *leitura motivada* (o aluno precisa ter interesse pela leitura); *leitura do todo* (o aluno precisa compreender a dimensão global do texto); *leitura crítica* (interpretação dos aspectos ideológicos do texto); *leitura que leve à reconstrução do texto* (o leitor deve

compreender as partes do texto e seu processo de elaboração); *leitura diversificada* (de gêneros textuais diferentes); *leitura por “pura curtição”* (para garantir o espaço da leitura-deleite); *leitura apoiada no texto* (a autora ressalta que as palavras que estão no texto são sinais ou pistas para a compreensão do sentido; assim, a percepção do vocabulário, de conjunções, locuções adverbiais ou pronomes usados no texto fundamenta as decisões interpretativas em relação a sua coerência); *leitura não só das palavras expressas no texto* (é preciso relacionar as palavras do texto com o conhecimento de mundo para se chegar à compreensão); *leitura nunca desvinculada do sentido* (o treino da leitura em diferentes modalidades como leitura em voz alta ou silenciosa e as orientações para ter boa pronúncia devem ser promovidos enquanto recurso para facilitar a compreensão e não como fins em si mesmos).

Ainda sobre esse aspecto, Fonseca e Geraldi (2006) fazem uma importante consideração quanto aos objetivos que podem ser conferidos ao trabalho com um determinado texto. Os autores ressaltam que os sentidos atribuídos ao texto podem se multiplicar pela mudança das condições específicas de produção e pela mudança de objetivos para aquela leitura. Num outro estudo, Geraldi (2006) propõe uma categorização de objetivos de acordo com o tipo de relação que será mantida com o texto; assim, diz que, na escola, pode-se promover a leitura: (a) como *busca de informações*, quando se pretende extrair do texto determinada informação; (b) como *estudo do texto*, que consiste em fazer uma análise pormenorizada do texto; (c) como *pretexto*, quando, a partir dela, são propostas novas atividades e interlocuções e (d) como *fruição*, que seria a leitura feita por prazer, deleite, sem controle de seus resultados. Portanto um texto poderá ter uma multiplicidade de sentidos diante das ações que o professor possa planejar e realizar em sala de aula.

### 1.4.2 – A leitura no livro didático

Neste item, discutimos a forma como a leitura é trabalhada no livro didático, por duas razões principais: a primeira é que ele é um instrumento bastante usado e importante na prática educativa; a segunda é que o uso do livro didático se constitui, como se verá mais à frente, num critério de análise das práticas de leitura desenvolvidas pelas professoras por nós observadas.

Rangel (2005, p. 19), discutindo o processo de melhoria do livro didático brasileiro, enumera algumas exigências mínimas que um livro de língua portuguesa deve satisfazer para ser chancelado pelo Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). São elas:

- oferece ao aluno textos diversificados e heterogêneos, do ponto de vista do gênero e do tipo de texto, de tal forma que a coletânea seja o mais possível representativa do mundo da escrita;
- prevê atividades de leitura capazes de desenvolver no aprendiz as competências leitoras implicadas no grau de proficiência que se pretende levá-lo a atingir;
- ensina a produzir textos, por meio de propostas que contemplem tanto os aspectos envolvidos nas condições de produção, quanto os procedimentos e estruturas próprias da textualização;
- mobiliza corretamente a língua oral, quer para o desenvolvimento da capacidade de falar/ ouvir, quer para a extrapolação das muitas interfaces entre oralidade e escrita;
- desenvolve os conhecimentos lingüísticos de forma articulada com as demais atividades.

Essas exigências vêm servindo de patamar para a melhoria na elaboração e estruturação dos livros didáticos de língua portuguesa. Sabemos que, a partir desses novos critérios, os livros didáticos de língua portuguesa são elaborados de forma a atingir as condições mínimas de publicação exigidas pelo MEC. Ao lado disso, precisamos aprofundar a análise dos tipos de questões de compreensão inseridas no livro didático e, conseqüentemente, do trabalho de compreensão e reflexão leitora desenvolvido pelos professores na prática educativa.

Muitos estudos sobre o livro didático vêm tratando do problema da compreensão de leitura. Entre eles, destacamos o estudo de Marcuschi (2005a). O autor citado revela que, na maioria dos livros por ele analisados, as “seções” dedicadas à compreensão do texto recebem nomes muito variados, o que ele considera um problema, na medida em que também se tornam muito fluidos os tipos de perguntas que podem ser formulados. Vejamos abaixo uma tabela (MARCUSCHI, 2005a, p. 53) em que o autor mostra as denominações encontradas:

<b>Título da Seção de Compreensão</b>
Relendo o texto
Refletindo sobre o texto
Vamos trabalhar o texto
Explorando o texto
Compreensão de texto
Vamos interpretar o texto
Relacionando o texto com a vida prática
Trabalhando com idéias
Vamos conhecer melhor o texto
Interpretação e participação
Interpretação do texto
Estrutura e fatos
Exploração
Estudo do texto
O sentido do texto

Interpretando o texto
Entendendo e usando as palavras
Interpretação

Após essa identificação das seções, o autor propôs uma tipologia de perguntas de compreensão de texto, levando em conta o grau de complexidade de sua elaboração e o quanto elas exigem do aluno em termos de atividades cognitivas e discursivas. Observando apenas questões de comandos simples (ou seja, aquelas em que o aluno deve formular uma única resposta), Marcuschi estabeleceu, então, nove tipos de perguntas, tal como se pode ver na tabela a seguir:

<b>Tipologia das perguntas de compreensão nos Livros Didáticos de Português (LDP)</b>		
Tipos de perguntas	Explicitação	Exemplos
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P não muito freqüentes e de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual é a cor do cavalo branco de Napoleão?”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ligue: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não preciso falar sobre o que aconteceu.</li> <li>- Mamãe, desculpe, eu menti para você.</li> </ul> </li> </ul> <p>Lílian Mamãe</p>
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos usados: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Copie a fala do trabalhador.</li> <li>• Retire do texto a frase que...</li> <li>• Copie a frase corrigido-a de acordo com o texto.</li> <li>• Transcreva o trecho que fala sobre...</li> <li>• Complete de acordo com o texto.</li> </ul>
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O quê, quem, quando, como, onde..) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada exclusivamente no texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem comprou a meia azul?</li> <li>• O que ela faz todos os dias?</li> <li>• De que tipo de música Bruno mais gosta?</li> <li>• Assinale com um x a resposta certa.</li> </ul>
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas; exigem conhecimentos textuais e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há uma contradição quanto ao uso da carne de baleia no Japão. Como isso aparece no texto?</li> </ul>
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a moral dessa história?</li> <li>• Que outro título você daria?</li> <li>• Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...</li> </ul>

6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-las em sua validade.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qual a sua opinião sobre...?</li> <li>• O que você acha do...?</li> <li>• Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?</li> </ul>
7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta não havendo possibilidade de se equivocar. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De que passagem do texto você mais gostou?</li> <li>• Se você pudesse fazer uma cirurgia para mudar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta.</li> <li>• Você concorda com o autor?</li> </ul>
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antípodas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dê um exemplo de pleonasmo vicioso (Não havia pleoplasmo no texto e isso não fora explicitado na lição)</li> <li>• Caxambu fica onde? (O texto não falava da Caxambu)</li> </ul>
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quantos parágrafos tem o texto?</li> <li>• Qual o tipo do texto?</li> <li>• Quantos versos tem o poema?</li> <li>• Numere os parágrafos do texto.</li> </ul>

No seu estudo, Marcuschi computou 2.360 questões de 25 livros do ensino fundamental e médio. Globalmente, constatou que 16% das questões eram do tipo cópia e 53% eram do tipo objetivas. Já as inferenciais e globais corresponderam, respectivamente, a 6% e 4% do total da amostra analisada. Comenta ainda o autor que grande parte das questões estão baseadas estritamente no texto (70% delas), sendo pouco mais de metade do tipo cópia, como já indicado. Somente um décimo das questões se caracterizam como atividades que exigem raciocínio mais apurado e reflexão crítica. A conclusão do estudo indica que faltam critérios para a organização dos exercícios e clareza sobre o que realmente seja “compreensão de texto”.

Pelo que foi explicitado neste tópico em relação aos elementos que caracterizam as perguntas de compreensão e seus exemplos, faz-se necessário analisar que materiais estão sendo disponibilizados para o trabalho com interpretação de texto.

Além disso, é importante enfatizar a precariedade do trabalho com a oralidade nos livros de língua portuguesa, quando esta é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de reflexão e argumentação. Para Marcuschi (2005c) a abordagem da oralidade é inadequada em grande parte dos livros por ele examinados, predominando nestes uma visão da língua como instrumento de comunicação, atividade “descolada da realidade, semanticamente autônoma e a-histórica” (p. 23). Reafirmamos a nossa concordância com as idéias expostas por Marcuschi (op. cit.). O autor destaca a importância em desenvolver um trabalho que estimule a oralidade, ou seja, um trabalho planejado e diversificado, que desenvolva a oralidade como ação contextualizada, interativa e ideológica, em benefício da formação ampla do leitor.

Podemos citar aqui também uma pesquisa realizada na UNICAMP em que a autora Ruiz (1988) estuda a adequação interna entre as propostas metodológicas dos autores, expostas no livro didático de língua portuguesa, e as atividades de interpretação do texto. Nesse estudo Ruiz conclui que existe uma inadequação da proposta apresentada nos livros didáticos com relação ao componente compreensão/interpretação do texto. A autora afirma que o desenvolvimento dado à atividade de compreensão vai contra a promoção da leitura pelo fato de as perguntas apresentarem um comprometimento com questões imediatas do texto. Diz ela:

Isso se deve ao fato de tais exercícios tratarem o texto essencialmente pela sua via denotativa, como um conjunto preciso e unívoco de informações, que não só podem como devem ser entendidas de um mesmo modo pelo leitor. Essa igualdade de interpretação pretendida é justamente o que denunciam as respostas que vêm expressas na edição do professor, que assim se transforma no detentor exclusivo da chave para interpretação do texto (p. 11).

Como se vê, tanto Marcuschi (2005a) quanto Ruiz (1988) criticam o fato de a maioria das questões de compreensão serem do tipo objetivas, ou que levam os alunos a

um pensamento convergente. É importante investigar que uso está sendo feito do livro didático em termos de leitura no 2º ciclo do ensino fundamental, para tentarmos entender como esse trabalho se processa e como ele vai contribuir (ou não) para a formação do leitor crítico.

### **1.4.3 – Os gêneros textuais e o ensino da leitura**

Neste trabalho, consideramos os gêneros textuais como instrumentos de comunicação e interação social. Os gêneros são objetos de ensino e, nesse sentido, destacamos a necessidade de promover o ensino da língua e da leitura através dos gêneros discursivos.

O emprego da língua efetua-se na forma de enunciados, tanto orais quanto escritos, assim, a multiplicidade de sociedades e de culturas diversifica os empregos desses enunciados que são regidos ou mediados pela linguagem nas mais variadas formas de atividade humana (BAKHTIN, 2003). O autor citado define os gêneros do discurso como tipos relativamente estáveis de enunciados que correspondem a discursos materializados e dotados de características próprias:

a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (2003, p. 262).

Diante dessa heterogeneidade dos gêneros do discurso e da dificuldade de definir a natureza geral do enunciado, e também para não minimizar a variedade dos gêneros, Bakhtin agrupou-os em dois grandes grupos: os gêneros discursivos primários (simples) e os secundários (complexos). Os primeiros se formam nas condições de comunicação imediata e os segundos surgem em um contexto cultural de maior complexidade,

desenvolvimento e organização (deste fazem parte os gêneros predominantemente escritos). Pode acontecer de os gêneros primários integrarem os complexos e perderem o vínculo imediato com a realidade concreta; por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance são exemplos de gêneros primários que, ao integrarem ao plano do conteúdo romanesco, tornam-se acontecimentos artístico-literários e deixam de ser da vida cotidiana.

Se nos reportamos ao trabalho na escola, tanto os gêneros primários quanto os secundários podem e precisam ser vivenciados na sala de aula. O professor tem à sua disposição uma grande diversidade de gêneros para desenvolver a leitura e promover a formação do leitor proficiente. É preciso reconhecer que até já existe uma grande quantidade de gêneros discursivos na escola, no entanto é preciso analisar como esses gêneros estão sendo trabalhados nessa prática educativa. Um aspecto que caracteriza uma prática reflexiva e de qualidade na escola é a utilização dos diversos gêneros do discurso que correspondam a textos reais de circulação social.

Marcuschi (2005b) entende os gêneros como fenômenos históricos relacionados à vida social. O autor frisa que os gêneros são

entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos (p. 19).

Esse mesmo autor vê os gêneros como instrumentos dinâmicos que sugerem de necessidades socioculturais de comunicação. Sobre essa questão da dinâmica dos gêneros, Dolz & Schneuwly (2004) que vão além desse aspecto e afirmam que os gêneros podem ser utilizados como articulação entre as práticas sociais e os objetivos escolares. Afirmam

ainda que o domínio dos gêneros textuais requer um trabalho ativo e uma didática específica da parte do professor.

Os citados autores realizaram diversos estudos sobre o trabalho pedagógico com os gêneros textuais na prática educativa escolar. Para eles, comunicar-se oralmente ou por escrito pode e deve ser ensinado sistematicamente. Eles defendem que o ensino sistemático acontece através de uma estratégia chamada de “*seqüência didática*”, definida como “módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem” (p. 51). Esse trabalho faz uma relação entre o projeto de apropriação e os instrumentos que facilitam essa apropriação. Essa estratégia busca

confrontar os alunos com práticas de linguagem historicamente construídas, os gêneros textuais, para lhes dar a possibilidade de reconstruí-las e delas se apropriarem. Essa reconstrução realiza-se graças à interação de três fatores: as especificidades das práticas de linguagem que são objetos de aprendizagem, as capacidades de linguagens dos aprendizes e as estratégias de ensino propostas pela seqüência didática (p. 51).

Para Dolz & Schneuwly (2004), as práticas de linguagem são consideradas aquisições acumuladas por determinados grupos da sociedade no decorrer da história. Eles acrescentam que, na perspectiva interacionista, essas práticas são o “reflexo e o principal instrumento de interação social” (p. 51); dizem ainda que as mediações comunicativas são organizadas na forma de gêneros; e que as significações sociais são estruturadas e progressivamente reconstruídas.

Os teóricos identificam esse conjunto de princípios como o ponto de partida da estruturação do trabalho pedagógico, ou seja,

o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles se constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e o material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização

instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (p. 51).

Os autores acreditam que o gênero é constitutivo da situação, por exemplo: sem romance, não há leitura e escrita de romance. Consideram que a mestria<sup>7</sup> de um gênero aparece “como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação” (p. 52). Baseiam-se na perspectiva bakhtiniana, que considera que todo gênero se define por três dimensões: (1) os conteúdos que estão caracterizados nos determinados gêneros; (2) a estrutura de comunicação particular de cada gênero; (3) as configurações específicas das unidades de linguagem, que são traços da posição enunciativa do enunciador, dos conjuntos de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

A partir disso, podemos dizer que são as estratégias de ensino e as intervenções escolares que favorecem a mudança e a promoção dos alunos a uma melhor mestria dos gêneros e das situações de comunicação correspondentes. As seqüências didáticas são instrumentos que servem de guia para as intervenções dos professores (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004).

Acreditamos na importância do trabalho com seqüências didáticas estruturadas para a progressão dos alunos na sua comunicação oral e escrita (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004), como também para a compreensão dos textos lidos na sala de aula, uma vez que muitos dos problemas de compreensão decorrem do fato de os alunos nunca terem oportunidade de compreender as especificidades dos variados gêneros.

Os autores salientam que a prática de linguagem deve concretizar-se através do ensino dos gêneros, que foram por eles agrupados em cinco grandes categorias: ordem do relatar, ordem do narrar, ordem do expor, ordem do descrever ações e ordem do argumentar. Essa categorização leva em conta as necessidades da própria escola, bem

---

<sup>7</sup> As tradutoras deste artigo, Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro, utilizam o termo “mestria” ao invés de “domínio” ou “controle”, por fidelidade ao texto original.

como da sociedade em geral, em termos do que é relevante aprender em termos de linguagem oral e escrita.

No que diz respeito à progressão escolar, Dolz & Schneuwly defendem que esses cinco agrupamentos precisam ser trabalhados em todos os anos/ciclo da escolaridade, afirmando que os gêneros apresentam características comuns e isso contribui para que haja relações de aprendizagem entre eles. O que varia são os diferentes níveis de exigência e de escolha de competências que sejam mais adequadas a se desenvolver com o aluno, ou seja, deve existir um aprofundamento, no trabalho com os gêneros, cada vez maior a cada ano de ensino.

Pesquisas recentes sobre a aprendizagem da língua materna nos mostram que, numa perspectiva sociointeracionista de linguagem, os gêneros se inserem como ferramenta fundamental para o indivíduo poder agir sobre o mundo. Santos, Mendonça e Cavalcante (2006), em seus estudos sobre diversidade textual, fazem referência à importância de ensinar as características dos gêneros, como também do trabalho com o texto enquanto unidade de sentido construída na interação social. As autoras fazem uma diferenciação entre o trabalho com os gêneros e o trabalho com o texto, porém frisam que ambos sejam desenvolvidos de modo articulado para que possam ser de qualidade. Afirmam que “não podemos separar um do outro, pois a textualidade se manifesta num gênero textual<sup>8</sup> específico e, obviamente, os gêneros se materializam em textos” (p. 41).

#### **1.4.4 – A leitura literária na escola**

Neste item, abordaremos a literatura e sua importância para a formação do leitor na escola, no âmbito do trabalho pedagógico com os gêneros textuais, tão em voga

---

<sup>8</sup> Nesta dissertação, os termos *gêneros do discurso* e *gêneros textuais* são empregados indistintamente.

atualmente. Pode-se dizer que, hoje, a partir da idéia do letramento, as práticas de ensino já incorporaram uma grande diversidade de formatos textuais com vistas a ampliar a competência discursiva do alunado. Contudo, alguns teóricos frisam a ausência do texto literário na prática escolar e no livro didático, ou a inadequação de sua abordagem. Lajolo (2004) destaca os desencontros entre os poetas e os usos que a escola faz da poesia. A autora afirma que essa é uma “desavença” antiga, à qual Olavo Bilac já fazia referência em 1904, na apresentação de sua obra *poesia infantil* (cf. LAJOLO, 2004).

Dois problemas importantes são levantados pela autora no que tange ao ensino de literatura; o primeiro diz respeito à quantidade (os alunos não têm acesso a um número satisfatório de livros) e à qualidade (os textos escolhidos não são bons textos); o segundo diz respeito a algumas teorias da literatura que tendem a considerar as especificidades literárias de um texto como imanescentes, “postulando a possibilidade de identificação e isolamento *do* ou *dos* elementos que dão conta da literariedade do texto em que se manifestam” (p. 43).

A autora citada acrescenta que essas teorias não contribuem tanto com a discussão sistemática e fundamentada das relações entre leitura, literatura e escola. Destaca, ainda, o papel do professor e das mediações pedagógicas que ele estabelece de modo a favorecer a construção dos sentidos do texto literário, tendo em vista a relevância da interação texto-leitor para a validação dos seus aspectos estéticos. Nessa perspectiva a literatura merece um destaque especial na prática educativa por proporcionar ao aluno uma re-interpretação da sua vivência social. Lajolo (2005) acrescenta:

a leitura literária escolar pode converter-se numa prática de instauração de significados e, com isso, transformar o estudo da literatura na investigação e na vivência crítica do percurso social cumprido por seus textos, suas teorias, suas leituras (p. 96-97).

Todo trabalho com o literário pressupõe uma prática que valorize a obra em sua amplitude. Conforme o modo como o professor trabalha com o texto literário na escola, será possibilitado ao aluno realizar a construção e reconstrução crítica da percepção da realidade social na qual está inserido.

Nogueira (2003) frisa que a literatura se estrutura em um espaço de relações do mundo exterior com o mundo interior e, portanto, refere-se a um autêntico exercício existencial que precisa ser vivenciado na escola de modo a relacionar as diferentes disciplinas. Além disso, a autora citada defende a formação integral do aluno a partir das leituras que possibilitam a ampliação do universo de conhecimento e a descoberta acerca do mundo.

Ela apresenta em sua obra uma prática diferenciada, interdisciplinar, com textos literários, que teve como objetivo maior tentar sanar dificuldades de compreensão do texto literário, tais como: barreira da construção lingüística, complexidade da temática abordada, desconhecimento do contexto sociocultural em que o autor se insere, falta de leitura poética na vida escolar. No estudo referido, a prática interdisciplinar realizada por professoras de ensino médio forneceu aos alunos subsídios para a interpretação do texto com os olhares voltados para os diferentes aspectos das áreas de conhecimento envolvidas, como também, para a realização de uma leitura não-compartmentada do cotidiano, articulando-se, em períodos mais longos de aula, as áreas de biologia e artes.

Essa proposta partiu de um objetivo prévio, que determinou a escolha do poema *Não sei dançar*, de Manuel Bandeira. O texto remete ao contexto histórico e lingüístico próprio do Modernismo brasileiro, esse conteúdo estudado anteriormente pelos alunos. Os professores envolvidos se reuniram inicialmente e analisaram a proposta do poema, cada um a partir da perspectiva de sua área de conhecimento. Depois, os alunos participaram de uma aula integrada e motivadora, em que as especificidades das áreas foram trabalhadas no

texto, num diálogo aberto que permitiu o compartilhamento de conhecimentos comuns e específicos.

O trabalho tinha o intuito de não fragmentar os assuntos das disciplinas e, também, contribuir para a compreensão da importância das informações que ajudam no enriquecimento da leitura e no desenvolvimento da compreensão das relações discursivas presentes na obra. A proposta suscitou comentários positivos por parte dos alunos participantes, que ressaltaram como foi prazerosa e agradável a leitura literária com possibilidades de múltiplas reflexões.

Segundo Leite (2006), a fragmentação da disciplina língua portuguesa acabou por tornar o estudo da literatura obrigatório apenas no Ensino médio. Já no ensino fundamental, o que acontece é “a entrada esporádica de um ou outro livro, ou de fragmentos, e o domínio dos chamados paradidáticos” (p. 17).

Para desenvolver uma prática integrada que permita ir além da simples leitura de fragmentos de textos literários, Cosson (2006) trata do letramento literário como trabalho social de responsabilidade da escola. O autor, embasado em Zilberman, Soares e outros teóricos, resgata os aspectos significativos de um fazer literário na escola em que se evite a descaracterização do texto.

Partindo disso, é importante percebermos o que se pode ensinar e/ou aprender com a literatura no âmbito escolar. Cosson (op. cit.) julga que a experiência literária pode tornar o mundo compreensível por transformar a sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas; assim, a literatura cumpre o seu papel humanizador na prática educativa. Diante disso, o autor discute uma metodologia para o trabalho didático-pedagógico com o texto literário. Essa forma de trabalho é denominada de *seqüência expandida do letramento literário na escola* e está baseada em quatro atividades a serem desenvolvidas pelo professor, são elas: motivação, introdução, leitura e interpretação.

No desenvolvimento do trabalho da motivação, o objetivo é preparar o aluno para o assunto que será tratado. O autor traz um exemplo do trabalho com o livro *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo; como motivação, os alunos foram levados a refletir sobre as relações da realidade dos centros urbanos brasileiros e sobre a vida em condomínio de luxo ou periférico da cidade. Percebemos que a relação do contexto social do livro com a vida dos alunos foi algo ressaltado no trabalho; sobre esse aspecto, o autor afirma que é preciso estabelecer objetivos, pois é necessário aproximar do aluno o assunto real que será abordado, depois, no texto.

Em seguida temos a introdução do trabalho com o texto literário. Cosson (ibid.) apresenta três formas de introduzir a obra *O cortiço*. O autor comenta que não basta apenas a introdução tradicional (apresentação do autor e da obra); é preciso analisar a complexidade da obra para escolher como melhor introduzi-la. Cosson propõe três introduções que podem ser realizadas junto com a introdução tradicional à qual nos referimos. A primeira é a entrada temática que se pode apresentar sobre o assunto moradia, ou seja, esse tema foi escolhido pelo fato de a obra tratar da moradia no Rio de Janeiro nos últimos anos do Império. No segundo tipo de introdução, o professor iniciaria o trabalho literário mostrando o acervo de edições publicadas da mesma obra, como também, refletindo com os alunos sobre a indicação do conteúdo da obra pela imagem do livro. A terceira introdução seria uma leitura compartilhada; inicialmente, uma leitura de um trecho da obra, do prefácio ou orelha do livro. É nesse momento que se estabelece, de comum acordo, o prazo-limite da leitura literária que será realizada fora da escola. Para a terceira etapa da seqüência, o professor combina com os alunos os dias dos intervalos de discussão como forma de estimular e enriquecer a leitura. Esse intervalo permite trazer para a sala de aula algum recurso que resgate os temas do texto que está sendo lido pelos alunos. O autor exemplifica apresentando uma música para refletir sobre determinado aspecto de que o

texto está tratando, ou ainda, sugere entrevistar pessoas que saibam abordar o tema. O importante é perceber que é necessário trazer outras leituras e outras formas de trabalho para evidenciar que o literário dialoga com outros textos. Concordamos com o autor quando ele afirma que o papel da escola no processo de letramento literário é o de ampliar essas relações e não restringi-las. O objetivo principal dos intervalos é desenvolver o processo de letramento literário.

Por fim, o autor faz referência à interpretação propriamente dita, que não deve apenas se limitar ao “gostei” e/ou “não gostei” do aluno. Inicialmente, o aluno tende a responder com opiniões pouco contextualizadas sobre a obra. Segundo o autor, o professor não deve aceitar qualquer tipo de julgamento sumário da obra. Para tanto, defende tipos de contextualização que são importantes no trabalho interpretativo. Acreditamos ser essa prática a forma de superação das respostas superficiais.

Uma primeira interpretação a se fazer da obra apresenta-se como forma de construir uma apreensão global do seu sentido. Cosson (op. cit.) trata de sete contextualizações: (1) contextualização teórica (tornar explícitas as idéias que sustentam a obra); (2) contextualização histórica (explorar a época ou o período da publicação da obra); (3) contextualização estilística (deverá buscar o diálogo entre a obra e o período literário); (4) contextualização poética (observar como é estruturada a obra e quais os princípios de sua organização); (5) contextualização crítica (diz respeito às múltiplas possibilidades de abordar o texto, trazendo a análise de outras leituras e ampliando as idéias); (6) contextualização presentificadora (permite relacionar a obra com fatos e aspectos do presente vivido pelos alunos); (7) contextualização temática (a aluno realiza comentários sobre a obra dentro e fora da sala de aula, falando do tema e dos aspectos nela tratados; o importante é deter-se a repercussão do tema dentro da obra para não ficar apenas na identificação do tema).

Acreditamos que essas contextualizações contribuem para a formação do leitor crítico e proficiente, por ser uma prática voltada para a construção de argumentos e análises que relacionam a vida e a obra literária. Cosson ainda ressalta que o professor deve planejar a realização de várias contextualizações para cada obra trabalhada e o que irá determinar quais contextualizações serão significativas para a prática de compreensão leitora será o interesse que os alunos demonstrarem na primeira interpretação.

O autor ainda cita uma segunda interpretação que o professor poderá trabalhar em sala: com o desenvolvimento dessa prática, o aluno tratará de aprofundar um dos aspectos abordados na obra. Depois, o autor afirma que a interpretação encerra-se na *expansão*, que é um trabalho essencialmente comparativo, ou seja, sugere-se confrontar obras partindo de seus pontos de ligação. Podemos dizer que esse é um trabalho que explora a intertextualidade e promove o letramento literário na escola.

Diante disso, uma questão importante se coloca: o que faz um texto ser literário e quais são os aspectos fundamentais para que ele seja escolhido como importante subsídio para a formação do aluno? Para respondermos a essas perguntas, relembramos a idéia de Soares (2001) sobre a escolarização da leitura literária. A autora frisa que esse termo muitas vezes é entendido pejorativamente; no entanto,

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, em tese, como dito anteriormente, conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola (p. 21).

Soares acrescenta que o problema não está em escolarizar o texto literário, mas na maneira imprópria de escolarização da literatura. Nessa perspectiva, são apresentadas as três principais instâncias de escolarização do texto literário, em geral, e, em particular, do texto literário infantil, são elas: a biblioteca escolar; a leitura e estudo dos livros de

literatura e a leitura e estudos dos textos em geral (sendo as duas últimas componentes básicas das aulas de português).

Com relação à grande diversidade de textos do gênero literário, Soares constatou uma saturação: repetem-se quase sempre as mesmas obras e os mesmos autores em diferentes livros didáticos. Existe uma predominância de textos narrativos e poemas, embora a autora comente que estes são colocados como secundários em comparação com aqueles. Um outro fato apontado é que os gêneros epistolar, biografia, diário e memória, que são importantes para o trabalho com a literatura infantil, estão quase que totalmente ausentes da escola (SOARES, 2001).

Um outro aspecto explorado por Soares (2001) é a questão da didatização do texto para a publicação em livros didáticos. Ela comenta que, quando um texto é didatizado e fragmentado, pode ocorrer de se perder a visão geral do enredo. Por outro lado, muitos desses fragmentos são apenas colocados nos livros como pretextos para o trabalho com gramática. Isso descaracteriza o gênero, pois uma das principais características do texto literário é a possibilidade que ele carrega de gerar de diferentes reflexões, aguçando o imaginário e o senso crítico dos alunos.

Por fim, consideramos a afirmativa de Soares (2001), que defende a necessária escolarização do texto literário, mas esta deve ser realizada de forma adequada, respeitando os textos/autores a serem selecionados e didatizados; isso é importante para não se criar resistências por parte dos alunos nem distorções da leitura literária tal como ela se coloca na vida social.

#### **1.4.5 – A avaliação da compreensão da leitura**

Pensar em avaliação é compreender e ressignificar todo o processo educativo. Neste item, vamos falar da importância da avaliação da aprendizagem, em seguida discutir a

avaliação da aprendizagem em língua portuguesa e, por fim, tratar especificamente da avaliação da leitura.

Tomamos como ponto da partida alguns teóricos que sustentam o princípio formativo, mediador e ético, na busca da democratização do processo avaliativo. Luckesi (1999) faz uma discussão sobre avaliação escolar e as formas de superação do autoritarismo que a tem caracterizado. O autor afirma que a concepção que predominou historicamente é a da avaliação como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade:

a avaliação da aprendizagem escolar no Brasil, hoje, tomada *in genere*, está a serviço de uma pedagogia dominante que, por sua vez, serve a um modelo social dominante, o qual, genericamente, pode ser identificado como modelo social *liberal conservador*, nascido da estratificação dos empreendimentos transformadores que culminam na Revolução Francesa (p. 29).

Em seu estudo, Luckesi aponta a pedagogia para a humanização como forma de superar o autoritarismo ainda existente nas escolas. Diz que ressignificar a avaliação, a princípio, é assumir um novo posicionamento e assegurar o seu verdadeiro papel, que é o de funcionar como um instrumento dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social.

Perrenoud (1999) faz uma discussão sobre a luta contra o fracasso escolar e mostra uma preocupação com a diferenciação da ação pedagógica. Para ele, a transformação parte da ação do professor e de sua forma individualizada de conduzir as situações propostas aos alunos, isto é, a didática deve favorecer uma regulação individualizada das aprendizagens. O teórico é mais específico quanto ao trabalho da avaliação e propõe alguns dispositivos didáticos que devem estar em conexão com a avaliação formativa, centrada na gestão das aprendizagens dos alunos.

Para Silva (2003), a avaliação deve ser formativa e reguladora, pois essa é a opção para a superação do paradigma centrado num ensino que visa apenas à prática educativa de forma linear e uniforme, sem a preocupação com a efetivação das aprendizagens. Para o autor, diferentes concepções de educação e avaliação se relacionam com diferentes projetos de sociedade. Nesse sentido, ele defende o projeto emancipador de sociedade, o qual visa à humanização dos sujeitos e contribui para a formação de um mundo justo.

O autor traz também uma discussão sobre as aprendizagens significativas que se constituem em um movimento dinâmico e não-linear dos conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, a prática docente pode ser entendida como

inacabada e contingente [...], tomada como objeto de investigação, de indagação, exigindo do professor e da professora uma postura reflexiva. Assim, a sala de aula é o laboratório dos sujeitos que ensinam e dos que aprendem. A prática pedagógica, ao ser objeto de pesquisa e de reflexão, torna-se práxis transformadora de si mesma e do meio que a circunda (p. 10).

Acreditamos que a reflexão na sala de aula só poderá desenvolver-se de forma consciente quando o professor e a professora forem investigadores reflexivos de sua prática educativa. Nessa perspectiva, uma nova postura avaliativa

requer desconstruir e reconstruir a concepção e a prática da avaliação e romper com a cultura de memorização, classificação, seleção e exclusão tão presente no sistema de ensino. Isto remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer da avaliação, são elas: para que avaliar? O que é avaliar? O que avaliar? Quando avaliar? Como avaliar e o que fazer com os resultados da avaliação? Esses questionamentos representam as principais dúvidas dos docentes na hora de concretizar seu trabalho pedagógico e elaborar e implementar a dinâmica avaliativa. O domínio sobre essas perguntas colabora para o desenvolvimento da autonomia didática dos professores, conduzindo-os a uma sólida fundamentação teórica e prática do seu fazer docente e a sua implementação de forma consciente, sistemática e intencional (SILVA, 2003, p. 16-17).

Trazendo essa discussão para o âmbito da língua portuguesa, Leal (2003) julga que o processo ensino-aprendizagem nessa área, por muito tempo, foi avaliado de forma fragmentada e descontextualizada. A autora afirma que, no contexto atual, avaliar requer compreender como os alunos estão construindo a “capacidade de compreender e de produzir textos orais e escritos” (p. 20).

A autora citada afirma que as mudanças na prática avaliativa dependem de que a escola tenha compromissos sólidos com os alunos e sua aprendizagem. Outra questão é a importância de garantir o tempo necessário para o desenvolvimento das capacidades de construir e compreender textos orais e escritos, além de definir os conhecimentos importantes para que determinada competência se desenvolva. A autora acrescenta que “precisamos delimitar, em cada nível de ensino, as expectativas de aprendizagem, pois delas dependem tanto nossos critérios de avaliação quanto nosso nível de exigência” (p. 20).

Além do tempo destinado para o desenvolvimento do trabalho didático, precisamos escolher bem os instrumentos de avaliação da língua portuguesa. Suassuna (2006) apresenta diferentes concepções e exemplos de instrumentos e questões de avaliação da língua portuguesa. A autora afirma que o quadro teórico que orienta a interpretação dos dados do instrumento é mais importante do que o próprio instrumento. As tarefas e testes elaborados pelo professor precisam contemplar os diferentes usos da língua e permitir “uma multiplicidade de respostas e dizeres” (p. 124).

Considerando os princípios aqui citados acerca da multiplicidade de respostas que um instrumento de avaliação pode proporcionar, é importante frisarmos que a qualidade desse instrumento depende da concepção que se tem de linguagem e leitura. Suassuna (ibid.) faz referência a duas maneiras de formular as perguntas de compreensão leitora. A

seguir, apresentaremos as questões de compreensão apresentadas em suas reflexões sobre os instrumentos de avaliação da leitura e as concepções que subjazem a essas questões.

(1) Quando animais, objetos ou coisas aparecem num texto com características de seres humanos, ocorre o recurso de linguagem chamado personificação. No texto lido esse recurso é utilizado. Justifique essa afirmação.

(2) Leia:

“No tempo em que os gatos e os ratos ainda eram amigos... “Anote a conclusão a que podemos chegar a partir desse trecho.

- A história se passa numa época imaginada, inventada.

- A época em que a história ocorre pode ser identificada com precisão.

(3) Algumas palavras da língua procuram reproduzir certos sons. É o caso de “atchim” e “toc-toc”. Você sabe dizer qual é o nome desse recurso? Encontre no texto uma dessas palavras e explique que barulho ela tenta imitar.

Nesse exemplo a autora frisa que as três questões possuem incoerências e não demandam reflexões por parte dos alunos. Acrescenta que, na 1ª questão, o enunciado apresenta o conceito de um fenômeno da língua, numa perspectiva gramatical tradicional; além disso, o mesmo enunciado já afirma que o fenômeno em estudo está presente no texto, ou seja, não se permite ao aluno descobrir algo acerca do fenômeno nem pensar sobre os efeitos de sentido decorrentes do emprego de certos recursos.

Em contrapartida, a autora citada apresenta outros exemplos de questões de compreensão de texto as quais aparecem num livro didático numa seção intitulada “interpretação oral”; essas questões têm características positivas, pois permitem aos alunos refletir sobre o texto e sobre suas próprias respostas, articular saberes de diferentes campos, fazer raciocínios lógicos, além de reflexões amplas sobre a cultura e a escrita em contextos históricos diferentes.

O professor vai fazer no quadro-de-giz, e vocês vão fazer em seus cadernos, uma linha igual a esta:

\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
 1900 1910 1920 1930 1940 1950 1960 1970 1980 1990 2000 2010

Cada espaço entre dois tracinhos é uma década – um período de dez anos. Discutam e respondam:

1. Em que década vocês estão?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um H (de Hoje) em cima da década em que vocês estão. Façam o mesmo na linha que desenharam em seus cadernos.

2. Em que décadas vocês nasceram?

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um N (de Nascimento) em cima de cada década em que alunos da turma nasceram. Façam o mesmo em seus cadernos.

3. Identifiquem, debaixo da foto de Monteiro Lobato, em que década ele morreu.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um M (de Morte) em cima da década em que Monteiro Lobato morreu. Façam o mesmo em seus cadernos.

4. Observem o ano em que as duas cartas foram escritas.

Um de vocês vai escrever, na linha do quadro-de-giz, um C (de Carta) em cima da década em que as cartas foram escritas. Façam o mesmo em seus cadernos.

5. Agora, respondam, consultando a linha do quadro-de-giz e em seus cadernos:

- Quantas décadas separam vocês, hoje, da década em que as duas crianças escreveram suas cartas a Monteiro Lobato?

- Se João Eduardo, que escreveu uma das cartas, ainda estiver vivo, quantos anos ele tem hoje? Quais de vocês conhecem pessoas que têm essa idade?

A partir disso, é importante discutirmos como vêm se propondo questões de compreensão, na medida em que estas servem como instrumento dos mais significativos para a avaliação da leitura nas aulas de língua portuguesa. Beserra (2006) frisa, em seu estudo sobre avaliação da compreensão leitora, que o trabalho na escola deve considerar a diversidade dos gêneros textuais e, conseqüentemente, os diversos suportes e usos sociais da linguagem.

A autora apresenta uma crítica relativa à má formulação das questões de compreensão de leitura. Considera que questões óbvias ou sem importância são as principais causadoras da falta de interesse pela leitura. Ela afirma:

a recorrente queixa entre professores, especialmente os de português, sobre a falta de interesse do aluno pela leitura, sem querer dar explicações simplistas para um problema tão importante, pode ser creditada ao que nós, professores, fazemos com o texto em sala de aula. Textos inadequados para a faixa etária e os interesses do grupo-classe, associados a exercícios enfadonhos e sem significado, a “fichas de leitura”, a “provas do livro paradidático”, tudo isso certamente pode contribuir para que o aluno não desenvolva o gosto pela leitura (p. 47).

Em contrapartida, para avaliar a leitura, a autora afirma que é preciso elaborar exercícios que exijam do aluno reflexão sobre o tema trabalhado, que tenham relação com o seu cotidiano e que possam desenvolver nele uma ampla capacidade de compreensão dos sentidos propostos.

Salientamos a idéia de que a compreensão de leitura pode ser avaliada e deve desenvolver-se seguindo a uma perspectiva formativa. Diante desse aspecto, é importante que o professor ou professora desenvolva boas questões, que, segundo Beserra (2006), devem: (1) promover a análise de aspectos relevantes do texto; (2) possuir formulação clara o suficiente para prescindir de maiores esclarecimentos; (3) permitir que o aluno, ao respondê-las, exercite a análise, a argumentação, a síntese, através de expressão oral e escrita.

#### **1.4.6 – Leitura e projetos didáticos**

Agora trataremos do planejamento e dos projetos didáticos, que podem, a nosso ver, ser um fio condutor para uma prática significativa de linguagem na escola. Defendemos o ensino sistemático da interpretação reflexiva, dentro de seqüências didáticas bem definidas, para o desenvolvimento da compreensão do mundo e, conseqüentemente, para a formação do leitor proficiente.

Jolibert (1994) e Kaufman e Rodriguez (1995) são estudiosas que defendem e apresentam propostas do trabalho com língua portuguesa a partir do planejamento dos projetos didáticos para a educação infantil e o ensino fundamental.

Jolibert (1994) afirma que a pedagogia de projetos gera o engajamento da criança com o seu próprio aprendizado e facilita a vivência de atividades reais. A autora enumera características e vantagens dessa prática, que auxilia os aprendizes a:

- a) não depender mais apenas das escolhas do adulto;
- b) viver a experiência positiva do confronto com os outros (aportes mútuos e conflitos a serem superados) e da solidariedade;
- c) decidir e comprometer-se após a escolha;
- d) projetar-se no tempo através do planejamento de suas ações e de seus aprendizados;
- e) assumir responsabilidades;
- f) ser agentes de seus aprendizados, produzindo algo que tem um sentido e uma unidade (p. 21).

A autora citada apresenta três tipos de projetos como forma de melhor definição dos objetivos e situações a serem trabalhadas, que são: *projetos referentes à vida cotidiana*; *projetos-empreendimentos* e *projetos de aprendizado*.

O primeiro tipo se relaciona ao trabalho cotidiano na escola, ao funcionamento desse ambiente que está especialmente planejado para o ensino. Os projetos da vida cotidiana conduzem à organização e vivência de elementos como tempo, espaço, atividades, responsabilidades e regras ou combinados da vida escolar etc. Os projetos-empreendimentos são aqueles centrados no funcionamento administrativo da escola. Esses projetos são complexos e de grande impacto para a comunidade escolar. São definidos em torno de uma meta mais ampla, por exemplo: organizações do pátio, uma excursão, instalação de biblioteca etc. O último tipo são os projetos de aprendizado. Esses projetos envolvem as aprendizagens da criança que nascem do desejo de compartilhar as expectativas sobre os conteúdos de formação que eram exclusivamente reservados para os docentes. Esses três projetos foram postos de forma separada para uma maior

compreensão, porém sua estrutura de funcionamento é integrada e todos eles podem ser ativados em qualquer momento das práticas escolares.

O trabalho com projetos proporciona ao aluno algumas vantagens em termos de sua constituição como leitor, na medida em que, havendo propósitos para a leitura, sendo a leitura uma prática social com funções definidas em cada contexto de interação, e tendo sido estabelecidos conjuntamente os objetivos do trabalho pedagógico, esse aluno se engaja nas atividades e se torna sujeito de sua aprendizagem. Além disso, os projetos permitem ao aluno desenvolver sua autonomia, organizar-se para o trabalho em grupo, avaliar-se entre outras questões. Tudo isso vai exigir a leitura e a escrita de materiais diversos, tornando a leitura significativa e fundamental.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) tratam dos projetos como organizações didáticas especiais e ressaltam a importância de o objetivo de todo o trabalho pedagógico ser compartilhado por todos que fazem parte da escola. Assim, o que torna o projeto significativo na prática educativa e, principalmente, na prática de leitura, se caracteriza por três aspectos, são eles: destinação, divulgação e circulação social. Segundo os PCN,

os projetos favorecem, assim, o necessário compromisso do aluno com sua própria aprendizagem, pois contribuem muito mais para o engajamento do aluno nas tarefas como um todo, do que quando essas tarefas são desenvolvidas pelo professor (BRASIL, 1998, p. 87).

De acordo com essa afirmativa, os projetos representam uma prática pedagógica significativa para a leitura e para o aluno, que se torna sujeito de sua aprendizagem. Para tanto, os PCN de língua portuguesa deixam claro que o projeto oferece condições reais para a escuta, leitura, produção de textos orais e escritos. Sendo assim, os projetos são norteados por exigência de aspectos pedagógicos e significativos para a leitura, por criar a necessidade de ler e analisar grande variedade de textos e suportes do tipo que se produz:

como se organizam, que características possuem ou quais têm mais qualidade; trata-se de uma atividade de reflexão sobre aspectos próprios do gênero que será produzido e de suas relações com o suporte.

Kaufman e Rodriguez (1995) também são adeptas da pedagogia de projetos (que elas denominam projetos didáticos, em função de sua estreita relação com o processo ensino-aprendizagem), tanto para o ensino de leitura, como para o ensino da escrita. As autoras afirmam que, no planejamento dos projetos didáticos, é preciso considerar os gêneros textuais e suas características.

Brandão, Selva e Coutinho (2006) julgam que os projetos didáticos possibilitam uma aprendizagem contextualizada e significativa, pelo fato de os mesmos conterem um problema a ser resolvido e que interessa a todos os envolvidos no trabalho.

A despeito das variações na denominação, o que parece característico da pedagogia de projetos é o fato de nela serem desenvolvidos trabalhos que valorizam a definição de objetivos claros e a significação da aprendizagem para o aluno. Ao planejar uma aula, nessa perspectiva, o professor precisa ter o projeto elaborado pela equipe, conhecer os alunos, definir objetivos para a aula, utilizar procedimentos viáveis e representativos. No desenvolvimento dessa prática, cabe destacar dois aspectos: o primeiro é a importância do planejamento; o segundo é a importância da avaliação; ambos os elementos possibilitam uma aprendizagem mais contextualizada (cf. BRANDÃO, SELVA e COUTINHO, 2006).

Em termos de leitura, acreditamos que dessa forma o ensino será baseado em objetivos específicos, que poderão, por sua vez, orientar desde a escolha do texto até os procedimentos metodológicos e a avaliação. Nesse sentido, qualquer projeto precisa estar vinculado a uma seqüência de textos que desenvolvam progressivamente a compreensão das crianças.

Acreditamos que a funcionalidade da leitura precisa ser resgatada na escola. Esse aspecto é estruturante de todo o trabalho didático-pedagógico em linguagem e nas demais áreas do currículo. A pedagogia de projetos é uma prática significativa em termos de leitura por tornar mais claros os objetivos e as condições de produção textual e possibilitar a participação do aluno na sua prática educativa. As finalidades da leitura, na perspectiva dos projetos, podem facilitar uma prática significativa que valoriza a reflexão e a formação do leitor crítico na escola.



No próximo capítulo, exporemos a metodologia de coleta e tratamento dos dados de nossa pesquisa.

A Raiz mais profunda da politicidade da educação se acha na educabilidade mesma do ser humano, que se funda na sua natureza inacabada e da qual se tornou consciente. Inacabado e consciente de seu inacabamento, histórico, necessariamente o ser humano se faria um ser ético, um ser de opção, de decisão.

(Paulo Freire, 1996, A Pedagogia da Autonomia)

## 2. PERCURSO METODOLÓGICO

O percurso metodológico representa o direcionamento por que optamos para responder à problemática da nossa pesquisa, ou seja, a escolha do método que consideramos mais significativo para realizar uma investigação no campo da educação, incluindo a definição do *corpus* e a coleta, o tratamento e a análise dos dados.

A construção desse caminho metodológico nos conduz à criação de uma relação próxima com o objeto de estudo e nos permite vivenciar movimentos de construção e desconstrução do conhecimento, os quais têm implicações no nosso próprio trabalho educativo, no sentido de que este se enriquece com as contribuições advindas da interpretação dos dados coletados. Ao longo do processo de investigação, como já afirmamos anteriormente, vamos construindo conhecimentos e, em cada estágio da pesquisa, estamos elaborando conceitos e transformando-os, acontecendo, assim, a reforma do nosso próprio pensamento.

Podemos dizer, portanto, que a produção do conhecimento que se constitui na pesquisa científica, com os dados coletados em um contexto social complexo, serve de importante elemento para a reforma do processo educativo. Um aspecto significativo é o fato de servir de subsídio para a reflexão sobre a nova perspectiva de educar na complexidade, uma vez que essa complexidade é característica das relações que são estabelecidas na prática educativa. Outro aspecto é o fato de servir principalmente para ajudar os professores e professoras a reconstruírem seus conceitos e a redimensionarem suas práticas educativas a partir dos estudos que possibilitam a reforma do próprio pensamento.

Assim, concordamos com Morin (2000), teórico que se dedica a estudar, entre outros aspectos, a complexidade existente na contemporaneidade, quando afirma que a

reforma do pensamento é condição para a reforma do ensino e é a partir da reforma do ensino que também se transforma o pensamento. É nessa dupla dimensão que se configura a complexidade dos fatos educativos. O autor ainda afirma que a reforma do pensamento refere-se à aptidão do indivíduo de organizar o seu próprio conhecimento. Considerando essa complexidade, o indivíduo precisa construir e reconstruir o seu pensamento diante das rápidas transformações que a sociedade tem sofrido nesses últimos tempos.

Como nosso propósito é discutir o *tornar-se leitor* e, por extensão, o *tornar-se cidadão* (MORIN, 2000), nossa investigação vai além das condições regulares de um dado de pesquisa; ultrapassa a linearidade e, sendo assim, constitui-se de questionamentos diante da realidade analisada. É a partir disso que valorizamos e evidenciamos o olhar qualitativo que foi dado para todo o trabalho, imprescindível, sobretudo, por permitir valorizar o contexto social no qual os sujeitos observados estão inseridos. Para a pesquisa em educação, esse nos parece ser o caminho investigativo que melhor contribui para o tratamento dos dados.

## **2.1 – Pesquisa em educação: questões iniciais**

A pesquisa em educação apresenta-se hoje como um estudo característico de um cenário relacionado às ciências humanas e sociais em geral. Numa primeira fase, acreditava-se que as pesquisas científicas sobre o fenômeno educativo deveriam ser feitas como se cada dado “pudesse ser isolado, como se faz com um fenômeno físico, para uma análise acurada, se possível feita em laboratório” (LÜDKE & ANDRÉ, 2005, p. 3).

Por muito tempo as ciências humanas procuraram seguir os modelos estruturantes das ciências naturais, como forma de validação de suas pesquisas. Aos poucos, com a diversidade de fenômenos referentes aos estudos em ciências sociais, passou-se a perceber

a complexidade da realidade educacional. Segundo Lüdke & André (2005), fazer um estudo analítico da mesma forma como este é feito na pesquisa experimental traz em si o risco de reduzir a “complexa realidade do fenômeno educativo a um esquema simplificador de análise” (p. 3).

Demo (1981) apresentou, em seus estudos sobre metodologia científica em ciências sociais, uma importante caracterização da dimensão social de muitos fenômenos que se quer estudar. Tratou também das mudanças de atuação dos pesquisadores que estão socialmente constituídos e inseridos em um contexto de competições, desejos e interesses específicos para a finalidade e a legitimação do conhecimento científico. Além disso, o autor afirma que o conhecimento científico está situado em um tempo histórico e não corresponde a uma verdade absoluta. Essa foi uma importante contribuição para a superação da pesquisa analítica em educação e para o início das transformações da realidade dos estudos desenvolvidos nas ciências sociais.

O estudo científico em educação é um fenômeno característico do contexto social por excelência e, sendo assim, a pesquisa dessa área, que é um estudo específico das ciências humanas, sofre um processo de transformação, na medida que as condições quantitativas próprias das ciências naturais mostravam-se insuficientes para explicar os múltiplos fatos e aspectos referentes ao cotidiano social.

A mudança de perspectiva das pesquisas sociais permitiu ver que o objeto a ser pesquisado também está situado em uma realidade cotidiana (DEMO, 1981; LÜDKE & ANDRÉ, 2005). Nesse sentido, as principais mudanças da pesquisa em educação são, a princípio, referentes à postura do pesquisador no campo da coleta dos dados e na escolha do modo de tratá-los.

Outros teóricos que também mostram a realidade da transformação da pesquisa em educação são Laville & Dionne (1999), os quais fazem um resgate histórico das ciências

sociais e em seguida apresentam, em seus estudos sobre metodologia das ciências humanas, importantes transformações que aconteceram no campo educacional. A perspectiva positivista que as ciências humanas desenvolveram na última parte do século XIX e nos primeiros anos do século XX apresentava-se limitada, surgindo assim, questionamentos e dúvidas quanto às generalizações estabelecidas nos estudos experimentais.

Com o processo de enfraquecimento da visão positivista até então valorizada pelas ciências naturais, começou-se a deixar de lado o estudo do fenômeno isolado do seu contexto social e isso foi o que consolidou o início das mudanças e a validação dos estudos qualitativos referentes às ciências sociais (LAVILLE & DIONNE, 1999).

De acordo com Alves-Mazzotti & Gewandszajder (1998), surgem, então, modelos investigativos “alternativos” ao positivismo, que foram reunidos sob a denominação de “paradigmas qualitativos”. Esses paradigmas aparecem como “sucessores do positivismo – pós-positivismo, teoria crítica e construtivismo” (p. 131).

Outra caracterização feita sobre o novo paradigma é a que foi apresentada por Lincoln e Guba (apud ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Eles frisam que o novo paradigma, visto inicialmente como naturalista, passa a ser denominado em seguida como construtivista; os autores ainda lembram que

ele tem, também, recebido as denominações de qualitativo, pós-positivista, etnográfico, fenomenológico, subjetivista, estudo de caso, hermenêutico e humanístico, as quais correspondem a diferentes “doutrinas” (p. 131).

As diferentes denominações ou doutrinas são de origens diversas, o que representa uma grande variedade de definições e características essenciais ao processo de investigação (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998). Para caracterizar o “paradigma qualitativo”, temos o teórico Patton (apud ALVES-MAZZOTTI &

GEWANDSZNAJDER, 1998), que afirma que o que há de mais significativo nessa perspectiva é o fato de esse tipo de pesquisa seguir a tradição “compreensiva” ou interpretativa, ou seja, os sujeitos da pesquisa agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores, que precisam ser desvelados.

Portanto, para responder a questões e desafios educacionais atuais, começaram a surgir métodos de investigação diferentes dos empregados tradicionalmente. Apareceram, então, novas propostas e abordagens, como resultado de diferentes tentativas de superação de algumas das limitações percebidas quando da realização de pesquisas em educação (LÜDKE & ANDRÉ, 2005).

Vale destacar, no entanto, que a questão não é colocar, nos estudos de ciências sociais, de modo dicotômico, o questionamento sobre qual é o melhor tipo de perspectiva de pesquisa ou confrontar pesquisa qualitativa *versus* pesquisa quantitativa, como se fez durante muito tempo. A escolha de determinado paradigma de pesquisa tem motivações de várias ordens, entre elas as de natureza prática, empírica e técnica. O que parece ser realmente importante é a consideração do tipo de pergunta científica levantada; esta, de fato, é que coloca para o pesquisador a tarefa de encontrar e usar a abordagem teórico-metodológica que lhe permita chegar a resultados que contribuam para a compreensão do fenômeno estudado.

## **2.2 – Algumas abordagens da pesquisa qualitativa em educação**

Lüdke e André (2005) fazem um estudo das abordagens qualitativas da pesquisa em educação. Inicialmente as autoras remetem a um estudo feito por Bogdan e Biklen (1982), que refletem sobre o conceito da pesquisa qualitativa e destacam pontos importantes desse tipo de investigação:

- (1) a pesquisa se realiza em ambiente natural, com observação direta dos dados;

- (2) os dados são eminentemente descritivos;
- (3) há uma maior preocupação com o processo;
- (4) o “significado” que as pessoas dão às coisas e à sua vida é objeto de atenção especial do pesquisador;
- (5) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Entre as muitas formas de se denominar uma pesquisa qualitativa, destacam-se as abordagens do tipo etnográfica, estudo de caso e o grupo focal. Todas estão ganhando crescente aceitação na pesquisa em educação, devido às contribuições que vêm trazendo na interpretação de questões relacionadas ao ambiente escolar. Especificaremos algumas características sobre as abordagens qualitativas, que são apresentadas aqui como a melhor forma de explicar os temas que elegemos em nossa pesquisa.

Trataremos da primeira abordagem, referente às pesquisas de cunho etnográfico, que surgiram na área educacional na década de 1970, quando os pesquisadores começaram a fazer uso dessa técnica, ampliando, assim, um trabalho que antes era exclusivo dos antropólogos e sociólogos (LÜDKE E ANDRÉ, 2005). A partir disso, originaram-se as novas pesquisas, que foram denominadas de etnográficas ou antropológicas, configurando, assim, uma nova forma de fazer pesquisa em educação.

Esse tipo de estudo se faz presente, dentro da concepção naturalista, como o método de pesquisa social por excelência, inclusive como o único método que considera que qualquer descrição do comportamento humano requer a compreensão dos significados locais para descrevê-lo. Essa abordagem metodológica, por alinhar-se a concepções interpretativas, pressupõe que a realidade seja construída socialmente, expressando-se nas práticas, nos discursos e nas instituições criadas. Por esse motivo, essa abordagem

demanda, no processo de pesquisa, a compreensão da cultura na qual os sujeitos estão inseridos (LÜDKE E ANDRÉ, 2005).

A etnografia compreende o real presente no cotidiano, pondo em evidência, como afirma Charlot (1992), acerca do estudo na escola, as situações por detrás do sistema, as interações por detrás da estrutura, os sentidos por detrás da função, os atores por detrás do agente ou "diante de" ou "através de" ou "suporte de" ou "realidade de," segundo as problemáticas de base à qual cada um esteja ligado; dessa maneira, a etnografia traduz a exigência de um trabalho de articulação do micro com o macroeducativo e, mais além, do micro com o macrossocial (p. 73).

A abordagem etnográfica é uma estratégia que informa o trabalho de pesquisa, rica para o estudo dos processos e interações sociais, das práticas e das representações. Possibilita, por todas as suas características, acessar a complexidade, a singularidade, as "artes de fazer," como diz Certeau (1994), que constituem as atividades diárias das pessoas.

No contexto de nosso estudo, a segunda e importante abordagem para a pesquisa qualitativa em educação é aquela referente ao estudo de caso. O caso pode até ser similar a outros estudos, mas cada caso, efetivamente, é único e analisar seu desenvolvimento poderá contribuir de forma significativa para a compreensão do fenômeno investigado. Portanto, o caso a ser estudado precisa estar bastante delimitado pelo pesquisador, que deverá definir claramente os rumos da pesquisa diante do desenvolvimento dos estudos (LÜDKE E ANDRÉ, 2005).

Segundo Nisbet e Watt (apud LÜDKE E ANDRÉ, 2005), o estudo de caso possui três fases que são: (1) aberta ou exploratória; (2) sistemática de coleta de dados; (3) análise e interpretação de dados e escrita do relatório. Os autores afirmam que essas três etapas muitas vezes se superpõem, sendo difícil definir cada momento.

Yin (2005) defende, para os estudos de caso, cinco componentes que são importantes num projeto de pesquisa. O autor afirma que, na elaboração *das questões de um estudo*, é preciso definir com clareza a natureza do fenômeno que se quer estudar. Outro aspecto salientado por Yin é a *proposição de estudo*, ou seja, “cada proposição direciona a atenção a alguma coisa que deveria ser examinada” (p. 42), ou ainda, um estudo pode ser de exploração e seus critérios e finalidade vão sendo definidos no decorrer da coleta. O autor fala também da *unidade de análise*; nesse sentido, o problema tem importância fundamental para definir o “caso” a ser estudado. Os dois últimos componentes são a *lógica que une os dados às proposições e os critérios para interpretar as constatações*. Todos esses componentes precisam ser bem definidos e estruturados conforme o “caso” definido.

Da mesma forma como Yin (2005) destaca a clareza da natureza da questão do estudo de caso, Becker (1964) se refere à importância de um objetivo global para o estudo de caso, pois este prepara o investigador para tratar de questões inesperadas:

la búsqueda de un objetivo global en el estudio de casos tiene, sin embargo, y aun cuando no se consiga, importantes consecuencias. Prepara al investigador para tratar con hallazgos inesperados, y le obliga a reorientar su estudio a la luz de tales encuentros. Le fuerza a considerar, a veces crudamente, las múltiples interrelaciones de los fenómenos particulares que observa. (p. 383).

Esse tipo de abordagem e de tratamento da pesquisa foi bastante evidenciado nos estudos qualitativos em educação. As práticas desenvolvidas na sala de aula representavam, muitas vezes, “casos” estruturantes para a compreensão de determinados fenômenos educativos e a escolha do pesquisador quanto ao objeto investigado é decisiva para a coleta de dados e para o sucesso desse tipo de pesquisa.

A terceira abordagem a ser tratada aqui é o grupo focal, que, além de estar amplamente utilizado para tratar de questões referentes a temas complexos, constitui-se

numa técnica de grande interesse para o pesquisador, pois facilita o esclarecimento de determinados temas e o confronto das opiniões dos sujeitos envolvidos. Segundo Gatti (2005), essa é uma técnica que deriva das diferentes formas do trabalho de grupo, tendo sido muito utilizada em estudos da psicologia social. A autora acrescenta ainda que, para formar o grupo focal, é necessário que os sujeitos envolvidos tenham alguma familiaridade com o tema que será discutido; é importante, ainda, que o tema seja algo presente na prática diária dos participantes.

Para Gatti (2005), houve, na verdade, uma retomada dessa abordagem, uma espécie de redescoberta da técnica, que foi utilizada no começo dos anos 1980. Diz a autora:

a utilização do grupo focal, como meio de pesquisa, tem de estar integrada ao corpo geral da pesquisa e a seus objetivos, com atenção às teorizações já existentes e às pretendidas. Ele é um bom instrumento de levantamento de dados para investigações em ciências sociais e humanas, mas a escolha de seu uso tem de ser criteriosa e coerente com os propósitos da pesquisa (p. 8).

Concluindo, podemos dizer que essas abordagens da pesquisa qualitativa, ou naturalística, têm um grande potencial para permitir conhecer e compreender melhor as práticas educativas, os problemas educacionais. Funcionando como “retratos” da riqueza do cotidiano, representam uma boa forma de compreender o papel da escola em suas relações com a sociedade. Portanto, perceber os dados como representações de realidades distintas transforma a perspectiva da pesquisa em educação, ajudando os investigadores a superar o uso único e exclusivo da sua base experimental e quantificável, contemplando a singularidade dos dados característicos do cotidiano escolar, os quais exigem métodos peculiares de coleta e leitura.

### **2.3 – Métodos de coleta de dados na pesquisa qualitativa em educação**

Na pesquisa qualitativa estão previstos alguns métodos de coleta e interpretação dos dados. Os métodos característicos de coleta são a entrevista, a observação e a análise documental. No entanto, existe também o questionário, o qual, muitas vezes, serve de complemento à entrevista, podendo ser utilizado em momento anterior ou para guiar os objetivos desta.

Primeiramente trataremos das entrevistas. Segundo Rosa e Arnoldi (2006), para as pesquisas qualitativas na área de educação, é necessária a estruturação de um roteiro de questões, que são classificadas em entrevistas estruturada, semi-estruturada e livre. Para as entrevistas estruturadas, o pesquisador apresenta uma seqüência de perguntas fechadas, com uma linguagem sistematizada, com o objetivo de obter respostas curtas e objetivas; nesse caso, o pesquisador precisa definir com seus sujeitos que eles sejam objetivos e verdadeiros em suas respostas. As entrevistas semi-estruturadas são organizadas com o intuito de que o sujeito discorra seu pensamento com reflexões sobre os temas apresentados. As perguntas são mais profundas e levam o sujeito a refletir e trazer outros aspectos desencadeadores da questão. As perguntas são abertas e os sujeitos, livres para responderem da melhor forma, e assim, facilitar a sua explicação sobre o tema. Nas entrevistas livres, o sujeito poderá relatar suas idéias quase sem ser interrompido pelo pesquisador. A princípio, o pesquisador lança a pergunta e o sujeito responde em forma de relato. É sempre bom que o entrevistador tenha um roteiro de idéias para que, após a fala do entrevistado, possa ser questionado por algum assunto que não foi contemplado durante a entrevista.

Patton (apud ROSA & ARNOLDI, 2006) afirma que existem quatro modalidades para as entrevistas qualitativas:

- a) a *informal*, em que as perguntas são feitas de acordo com o contexto e para a qual é preciso ter sido feita uma seleção prévia do tema;
- b) a *guiada*, caracterizada pela preparação de temas a serem tratados; no caso, o pesquisador tem a liberdade de ordenar e formular perguntas durante a entrevista;
- c) a *entrevista com questões abertas*, que é preparada na forma de uma lista de questões ordenadas de forma igual para todos os entrevistados e tem como resultado esperado respostas abertas e livres;
- d) a *entrevista com questões fechadas*, que são questões ordenadas da mesma forma para todos os sujeitos, objetivando respostas também fechadas.

Para Richardson (1999), a técnica de entrevista possui três formas: *dirigida*, *guiada* e *não-diretiva*. Na entrevista *dirigida*, o pesquisador evita o desvio do entrevistado para outros temas e elabora perguntas precisas, preestabelecidas. Na *guiada*, o pesquisador estabelece um guia de temas que deverão ser abordados durante a entrevista. A terceira permite ao entrevistado desenvolver suas opiniões e tratar suas informações da maneira que achar conveniente.

O segundo método de coleta que destacamos é a observação. Essa é uma técnica bastante utilizada para as pesquisas qualitativas e que tem grande valor quando se trata de coletar dados empíricos. É amplo o uso da observação para estudar aspectos como o comportamento de alunos na sala, a prática do professor ou o relacionamento do professor com os alunos, daí o fato de ela ser básica em quase todas as investigações no campo social (RICHARDSON, 1999).

Lüdke e André (2005), além da validade da observação para a pesquisa qualitativa, destacam a importância da escolha das formas de registro do que é observado. Os registros podem ser feitos de diversas formas: através de filmagens, fotografias, *slides*, gravações,

entre outras. Muitas vezes, são feitas combinações de gravações e material transcrito com anotações feitas em sala de aula. Assim, cabe ao pesquisador a escolha da melhor forma de registrar as observações e esses registros serão significativos para o desenvolvimento das análises posteriores.

O terceiro método posto em relevo em nossa pesquisa é a análise documental. As autoras Lüdke e André (2005) frisam que esse tipo de análise é ainda pouco explorado na pesquisa qualitativa, mas é considerado uma rica e valiosa abordagem de dados, pois desvela novos aspectos sobre o tema estudado. A análise documental significa obter informações sobre qualquer material escrito e depende, primordialmente, do olhar do investigador para determinado documento (LÜDKE E ANDRÉ, 2005). Caulley (apud LÜDKE E ANDRÉ, 2005) afirma que esse tipo de análise busca identificar informações nos documentos a partir de hipóteses e questões de interesse do investigador.

Além dessas três técnicas de coleta de dados para a pesquisa qualitativa, temos o questionário, que tem, como uma de suas principais funções, descrever as características e perceber as perspectivas de um grupo social. O questionário deve ser bem elaborado e conter etapas que configuram a sua preparação. Afirma Richardson (1999) sobre essa técnica: “ao planejar o questionário deve-se considerar o tipo de análise que será realizada com os dados obtidos”.

Muito embora não existam regras fechadas e predefinidas, percebemos que uma pesquisa de cunho qualitativo precisa ter direcionamentos e objetivos bem definidos. Em primeiro lugar, uma das principais âncoras é a clara delimitação do objetivo do estudo e da natureza do objeto, os quais nos indicam as formas através das quais o objeto se expressa. Reconhecer o fato, ainda que implícito na maioria das vezes, de que vamos ao campo com teorias e hipóteses, e estarmos prontos a colocá-las em suspensão ou a refutá-las diante do que nesse processo de pesquisa observamos é uma postura importante.

A pesquisa etnográfica, o estudo de caso e o grupo focal, que bem configuram a pesquisa qualitativa, requerem do pesquisador que preste muita atenção nele mesmo, uma vez que a sua relação com as pessoas do local e suas idéias, bem como a escolha de teorias e hipóteses gerarão achados imprescindíveis para o tema de estudo escolhido. É preciso que, continuamente, estejamos nos perguntando: o que estamos fazendo? Essa constante postura interrogativa possibilita-nos questionar o que nos parece familiar e, portanto, o que para nós faz sentido quase que naturalmente. Somente dessa maneira conseguimos atribuir significados a eventos já muitas vezes vistos e conhecidos.

Ao lado disso, também devemos angariar esforços no sentido de prestar atenção àqueles acontecimentos que nos parecem, a princípio, pouco importantes. O que muitas vezes julgamos insignificante quando se coletam os dados podem ser pistas e indícios muito relevantes no âmbito da pesquisa empreendida. Essas pistas e indícios foram muito valorizados no século XIX pelo historiador Carlo Ginzburg, que acabou configurando o chamado paradigma indiciário de pesquisa. É desse paradigma que trataremos a seguir. Nele embasamos nossa investigação e, por isso, resgataremos algo de sua história, evidenciando a sua utilidade para a pesquisa qualitativa.

#### **2.4 – O paradigma indiciário e sua importância na pesquisa em educação**

Suassuna (2007) realizou um estudo panorâmico em que procurou traçar um histórico do paradigma indiciário, bem como mostrar a sua pertinência para a realização de pesquisas em educação. A autora começa o seu artigo fazendo um balanço do paradigma científico clássico e sua crise. Com relação ao paradigma científico clássico, Suassuna (2007) comenta que o que era visto como valor nos fenômenos daquela época eram as regularidades e as uniformidades observadas. Portanto, todo estudo pretendia analisar a

repetição de determinados acontecimentos como forma de quantificá-los e generalizá-los para, assim, serem assegurados o rigor e o controle dos resultados da pesquisa.

A idéia da verdade absoluta das pesquisas em ciências exatas e naturais começou a ser questionada, principalmente, por parte dos que viam alguma instabilidade na ciência. É nesse período que se instaura a crise do paradigma clássico. As teorias clássicas começaram a ser refutadas e substituídas por outras. Houve, então, a relativização das verdades científicas, tornando-se comum a idéia de que as ciências sociais não poderiam se basear nas mesmas concepções das ciências naturais, até porque tratavam de objetos bastante diferenciados. No caso das segundas, o objeto seria mensurável e verificável; já no caso das primeiras, o objeto se caracterizava por ser *histórico, mutável e dinâmico* (SUASSUNA, 2007).

Além disso, por estarem os objetos das ciências humanas inseridos em contextos sociais multifacetados, abriram-se caminhos para a mudança e a validação dos estudos qualitativos, como forma de melhor compreender os fatos coletados em campo e ressignificar as práticas de investigação.

Suassuna (2007) segue com a caracterização da pesquisa qualitativa indiciária, mostrando sua relevância para pesquisas através das quais se pretende compreender aspectos que envolvem relações humanas. A autora mostra também que a subjetividade inerente a esse tipo de investigação não se constitui como um obstáculo, mas como parte que integra a singularidade do fenômeno social.

Preocupado com a limitação da perspectiva quantitativa para os estudos em ciências sociais, Marcondes (2005) define o paradigma epistemológico qualitativo como crítico e reflexivo. Diferente da mera quantificação dos dados, esse paradigma é de grande importância para o trabalho educativo, por ser

capaz de submeter esta razão a um exame permanente, garantindo o seu bom funcionamento, e evitando assim que se repitam as falhas da Ciência clássica, cujos modelos explicativos se revelam falsos (2005, p. 22).

Suassuna (2007) defende que sejam estabelecidas relações entre o quantitativo e o qualitativo, deixando claro que as pesquisas qualitativas precisam relativizar os dados quantitativos, porém esses dados também podem dar suporte às reflexões acerca de determinada realidade. A autora também trata da não-evidência dos fatos, ou seja, os fatos observados não são evidentes e significativos por si, daí a importância de o pesquisador recortar a realidade e selecionar as informações necessárias e significativas para sua análise. E, quando se fala de pesquisa qualitativa na perspectiva do paradigma indiciário, essa questão do caráter subjetivo e complexo dos dados “requer uma metodologia de investigação que respeite sua natureza” (p. 15).

Além do mais, a autora afirma que os fatos educativos são polissêmicos por natureza; quando se trata do estudo da linguagem, não se deve buscar “o” sentido do texto, mas explicar como os sentidos são produzidos na e pela materialidade da língua” (p. 17). Nessa perspectiva, um estudo em educação, especificamente no campo da linguagem, pode ser empreendido com mais êxito mediante a adoção do paradigma indiciário de pesquisa.

O historiador Carlo Ginzburg (1999), em “Sinais. Raízes de um paradigma indiciário”, defende a ideia de que indícios mínimos podem ser primordiais, dependendo do tipo de pesquisa e do que seja significativo para sua realização. O autor ainda afirma que a psicanálise, enquanto disciplina, está estruturada em hipóteses que, aparentemente, não revelam nada, porém, a realidade é que elas são “fenômenos profundos de notável alcance” (p. 178). Ginzburg faz uma retomada histórica que passa pela semiologia médica, pela arte divinatória e pela atividade da caça em períodos remotos, destacando as raízes antigas de um saber que se constrói sobre indícios. Ele toma o antigo caçador como o

pioneiro dessa forma de saber, dizendo que, por trás desse paradigma indiciário ou divinatório, está o gesto mais antigo da história intelectual do gênero humano: o do caçador que se agacha na lama, que observa as pistas da presa (GINZBURG, 1999).

A consolidação do paradigma indiciário ou semiótico vem acompanhada de argumentos que apontam para a importância dos pormenores considerados negligenciáveis no estudo de certos fenômenos. Esses argumentos são apoiados nas formas de conhecimento do perito de arte, do detetive e do psicanalista, em referência, respectivamente, a Giovanni Morelli, Conan Doyle/Sherlock Holmes e Sigmund Freud. Nos três tipos de conhecimento, há posturas equivalentes de análise, orientadas para signos (na arte), indícios (na investigação do detetive) e sintomas (na psicanálise).

O autor caracteriza a pesquisa em ciências humanas como sendo de “rigor flexível”, sendo o flexível aqui visto como negação de regras explícitas ou formalizadas. Nesse tipo de conhecimento entram em jogo: *faro*, *golpe de vista* e *intuição*. Acreditamos que essas características sejam importantes para o trabalho da pesquisa qualitativa a respeito dos complexos fenômenos da prática educacional.

O paradigma indiciário se fundamenta na idéia de que a realidade é opaca, mas existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la (GINZBURG, 1999), que permitem buscar interconexões e efetuar tentativas de compreensão da totalidade. Através dos *sinais*, torna-se possível decifrar os seus sentidos. Quando se trata de pesquisa sobre o cotidiano, às vezes é necessário abdicar do paradigma galileano, para que sejam evidenciadas minúcias de extrema importância para as ciências humanas (SUASSUNA, 2007). É fundamental, nesse sentido, compreender a significação da perspectiva indiciária para as pesquisas em educação, não apenas por se tratar de uma área das ciências humanas, mas também porque os indícios possibilitam a análise da singularidade dos fenômenos da educação. Sendo assim, o modelo indiciário favorece a

análise de sinais significativos das práticas e do cotidiano escolar. A seguir, falaremos de algumas pesquisas em educação que se baseiam na perspectiva indiciária.

## **2.5 – Pesquisas atuais na perspectiva do paradigma indiciário**

Reafirmando a importância do modelo indiciário para a pesquisa qualitativa em educação, Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2006) realizaram uma investigação sobre o sujeito da linguagem em sua relação com o texto no âmbito da escola. As autoras discutem a importância do dado singular, que, segundo elas, revela muito do que se busca compreender a respeito da realidade investigada. Além disso, durante o desenvolvimento do estudo, as pesquisadoras analisaram alguns episódios de refacção textual e viram neles indícios significativos de como os alunos constroem conhecimentos ao longo do processo de aquisição da escrita, salientando o quanto pode ser produtivo um “modelo epistemológico fundado no detalhe, no resíduo, no episódio, no singular” (p. 14). Em sua obra, as autoras se referem frequentemente a Ginzburg e destacam a preocupação com a definição de um princípio metodológico que garanta “rigor às investigações centradas no detalhe e nas manifestações da singularidade” (p. 14).

Ainda para Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, o trabalho com indícios está submetido a procedimentos abduativos de investigação e traz para o pesquisador questões metodológicas cruciais, entre elas: (a) a definição dos critérios de seleção dos dados que serão tomados como representativos (estes precisam ser dotados de uma singularidade que, efetivamente, seja reveladora de algo); (b) a reconceptualização do que seja rigor metodológico (que deve ser entendido de modo diferente dos paradigmas científicos centrados em procedimentos experimentais, na replicabilidade e na quantificação).

Um outro estudo foi realizado por Góes (2000), professora da Faculdade de Educação da Universidade Metodista de Piracicaba e nele a autora optou pela análise

microgenética enquanto abordagem metodológica. A interpretação desse trabalho está inserida em uma perspectiva histórico-cultural e semiótica dos processos humanos, que é distinta de formas de análise de microeventos ligadas a outros aportes teóricos. Observamos que, na referida pesquisa, Góes teve como propósito articular, dentro da matriz histórico-cultural, o nível microgenético das interações sociais com o exame do funcionamento dialógico-discursivo, salientando as propostas do paradigma semiótico-indiciário. Ficou evidenciado o caráter promissor de tais tendências para a investigação da constituição do sujeito, pois elas permitem adensar o estudo dos processos intersubjetivos e expandem as possibilidades de vincular minúcias e indícios de episódios específicos a condições macrossociais, relativas às práticas sociais.

Barbosa (2004), em sua dissertação de mestrado defendida na UNICAMP, sob o título “Entre o sim e o não, a permanência: o discurso do graduando em letras sobre o ensino da língua materna”, frisa a perspectiva indiciária quando objetiva investigar as representações que os graduandos de letras têm sobre a linguagem e seu ensino. O estudo desenvolve-se em torno do discurso de quatro alunos que estavam no quarto ano do curso de letras e foi feito em quatro instituições do ensino superior nas regiões Sudeste e Norte do Brasil. A importância do paradigma para essa pesquisa está em ter permitido identificar marcas que desvelam as representações que marcam os discursos dos graduandos de letras sobre a linguagem. A autora defende que a adoção desse paradigma se deu pelo fato de a quantidade de dados ter menos importância do que sua relevância em vista do objeto de pesquisa.

Winisvesky (2003), em seu estudo “Psicologia e a formação docente: indícios de uma relação”, dissertação de mestrado em educação defendida na UNICAMP, também trabalhou com os indícios e teve como objetivo analisar como vem se delineando a interface entre a psicologia e a formação docente no quadro da pós-modernidade. A autora

analisou artigos brasileiros sobre psicologia e educação selecionados a partir do BBE (Biblioteca Brasileira de Educação do INEP) e do Qualis (avaliação de revistas científicas realizadas pela Anpepp e pela Anped) nos anos de 1997 a 2003 e procurou identificar: (1) a natureza das contribuições da psicologia para a formação de professores; (2) os sistemas teóricos subjacentes a essas contribuições; (3) as especificidades das relações estabelecidas. Os dados coletados foram analisados segundo o paradigma indiciário e a pesquisadora procurou focar indícios a respeito do estatuto epistemológico que a psicologia assume diante das questões educativas.

Pereira (2005) apresentou uma tese, pela UNICAMP, intitulada “Tinha um gênero no meio do caminho. A relevância do gênero para a constituição do estilo em textos de escolares”. A autora também se definiu pelo paradigma indiciário, pois procurou analisar as relações entre estilo individual e gênero textual. Sua investigação foi baseada na teoria dos gêneros do discurso de Bakhtin, o qual defende que a escolha lingüística está diretamente ligada ao gênero do discurso utilizado. Na tese, procurou-se identificar os indícios estilísticos individuais encontrados na análise dos dados como possíveis traços de autoria, tal como a pensa Possenti.

Outro estudo recente é a pesquisa de mestrado de Pereira (2007), intitulada “Vossa Excelência, um leitor”, apresentada na UNICAMP, em que a autora frisa a importância do paradigma indiciário utilizado na sua pesquisa. O estudo ajudou a perceber as marcas deixadas pelo leitor, como também, analisar qual é a extensão da influência da leitura na prática cotidiana. A autora comenta a importância de analisar as pistas deixadas em determinados gêneros, como é o caso da carta, percebendo, assim, o modo como o leitor funciona até produzir seu texto. Na pesquisa, foram analisadas as produções escritas dos alunos, com o objetivo de perceber as representações que estes faziam dos seus leitores. Pereira (2007) afirma que o paradigma indiciário contribuiu, de forma significativa, na

interpretação das características do leitor e das suas pistas deixadas no desenvolvimento das atividades de leitura e produção dos textos.

Em síntese, acreditamos que uma reflexão fundamentada na perspectiva epistemológica do paradigma indiciário e direcionada à análise e à discussão de dados singulares da prática educativa pode contribuir para a compreensão ampla das múltiplas relações que se estabelecem durante o processo ensino-aprendizagem da leitura. Nos próximos itens, detalharemos os recortes metodológicos de nossa pesquisa.

## **2.6 – A escolha da pesquisa qualitativa indiciária**

Como já ficou dito, esta pesquisa é qualitativa, de base indiciária, porque valorizamos, de modo especial, pistas e especificidades do cotidiano escolar, em particular aquelas que são características do processo ensino-aprendizagem da leitura, dentro de um contexto socialmente definido (no caso, a escola). Para tanto, foi necessário fazer uma seleção dos indícios que realmente foram se revelando como significativos ao longo da coleta de dados, de modo que pudéssemos compreender melhor o fenômeno estudado.

Trata-se, pois, de uma abordagem de pesquisa que se define no período de coleta, a partir dos dados e indícios obtidos, não cabendo uma definição anterior de categorias ou classificações do fenômeno. Na realidade, a categorização é feita em um período posterior, inferida a partir do material selecionado e dos objetivos de estudo definidos, a fim de melhor organizar os dados. Partindo das singularidades, procuramos, então, fazer inferências para a compreensão do processo em sua totalidade (WINISVESKY, 2003).

Com relação aos discursos apresentados nas aulas de leitura, às interpretações realizadas pelos alunos e professores, aos gêneros textuais trabalhados na aula, adotamos uma perspectiva enunciativo-discursiva, pelo fato de esta melhor se prestar à interpretação do que se passa na sala de aula. Isso porque as teorias do discurso o tomam como um

processo multifacetado, que vai além da superfície lingüística, e procuram dar conta dos complexos processos de construção e desconstrução do discurso.

Orlandi (1996) compreende a linguagem como trabalho e considera que ambos são resultado da interação entre os indivíduos e a realidade natural e social. Para a autora, os processos de construção da linguagem são histórico-sociais, por isso ela afirma que a sociedade não é um dado, nem a linguagem, um produto. A mesma autora (ORLANDI, 2002, p. 8) sustenta que o “contato do histórico com o lingüístico [é que] constitui a materialidade específica do discurso”, razão pela qual a análise do discurso requer a investigação do que está nas entrelinhas dos textos, bem como dos modos como esses textos produzem sentido.

Também para Pêcheux (2002) existe uma forma de reflexão sobre a linguagem que não aceita apenas as evidências, mas vai além do que está posto explicitamente no discurso. Afirma o autor que a análise do discurso atua num espaço “de deriva”, em função da heterogeneidade própria da linguagem:

toda descrição [...] está intrinsecamente exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro [...] Todo enunciado, toda seqüência de enunciados é, pois, lingüisticamente descritível como uma série [...] de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise do discurso (p. 53).

Completando a nossa base enunciativo-discursiva de análise, temos a perspectiva de Bakhtin (2006) sobre a enunciação. Esta é definida pelo autor russo como produto da interação social, daí a necessidade, na análise do discurso, de levar em conta o contexto mais amplo que constitui as relações sociais. Segundo Bakhtin, a enunciação é um processo ininterrupto e cada ato de fala seria um elo na cadeia infinita de enunciados

produzidos social e historicamente. Afirma ele que a enunciação, a um só tempo, constitui-se na realidade da linguagem e como estrutura socioideológica.

No que diz respeito propriamente às características da pesquisa qualitativa, salientamos como as mais relevantes (ALVES-MAZZOTTI & GEWANDSZNAJDER, 1998; RICHARDSON, 1999):

(1) a pesquisa qualitativa permite fazer, para além de meras descrições, interpretações diversas dos dados referentes à prática pedagógica;

(2) na pesquisa qualitativa, é possível um contato direto do pesquisador com o local de estudo;

(3) a pesquisa qualitativa possibilita, ainda, levar em conta os sentidos atribuídos, por parte dos sujeitos pesquisados, à realidade social na qual estão inseridos.

Empregaremos três técnicas diferentes de coleta de dados: observações da dinâmica da sala de aula, entrevistas e análise documental. Esses instrumentos foram escolhidos por serem adequados no caso de uma pesquisa sobre a prática pedagógica; acreditamos que eles permitem ao pesquisador ter acesso não apenas aos processos de ensino a serem descritos e comentados, como também às bases teóricas que sustentam esses processos e às representações das professoras sobre seu próprio fazer didático.

A observação foi escolhida por possibilitar que o observador chegue mais perto da “perspectiva dos sujeitos” em um contato direto com o fenômeno estudado (LÜDKE & ANDRÉ, 2005). Já a opção pela entrevista está baseada em seu “caráter de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LÜDKE & ANDRÉ, 2005, p. 33). Faremos uso da entrevista semi-estruturada (ver modelo em anexo). Quanto à análise documental, foi escolhida também como forma de coleta de dados por se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados, na medida em que completa informações e/ou desvela aspectos novos sobre o tema ou problema que

está sendo investigado (LÜDKE & ANDRÉ, 2005); no caso da presente pesquisa, os documentos que pretendemos analisar – livro didático e proposta curricular – não se configuram como fonte principal de informação, mas são dados complementares importantes pela sua presença e papel na prática docente.

Portanto, foi escolhido o paradigma indiciário como fundamento metodológico que serviu de subsídio para analisar os dados coletados diante da prática educativa. Essa escolha metodológica teve como princípio norteador a valorização do que há de significativo e característico no trabalho do professor com vistas à formação do leitor crítico/proficiente nas séries iniciais do ensino fundamental.

## **2.7 – Recortes da pesquisa: sujeitos, fontes, campo, critérios de análise**

A investigação foi encaminhada junto a duas professoras, sendo uma do 1º ano (3ª série), aqui identificada como Professora A – PA, e outra do 2º (4ª série) do 2º ciclo do ensino fundamental, aqui identificada como Professora B – PB. Ambas integram o corpo docente de uma mesma escola e trabalham, de modo sistemático e planejado, com diferentes gêneros textuais, em conformidade com as propostas atuais para o ensino de língua portuguesa. Nossa opção pelo 2º ciclo se deu pelo fato de que, nesse nível de ensino, supostamente, pelo menos, os alunos já consolidaram seus conhecimentos sobre o sistema de escrita e, por isso, já lêem de modo mais fluente e autônomo, em comparação com o 1º ciclo. Fora isso, trata-se de um ciclo de transição, que antecede a entrada no segundo segmento do ensino fundamental.

Com relação à escolha de rede de ensino, optamos pela pública, em virtude de a mesma ser submetida a sistemáticos processos avaliativos da compreensão leitora, seja a nível nacional, seja a nível local. Assim, a pesquisa foi realizada em uma escola da Rede Municipal de Ensino do Recife, pertencente à Região Político-administrativa (RPA) 3 e

escolhida por ser referência nos resultados da ANRESC 2005<sup>9</sup>: ficou entre as quatro melhores do Recife e, no balanço nacional, realizado por essa mesma avaliação, foi enquadrada na categoria *média ou acima da média*. A RPA 3, por sua vez, caracteriza-se por ser a região mais populosa da cidade e ter no comércio sua atividade econômica principal. A escola é freqüentada por crianças oriundas de um bairro popular do Recife, habitado por uma população, em sua maioria, de baixo poder aquisitivo. Como a escola em questão apresentou um bom rendimento global, supomos que nela se desenvolve um trabalho didático-pedagógico adequado, razão pela qual resolvemos investigar as práticas de ensino de leitura aí encaminhadas.

Realizamos as observações ao longo do segundo semestre letivo de 2007, durante as aulas de Língua Portuguesa, por acreditarmos que é no âmbito dessa disciplina que a professora trabalha a leitura de modo mais sistemático e intencional, visando, particularmente, à formação do leitor maduro. Cada turma foi observada uma vez por semana, em um período de três meses, de agosto a novembro do ano letivo de 2007. As observações tiveram o total de 48 horas-aula, por turma, em 12 dias letivos, com aulas referentes às atividades de Língua Portuguesa.

Essas aulas foram gravadas com o objetivo de registrar diálogos, procedimentos e orientações das professoras com seus alunos durante o momento da leitura e reflexão sobre os textos. Esses registros foram transcritos para que fosse possível analisar e discutir mais detidamente as concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e verificar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas escolares de leitura por elas desenvolvidas; procuramos, também, refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e

---

<sup>9</sup> O teste da ANRESC avaliou a competência dos alunos em leitura.

proficiente, bem como analisar e discutir práticas de ensino de leitura desenvolvidas no 2º ciclo do ensino fundamental.

Após a coleta dos dados, a análise foi desenvolvida de forma a contemplar a continuidade ano a ano do ciclo analisado. Também realizamos cruzamentos de dados, por acreditarmos na possibilidade de captar as relações existentes entre o que há de significativo nas concepções e práticas das professoras e o que foi exposto/demonstrado pelos alunos do 2º ciclo.

Adicionalmente, realizamos uma análise documental com vistas à compreensão do papel de duas referências que servem de subsídio à prática educativa: o livro didático e a proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife, conforme o quadro a seguir:

<b>QUADRO 1 - <i>CORPUS</i> DOCUMENTAL FOCO DA ANÁLISE: LEITURA</b>	
<b>FONTE 1</b> Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – construindo competências	<b>ESPECIFICAÇÕES</b> 1º e 2º anos / 2º ciclo ano de publicação: 2002
<b>FONTE 2</b> Livro Didático de Língua Portuguesa	<b>ESPECIFICAÇÕES</b> L.E.R. – LEITURA, ESCRITA E REFLEXÃO 1º e 2º anos / 2º ciclo Autoras: Márcia Leite e Cristina Bassi 3ª e 4ª série, São Paulo, Editora FTD, 2005

No que diz respeito aos critérios de análise em pesquisa qualitativa, buscamos definir aqueles que, de fato, fossem significativos para o tipo de dado que coletamos. Santos (2006), fazendo uma comparação entre as ciências sociais e as naturais, evidencia a importância de utilizar critérios corretos de investigação, tendo em vista o caminho epistemológico escolhido. Diz o autor sobre as ciências sociais:

A ciência social será sempre uma ciência subjectiva e não objectiva como as ciências naturais; tem de compreender os fenómenos sociais a partir das atitudes mentais e do sentido que os agentes conferem às suas ações, para o que é necessário utilizar métodos de investigação e mesmo critérios epistemológicos diferentes dos correntes nas ciências naturais, métodos qualitativos em vez de quantitativos, com vista à obtenção de um conhecimento intersubjectivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objectivo, explicativo e nomotético (p. 38-39).

Destaque-se, da citação acima, a afirmação do autor de que o conhecimento que envolve as ciências sociais é *intersubjectivo, descritivo e compreensivo*. Essa é uma compreensão presente no caminho que traçamos para desenvolver a pesquisa, portanto, optamos pela abordagem qualitativa por se tratar de uma investigação que tem como objetivo principal analisar a prática educacional de leitura.

No campo de pesquisa, procuramos perceber e analisar os *sinais* de uma prática de leitura bem-sucedida, desenvolvida em uma escola engajada em um projeto educativo coletivo: trata-se de uma instituição que preza pela unidade de um projeto político-pedagógico democrático. A escola selecionada, como já indicado, foi incluída na categoria média/acima da média em prova de larga escala que mediu a capacidade de compreensão de leitura (exame ANRESC 2005).

Considerando, a partir do que foi colocado na introdução, que, no cenário nacional geral, a compreensão da leitura não parece estar sendo bem desenvolvida nos alunos, o desempenho da escola escolhida se destacou. Daí termos decidido investigar o que se passa nas salas de aula de uma escola que tem um resultado diferenciado. Ao nosso ver, temos aqui uma situação tipicamente caracterizada como propícia de ser analisada segundo o modelo indiciário, exatamente porque queríamos ver os indícios significativos das práticas das professoras (em que teorias se baseiam? como elas atuam? como ensinam? o que é feito, nessa escola, de modo que ela se mostre diferentemente num panorama de fracasso?).

Os dados de nossa pesquisa, coletados através das técnicas de questionário, entrevista e observação, foram submetidos, conforme já dito, a uma leitura qualitativo-indiciária. Para tanto, estabelecemos os seguintes critérios de análise:

a) com relação à observação da sala de aula, foram privilegiados os elementos básicos constitutivos do processo de ensino-aprendizagem: objetivos, competências e habilidades de leitura pretendidas/desenvolvidas pela professora; procedimentos metodológicos utilizados; materiais didáticos trazidos para a sala de aula para serem lidos, com atenção especial à questão dos gêneros textuais; formas de avaliação da aprendizagem em leitura; mediações realizadas no sentido da construção e do confronto de compreensões e sentidos;

b) com relação às entrevistas e aos questionários, atentamos para as concepções das professoras, em confronto com os paradigmas atuais propostos para o ensino da língua portuguesa e, particularmente, da leitura; identificamos, também, as relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula de cada uma das professoras;

c) com relação aos documentos, foram analisadas as concepções teóricas e as propostas metodológicas relativas ao ensino da leitura, presentes tanto no livro didático utilizado, como na proposta curricular do município de Recife; investigamos, nos documentos analisados: (a) as bases teórico-metodológicas relativas à leitura; (b) quais gêneros textuais são indicados e/ou sugeridos; (c) quais os tipos de atividades propostas (ver, abaixo, o quadro 2, contendo a síntese dos critérios de análise).

<b>QUADRO 2 – SÍNTESE DOS CRITÉRIOS DE ANÁLISE</b>		
<b>OBSERVAÇÃO</b>	<b>ENTREVISTAS/ QUESTIONÁRIOS</b>	<b>DOCUMENTOS</b>
Objetivos, competências e habilidades de leitura pretendidos/desenvolvidos pela professora	Concepções das professoras em confronto com os paradigmas atuais propostos para o ensino da língua portuguesa	Concepções teórico-metodológicas apresentadas no livro didático de língua portuguesa
Procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de Língua Portuguesa/leitura	Relações entre as concepções identificadas e as práticas de sala de aula das professoras.	Concepções teórico-metodológicas expostas na <i>Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – construindo competências</i>
Materiais didáticos trazidos para a sala de aula para serem lidos	---	Quais gêneros textuais são indicados e/ou sugeridos nos livros didáticos e na proposta curricular
Formas de avaliação da aprendizagem em leitura/enunciados das questões de compreensão	---	Quais os tipos de atividades propostos no livro didático e na proposta curricular
Mediações realizadas no sentido da construção e do confronto de compreensões e sentidos	---	---

... ensinar não é transferir conhecimento, mas  
criar as possibilidades para a sua própria  
produção ou a sua construção.

(Paulo Freire, 1996, Pedagogia da Autonomia)

### 3. RESULTADOS: REVELANDO AS PRÁTICAS DAS PROFESSORAS

Iniciaremos este capítulo recordando os objetivos gerais de nosso trabalho:

a) analisar e discutir concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e verificar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas escolares de leitura por elas desenvolvidas;

b) refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente e, assim, contribuir com o debate sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação da leitura.

A partir disso, apresentaremos os resultados que obtivemos ao longo da observação das práticas educativas das professoras, nas entrevistas e questionários, bem como na análise documental empreendida.

O estudo teve como ponto de partida a análise das aulas sob seis aspectos: (1) objetivos previstos para o ensino da leitura; (2) competências e habilidades de leitura valorizadas e desenvolvidas nas aulas das professoras; (3) procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de língua portuguesa; (4) materiais didáticos trazidos para a sala de aula para serem lidos; (5) formas de avaliação da aprendizagem em leitura; (6) por fim, mediações realizadas no sentido da construção e do confronto de compreensões e sentidos.

Na continuidade, analisamos as concepções das professoras apresentadas no questionário e na entrevista. Essa segunda fase teve duas etapas: analisamos os discursos das professoras em confronto as propostas atuais de ensino de língua portuguesa; depois, analisamos esses discursos em relações às práticas realizadas pelas próprias professoras em sala de aula.

No terceiro e último momento da análise, nos detivemos nos dados documentais e também aqui fizemos uma divisão em duas etapas. Primeiramente, analisamos a proposta

da Rede Municipal de Ensino do Recife em relação à leitura sob três aspectos: orientações quanto ao trabalho a ser desenvolvido; gêneros textuais sugeridos e atividades indicadas para a prática de leitura; depois, analisamos a proposta do livro didático utilizado pelas professoras, também sob três aspectos: orientações quanto ao trabalho a ser desenvolvido; gêneros textuais selecionados e atividades propostas para as atividades de leitura e compreensão dos textos.

### **3.1 – As aulas observadas**

#### **3.1.1 – Os objetivos previstos**

Durante as observações das aulas, percebemos que as professoras compartilham com seus alunos os objetivos que estão previstos para o trabalho de leitura e compreensão de texto. Tal fato nos remete a Leal e Melo (2006), que se referem à importância da leitura como objeto de ensino; a Geraldí (2006), que caracterizou possíveis posturas metodológicas ante o texto; a Silva (1999), que cita, entre as finalidades da leitura, a reflexão sobre os fatos sociais e a possibilidade que esta tem de gerar a ação transformadora. Portanto, a prática das professoras evidencia a importância da exposição oral dos objetivos que serão alcançados com determinada leitura. Vejamos abaixo uma situação ilustrativa desse aspecto.<sup>10</sup>

#### **Situação 1 – Professora A – Aula 5**

**P:** Essa [...] fala de outro Estado que faz parte do Brasil e é publicada em uma parte chamada Brasil / cada jornal tem um nome de caderno para colocarmos determinadas notícias / são notícias trazidas de outros Estados do Brasil / Essa fica em Natal / na cidade / [...] presta atenção no que vocês vão fazer / você vão ler pensando / no que é que essa notícia traz / presta atenção no que é que traz em cada parágrafo / qual é a notícia principal / certo? / e o que é que tem a ver com o assunto

---

<sup>10</sup> Ver no anexo 1 a legenda das transcrições.

que a gente estudou semana passada / as palavras que vocês não souberem anotem no caderno / a gente tem que ler prestando atenção no que é que a notícia traz pra gente.

**A13:** Tia, existe essa palavra Potiguar?

**P:** Existe / se ela ta aí é porque existe / anotem as palavras para depois trabalharmos / comecem a leitura // além anotem aí / porque tem um bocado de palavras que vocês não conhecem, viu? /

**P:** Pronto, já leram? / minha gente / vocês leiam o assunto // prestem atenção na leitura para entender // vocês já leram bem direitinho, já?

Além da exposição oral realizada pelas professoras sobre os objetivos da aula, também buscamos observar os registros da caderneta. Com essas observações, tanto da prática de leitura quanto dos registros realizados pelas professoras nas cadernetas, percebemos que as práticas das professoras são pautadas em objetivos e procedimentos próximos, ou seja, têm características semelhantes. As aulas das professoras são regidas por planos de trabalho que funcionam como elemento organizador de todo o processo educativo. Segundo Leal e Melo (2006), para que exista uma intencionalidade e uma prática consistente, é necessário um planejamento reflexivo. Portanto, para tratarmos especificamente das questões do plano que orienta o trabalho de leitura, analisamos inicialmente se existe registro da intencionalidade da leitura.

A princípio, percebemos que as professoras fazem referência à leitura elegendo algumas competências a serem construídas ao longo do ano letivo, são elas:

#### **Competências instituídas**

- Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais considerando a realidade sócio-cultural
- Compreender as características das tipologias e gêneros textuais
- Identificar as idéias centrais dos textos lidos
- Argumentar nas modalidades oral e escrita

Constatamos que essas competências são trabalhadas nos dois anos do 2º ciclo e consideradas imprescindíveis para a formação do leitor crítico. Nesse sentido, há uma

coerência entre o que está estabelecido no plano e a prática. As professoras trabalham com leitura, interpretação de textos, exercícios do livro, atividades mimeografadas, leitura como subsídio para a produção de texto, tudo isso desenvolvido na sala de aula, como também registrado nos planos.

O plano, por sua vez, foi construído com base nas *indicações para o planejamento – linguagens, código e suas tecnologias – competências gerais da área*, presentes na proposta curricular da Rede Municipal de Ensino do Recife. As professoras selecionaram, a partir daí, as competências e os conteúdos de língua portuguesa/leitura que foram trabalhados ao longo do ano letivo.

No trabalho desenvolvido, percebemos, como afirmamos anteriormente, a utilização de uma variada gama de gêneros textuais. As professoras sempre buscam apresentar aos alunos um gênero que tenha sentido para o desenvolvimento dos projetos. Analisamos os registros com relação a esse aspecto para termos idéia do que seria valorizado durante o ano letivo. Ao todo, a Professora A fez quarenta e cinco registros, tendo sido esse o número de dias letivos em que a leitura e a interpretação de texto foram sistematicamente trabalhadas. Essas aulas foram apenas contabilizadas na disciplina de língua portuguesa. Acreditamos que esse quantitativo de dias destinados para o trabalho de leitura e interpretação mostra-se expressivo.

Outro aspecto analisado e que nos chamou a atenção foi o fato de a Professora A registrar na caderneta as habilidades de interpretação oral e escrita. Ela demonstra ter consciência da importância tanto do trabalho oral, como do escrito. Além disso, ela registra grande variedade de gêneros trabalhados durante o ano letivo. Vejamos alguns registros:

<b>DATA</b>	<b>REGISTRO DOS CONTEÚDOS / PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS<sup>11</sup></b>
07/02/07	Texto Narrativo: Frevolina. Leitura interpretação oral
09/02/07	Informação sobre o carnaval / Leitura e Interpretação
26/02/07	Fábula (a lebre e a tartaruga) / Leitura, Cópia, Interpretação e Debate
06/03/07	Comparação de texto / Chapeuzinho / Leitura, debate diferenças e semelhanças
12/03/07	Texto informativo sobre o Recife
24/04/07	Chapeuzinho amarelo / Leitura e Interpretação
14/05/07	Boi Voador / Leitura, Interpretação e Produção de texto
10/08/07	Texto do folclore / Leitura e Interpretação oral e escrita
17/08/07	Leitura... Adivinhações / Interpretação
20/08/07	Vitória Régia / Leitura, Interpretação oral e escrita
23/08/07	Leitura e Interpretação / Trava-língua
27/08/07	Texto Informativo / Texto em quadrinho – Leitura comparativa e interpretação das informações implícitas e explícitas

A Professora B dedicou vinte e sete dias letivos ao trabalho com leitura e interpretação de textos em aulas de língua portuguesa. Esse quantitativo é inferior ao da Professora A; ainda assim, julgamos que é um significativo, se considerarmos a sistematicidade do trabalho desenvolvido.

A Professora B sempre relaciona leitura e interpretação com produção de texto. Diferentemente da Professora A, ela trabalha a leitura e a produção de texto de forma integrada. A professora B não faz registro das atividades de interpretação oral e escrita, mas dá ênfase, em suas anotações, à leitura relacionada com a produção escrita e ao trabalho com o texto literário. De forma mais evidente, a Professora B, demonstra perceber a importância da literatura para a formação do leitor no âmbito do trabalho pedagógico de forma a proporcionar uma re-interpretação do social, como frisam Lajolo (2005) e Cosson (2006). Vejamos exemplos dos seus registros de conteúdos/procedimentos didáticos:

<sup>11</sup> Os dias letivos 20 e 27/08/2007 são os dias de nossas primeiras observações da prática pedagógica da Professora A.

<b>DATA</b>	<b>REGISTRO DOS CONTEÚDOS / PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS<sup>12</sup></b>
09/02/07	Sondagem de Português: Poema de Manuel Bandeira. “Vou-me embora pra Pasárgada”. Interpretação de texto e redação.
27/02/07	Português: O leão de Neméia – texto para estudo. Procedimento: Leitura, Interpretação, estudo das palavras antônimas.
13/03/07	Português: Produção de texto, Leitura, interpretação de texto e escrita e reescrita.
17/04/07	Português: tipologia textual. Poesia, informação; comunicação por carta. Confecção de carta e criação de um correio.
24/04/07	Português: Portinari e Cícero Dias, biografia e obra. Produção de texto e leitura de imagens.
05/06/07	Português: Construção de texto. Diferenças entre textos: diálogos, informativo, cartas, bilhetes, histórias. Produção textual.
11/06/07	Recitação de poemas
13/06/07	Redação: produção de texto redativo baseado em leitura prévia. Livro escolhido pelo aluno em biblioteca.
19/06/07	Interpretação de texto: O ônibus e exercício de Português sobre o uso das cores e seu significado abstrato.
26/06/07	Português: Interpretação de texto; a linguagem das cores. Leitura de texto: “todas” – interpretação oral e escrita.
07/08/07	Português: Produção de texto baseado em texto lido em classe “A menina do leite” de Monteiro Lobato. (Redação de um novo texto com reescrita).
28/08/07	Português: Leitura de texto – “O restaurante” de Jô Soares. Interpretação. Redação: Criando um texto sobre um restaurante.

Um ponto significativo, segundo nosso juízo, é o número de dias que foram destinados à leitura. Se um ano tem 52 ou 53 semanas, os números apontados nos revelam que as professoras praticamente trabalharam leitura e interpretação toda semana ou em quinzenas. Outra questão é que as professoras se mostraram muito conscientes da importância do trabalho de leitura e interpretação na sala de aula.

Observamos, também, que os objetivos das aulas de leitura são relacionados ao trabalho mais amplo desenvolvido na escola, onde acontecem dois grandes projetos didáticos a cada ano. No período de nossas observações, o projeto desenvolvido foi: “Historiando o Frevo”; nele, havia um registro sobre vários elementos da compreensão

<sup>12</sup> O dia letivo 28/08/2007 é o dia de nossas primeiras observações da prática pedagógica da Professora B.

leitora a serem destacados nas aulas: “sentido do texto: inferência, antecipação, tema, idéias principais e secundárias, intertextualidade, explicitude...”. No aludido projeto, foi trabalhada, especificamente, a competência “Estabelecer relações entre textos verbais e não-verbais, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso”, que, para nós, é fundamental para o desenvolvimento da capacidade de reflexão dos alunos.

Vamos agora analisar as situações de aula em que fica evidente a escolha do gênero conforme a temática do projeto, procedimento que, de acordo com Kaufman e Rodriguez (1995), é fundamental para a elaboração de projetos didáticos. Vimos que as professoras trabalham com vários exemplares de um mesmo gênero. Dessa forma, os alunos vão compreendendo os aspectos singulares de cada um, tal como propõem Dolz & Schneuwly (2004). Numa das aulas, a Professora A apresenta o gênero *lenda* como parte do miniprojeto didático que vinha sendo desenvolvido a respeito do folclore e ressalta o trabalho com outros textos, já trabalhados, do mesmo gênero em questão. Vejamos o diálogo desenvolvido na sala de aula.

### **Situação 2 – Professora A – Aula 1**

**P:** Oi, gente / eu pedi que vocês trouxessem no caderno a trava-língua // vocês trouxeram o caderno?

**A:** Eu não escrevi, não

**P:** Vocês sabem de cor? // escrevam agora

**A:** Olha aqui o meu

**P:** Depois eu vejo o trava-língua // olhe, hoje eu trouxe pra vocês uma outra lenda. [professora entrega a lenda da “Vitória-régia”] // gente/ vocês lembram que estamos estudando o folclore// a lenda faz parte do folclore // vocês vão ler com atenção para que depois a gente possa falar sobre o que significa essa lenda e o que a gente entendeu com essa leitura /

Abaixo, temos uma situação vivida na sala da Professora B. Ela também desenvolve um trabalho sobre o folclore e escolhe uma música de Caetano Veloso para trabalhar leitura e interpretação de texto.

### Situação 3 – Professora B – Aula 1

**P:** Agora a gente vai ler um texto// A lua é uma música

**P:** Esse texto é uma música de Caetano Veloso // É de Lua de São Jorge/

**A1:** Eu sei! Lua de São Jorge

**P:** Então eu leio uma frase e peço pra alguém ler a outra e depois uma pessoa lê o texto inteiro // Lua de São Jorge: Carolina [Professora inicia o trabalho de leitura com a aluna Carolina]

### Situação 4 – Professora A – Aula 2

**P:** Vocês hoje vão receber um texto / eu não sei se vocês já ouviram falar, certo? [a professora colocou no quadro o nome BOTO e vai registrando o que as crianças falam sobre essa lenda. Ela vai resgatando os conhecimentos prévios dos alunos] / quem sabe o que é isso?

**A’:** Já

**A2:** É um peixe que muda de cor / quando ele bota a cabeça para fora da água fica cinza e quando volta para a água fica rosa

O diálogo na situação 4 mostra que a professora continuou a trabalhar o mesmo gênero, pois, na aula 1, a Professora A havia trabalhado com a lenda da “Vitória-régia”. Foram trabalhadas as especificidades do gênero em questão. Percebemos que a Professora B traz textos de outras fontes para suas aulas, porém se concentra mais nos textos que estão no livro didático. Vejamos as situações 5 e 6.

### Situação 5 – Professora B – Aula 2

**P:** Nós vamos hoje ler outra vez o texto “No restaurante” / vamos fazer a tarefa / quando terminar a leitura vocês vão / escrever um texto a respeito dessa // desse texto, você vai escrever do mesmo jeito / [professora chamando atenção dos alunos e organizando a sala] / [...]vocês lembram, Isabele?... / vocês lembram do texto do ônibus?

**A1:** Eu me lembro

### Situação 6 – Professora B – Aula 3

**A’:**... [crianças fazendo barulho]

**P:** ... [a professora inicia a aula pedindo para a turma abrir o livro de português] / todo mundo abrindo o livro na página 78 / olha o barulho / vamo lá / na última aula de português a gente já fez uma abordagem /

**A’:** ... [barulho da turma]

**P:** Vamos rever o texto da última aula / nessa aula falamos sobre os personagens do texto / na última aula falamos sobre os personagens do

texto / Isabele / por favor // lemos o texto mais de uma vez e a gente separou o narrador / e os personagens / não foi isso?

Pudemos perceber que, nas duas situações citadas, a professora trabalha com os gêneros expostos no livro didático e com textos escolhidos por ela para dar continuidade ao projeto. Vejamos agora a situação 7.

### **Situação 7 – Professora B – Aula 9**

**P:** Olha / como a gente combinou ontem / todo dia é dia de redação / vamo lá / pronto // temos que aprender a escrever / e só aprende a escrever escrevendo / ontem eu li um poema “O amigo imaginário” / hoje eu vou ler “Quero” / olha, vocês podem dar o título que quiserem mas o tema do poema é esse // vou ler, prestem atenção // “Quero o quintal da minha infância. Quero as maiores / as mais perfeitas / bolhas de sabão / quero balançar no pé de jatobá / tomar banho de mangueira / quero achar o caminho do campinho / de futebol / quero uma cantiga / uma história / a brincadeira mais gostosa / quero sentir o cheiro / dos livros novos / das borrachas enrugando / os cadernos / quero tudo isso e muito mais / quero ler menos jornais / quero enfim / sonhar mais pardais

**A1:** Só isso?

**P:** É um poema / deixe eu fazer as perguntas / o que significa sonhar mais pardais? / o que é pardal?

Na mesma aula, a professora trabalhou com o livro e usou o texto da página 120. Dessa forma, percebemos a variedade de leituras que são realizadas na aula. Vejamos a situação 8.

### **Situação 8 – Professora B – Aula 9**

**P:** Agora / acabou o tempo da redação / vamos realizar a leitura compartilhada do texto da página 120 – / [alunos ficam espantados com o tamanho do texto] / [alunos acompanham a leitura em silêncio]

**P:** ... [professora interrompe] / gente, esse texto é de Ruth Rocha / olha, antes de começar / a autora recomenda antes de ler o texto / que os alunos levantem hipóteses sobre o que vai acontecer na história / vamos levantar nossas idéias / o que quer dizer com “quebrou a cabeça do meu pai”?

**A9:** eu acho que é que ele deu trabalho

Percebemos que as professoras fazem uso do livro didático, mas não deixam de lado outros textos, veiculados em outros suportes, que possam ser usados nas suas práticas

educativas. Esse aspecto é significativo para o trabalho de formação do leitor, levando em conta a importância de ler diferentes textos e desenvolver diferentes mecanismos de compreensão e reflexão.

### 3.1.2 – Competências e habilidades desenvolvidas

Diversas competências de leitura foram evidenciadas no desenvolvimento da prática pedagógica das professoras observadas. Selecionamos para comentar as de linguagem oral, leitura e compreensão de textos, analisando quais delas foram desenvolvidas de forma significativa. Durante as aulas, percebemos que as professoras privilegiam algumas competências que são trabalhadas constantemente em suas práticas, por exemplo: compreensão dos diferentes usos e finalidades sociais da leitura/escrita; essa competência foi desenvolvida em algumas aulas observadas.

#### Situação 9 – Professora A – Aula 4

**P:** Vamo lá / vou começar / [professora lê o primeiro parágrafo] / [leitura sem interrupção para explicação] / [a cada parágrafo uma fila de crianças fez a leitura] / olha, gente, vamos ler mais alto / por favor // [após a leitura] / muitos colegas tiveram dificuldade em acompanhar outros colegas / perceberam? / por que será isso?

**A23:** Não lê livro em casa e quando a professora manda fica com dificuldade de ler aqui

**A24:** Mesmo se a senhora não mandar, a gente tem que ler, não é tia?

**P:** Exatamente / tem que ler tudo / tudo mesmo

**A25:** Quando eu vejo uma revista ou um livro lá em casa em vou lendo

**P:** Exatamente, assim a gente melhora / eu sei quem lê em casa e quem não lê / quem lê em casa lê melhor na escola / a professora sabe tudo / assim aprende mais e mais / agora eu não ouvi a voz de Carlos, de Pedro, de Lucas / de Rodrigo e de Jonatha / você leu com dificuldade / tem que treinar a leitura em casa e na escola / agora escutem uma coisa / a gente vai fazer assim / todo mundo leu uma parte / agora eu vou ler tudo e vocês vão prestar muita atenção em cada parágrafo o que cada parágrafo diz / depois nós vamos fazer um trabalho / agora escuta, tá?

Nessa situação, percebemos que a Professora A estimula as crianças para que façam a leitura de diferentes textos que são vistos na escola e em casa. Essa situação objetiva que o leitor se torne mais fluente e competente. A criança compreende o porquê do trabalho desenvolvido na escola. A seguir, temos outra situação em que se apresenta a leitura como uma prática importante para a vida.

#### **Situação 10 – Professora B – Aula 4**

**P:** Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente/ se chama leitura compartilhada / nós vamos ler toda a história de mão em mão / é uma história contada através do livro / autora Lígia Bojunga / ela é especialista em literatura infanto-juvenil / é uma escritora premiada / fez parte das minhas leituras juvenis e de infância / eu gostava muito / vamos ler hoje o livro / a primeira história que é chamada de “TCHAU” / é preciso atenção / nós vamos depois fazer uma atividade em dupla / por último vocês vão fazer uma atividade nova / vocês vão ler alguns livros e eu também vou emprestar / pois vocês terão que ter o hábito da leitura na 5ª série / algumas crianças irão fazer o teste do Colégio de Aplicação / essa experiência vai mostrar a vocês como é importante o hábito da leitura / esse livro é novo / mas tem ali um bem antigo que eu li quando era jovem

A Professora B começa a conscientizar os alunos da importância do hábito de leitura para que consigam realizar outras atividades com sucesso. Observamos que tanto a primeira professora quanto a segunda se referem à importância da leitura para a vida e para a formação do aluno (FREIRE, 2006). Além disso, a Professora B trabalhou com um texto literário de forma a garantir a integridade da trama, pelo fato de realizar a leitura de todo o enredo da obra *Tchau*, por exemplo, de forma criativa e envolvente. Essa prática valida o que Soares (2001) afirma quando frisa que o problema não está em escolarizar o texto literário, mas na maneira imprópria de escolarizá-lo.

Uma outra competência constatada foi o reconhecimento e a caracterização dos diferentes gêneros textuais e seus portadores. Essa competência é muito trabalhada pelas professoras em suas aulas. Vejamos a situação 11, que ilustra esse trabalho.

### Situação 11– Professora A – Aula 1

**P:** Vitória-régia: Os velhos pajés das tribos da Amazônia contavam que a lua, todas as vezes que desaparecia por detrás das serras, escolhia uma jovem índia, transformado-a em estrela, que passava a brilhar no céu // Naiá, moça indígena, filha do valente cacique, nascera branca como o leite, tendo bela cabeleira, mais ruiva que as espigas de milho. Naiá desejava ardentemente ser escolhida por Jaci, a lua, para ser transformada numa estrela cintilante. Mas a lua não ouvia seus pedidos e a moça, muito triste, começou a enfraquecer. Os pajés fizeram tudo para curá-la, mas sem resultados. Todas as noites, a jovem índia saía de sua oca e caminhava até amanhecer o dia, na esperança de ser vista e escolhida por Jaci. Certa noite, quando já estava cansada de andar, Naiá sentou-se à beira de um lago sereno, viu a imagem de Jaci refletida no espelho das águas; atraída pela luz da lua, a índia atirou-se ao lago, desaparecendo / semanas inteiras, a jovem foi procurada pela gente da tribo. Naiá, porém, não reapareceu. Jaci, a pedido dos peixes e das plantas do lago, transformou-a numa estrela, não para brilhar no céu, mas nas águas: a bela flor que abre suas grandes pétalas à luz da lua e que se chama Vitória-régia.

**P:** Vocês acham que isso aqui foi verdade?

**A’:** É

**A15:** Não / é uma lenda

**P:** E a lenda conta o quê?

**P:** Nós já procuramos no dicionário o significado de lenda, não foi?

**A’:** É uma história que o povo mente // do folclore

**P:** História do folclore / que o povo o quê? / mas o que realmente é uma lenda? / um de cada vez [a professora pede calma para os alunos]

**A16:** É uma história do povo brasileiro

**A17:** É uma história inventada

**P:** É uma história do povo brasileiro / criada pelo povo e o que mais? // vamos se lembrar / a gente já viu isso

**A17:** É uma história [professora ia repetindo as mesmas palavras dos alunos] inventada pelo povo

**P:** O que mais?

**A18:** Pode ter alguma ação de medo

**P:** Que pode ter alguma ação de medo, né? // passa de geração em geração, não é? Lembram? É por isso que as lendas fazem parte do folclore / da cultura de um povo // pode ter alguma ação de medo, como Maria Florzinha

**A’:** [barulho]

**P:** O que é lenda?

**A19:** É uma história do povo [muito barulho]

**P:** Olha, vamos ver um trato / todo mundo fala de cada vez, certo? // as lendas são histórias populares / não são histórias verdadeiras / são histórias inventadas pelo povo e passam de geração para geração. Por isso que as lendas fazem parte do folclore / da cultura do povo / muita gente não conhecia a lenda da vitória-régia / o que vocês acharam da lenda?

**A20:** Eu acho muito interessante essa lenda.

Percebemos que a professora vai refletindo com os alunos até que eles cheguem às suas conclusões sobre o conceito de lenda. Esse trabalho confirma o princípio, já ressaltado ao longo de nossa fundamentação teórica, da leitura enquanto construção de sentido (ORLANDI, 2001). Citaremos aqui mais dois exemplos desse tipo de situação, que avaliamos de grande importância para a compreensão da estrutura do gênero textual que seria trabalhado. Dessa forma, as crianças, ao lerem um texto de determinado gênero, podem compreender seu uso e importância social.

### **Situação 12 – Professora A – Aula 2**

**P:** Quem acha que é uma lenda levanta a mão! / desses que acham que é uma lenda, me digam o motivo

**A26:** Porque o boto leva a mulher para o rio

**A27:** Porque o boto é boto e homem

**P:** Gente, escuta uma coisa / vocês não entenderam o que eu perguntei / eu perguntei se esse texto é uma lenda / ele conta a lenda / conta como ela aconteceu / como vocês viram na lenda da Vitória-régia / ali é uma lenda? É [professora e alunos respondem ao mesmo tempo] / então esse texto é uma lenda?

**A'':** Não

**P:** Por que você acha // eu não tô perguntando isso / veja, eu não tô perguntando se boto existe ou não existe / a gente sabe que é uma lenda / eu tô perguntando se esse texto está contando a lenda

**A'':** Não

**P:** A lenda está escrita aí todinha?

**A'':** Não

**P:** Que tipo de texto é esse?

**A28:** Texto coletivo

**P:** Texto coletivo? / presta atenção / ele diz que esse boto existe aonde?

**A'':** Na Amazônia

**P:** No texto tem assim / peixe da Amazônia que se transforma num rapaz formoso, hábil dançarino, que conquista as mulheres para levá-las ao rio. A lenda serve com pretexto para moças justificarem / esse trecho é uma lenda?

**A'':** É não // é

**A'':** É um pretexto, é uma desculpa

**P:** Gente, não é isso / olha / vamos voltar / escuta uma coisa, a gente tem um texto que rima com as palavras / aquele texto que no final tem um mesmo som / como chama aquele tipo de texto?

**A'':** Rima

**P:** Sim, rima / como é o nome?

**A29:** Uma poesia

**P:** Uma poesia / isso mesmo

### Situação 13 – Professora A – Aula 3

- P:** Muito bem / olha aí / eu posso dizer que isso é uma fábula  
**A31:** Não  
**P:** Por que não?  
**A31:** Pode  
**P:** Peraí / vamo devagar / ela disse que eu não posso dizer que é uma fábula  
**A32:** Pode  
**P:** A gente já aprendeu o que é uma fábula / diga, pode dizer  
**A33:** É uma conversa de animais  
**P:** Conversa de animais / aí eles conversam?  
**A'':** Não  
**P:** Tem algum diálogo?  
**A'':** Não  
**P:** Pra ter um diálogo aí precisa de quê?  
**A34:** Eles precisam conversar  
**A35:** Precisa daquele tracinho  
**P:** Qual é o nome daquele tracinho?  
**A'':** Travessão  
**P:** Isso mesmo / não é uma fábula / muito bem / os animais falam // e ainda tem uma outra coisa na fábula  
**A36:** Tá na cabeça // moral da história  
**P:** Muito bem / aí tem uma moral?  
**A'':** Não

Nessas duas situações, percebemos que a professora conduz os alunos a refletirem e identificarem aspectos singulares dos diferentes gêneros textuais. A seguir, apresentaremos uma situação de aula da Professora B em que também foi realizada a caracterização de diferentes gêneros textuais.

### Situação 14 – Professora B – Aula 9

**P:** Agora / gente, eu vou dar uma revista para cada um // porque / segunda-feira / nós trabalhamos sobre as capas das revistas e vocês viram no livro algumas formas como são feitas as revistas / eu vou dar uma revista para cada um de vocês// vocês vão examinar / vou dar um papel e vocês vão construir uma capa de revista / tenham cuidado, que são revistas caras, viu? / vejam como fazer a capa da revistas e façam / [a professora foi dizendo as características da capa da revista] / tem que colocar o nome atrás, viu? / [as crianças receberam revistas como: Terra, Veja, Época] / [crianças tentam copiar e a professora pede criatividade]

Procuramos aqui relatar situações que envolvem as competências trabalhadas pelas professoras. É possível perceber, pelos indícios, que as professoras privilegiam competências semelhantes. A maioria delas envolvem interpretação, caracterização do gênero e estabelecimento das relações do texto com fatos já conhecidos; além disso, ambas as professoras exploram os contextualizadores do texto.

Pelos exemplos citados, pode-se notar que as professoras desenvolvem uma prática bastante reflexiva. No entanto, algumas competências de leitura não foram trabalhadas de modo evidente. Entre aquelas previstas no plano curricular, uma importante competência não está sendo trabalhada de forma clara e crítica; trata-se da identificação de argumento/contra-argumento.

As professoras procuram desenvolver competências semelhantes em seus alunos e sempre enfatizam nas aulas a importância de o aluno expressar sua opinião diante do que foi lido. Uma diferença que notamos entre ambas é que a Professora A realiza um trabalho mais intenso na perspectiva da compreensão oral da leitura. Já a Professora B procura identificar os contextualizadores com maior frequência.

### **3.1.3 – Procedimentos metodológicos utilizados nas aulas de leitura**

Nesta parte da análise trataremos da metodologia adotada pelas professoras observadas, procurando responder às seguintes questões: como a professora inicia, desenvolve e conclui o trabalho de leitura? Que estratégias didáticas utiliza? Como acontece o trabalho com as estratégias de leitura?

O ensino de língua portuguesa requer do professor um planejamento prévio para o desenvolvimento de aspectos significativos para a aprendizagem. Na análise das aulas, percebemos que cada procedimento metodológico é vivenciado frequentemente, pois os

alunos demonstram conhecer as diferentes formas de trabalho, ou seja, quando a professora solicita determinada forma de realizar a leitura, os alunos já sabem como proceder diante das solicitações.

As professoras acreditam na leitura como uma prática escolar primordial. Por isso, têm uma preocupação de trabalhar uma grande variedade de gêneros de forma diferenciada e dinâmica. Vejamos abaixo como a Professora A sequencia suas atividades:

- aula 1 → inicia com a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos;
- aula 2 → inicia com levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, faz leitura coletiva e finaliza com questionamentos;
- aula 3 → inicia retomando a tarefa de casa (leitura prévia do texto que será questionado em sala), coloca o título no quadro e depois faz questionamentos;
- aula 4 → coloca o título no quadro e faz relações entre textos; por fim realiza a leitura com novos questionamentos;
- aula 5 → inicia colocando o título do texto no quadro, faz levantamento de conhecimentos já trabalhados e propõe novos questionamentos;
- aula 6 → inicia com um resgate dos conhecimentos prévios já trabalhados, faz apresentação do texto, lê e depois finaliza com questionamentos;
- aula 7 → inicia com um resgate de conhecimentos prévios a partir do título, realiza a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 8 → inicia com a apresentação do gênero textual biografia, resgata alguns compositores de frevo, faz leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;

- aula 9 → inicia fazendo um resgate de conhecimentos prévios, realiza a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 10 → inicia com uma reflexão sobre o gênero textual a ser trabalhado, faz a apresentação e a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos;
- aula 11 → inicia fazendo leitura compartilhada e depois finaliza com questionamentos;
- aula 12 → inicia com leitura silenciosa e compartilhada e depois finaliza com questionamentos.

Muitas vezes os questionamentos são colocados por último, porém, a professora também questiona o tema do texto antes e depois da leitura. Ela respeita o momento da leitura: pede que os alunos marquem o que querem perguntar para não interromper a atividade e, assim, desenvolve a concentração das crianças. Uma questão importante é que a professora está sempre perguntando sobre o tema abordado. Assim, mobiliza os alunos a argumentarem.

Quanto à Professora B, as seqüências observadas foram as seguintes:

- aula 1 → inicia com a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 2 → inicia com leitura e finaliza com explicações sobre o texto, e depois aplica uma atividade de redação;
- aula 3 → inicia com leitura compartilhada e depois faz questionamentos e redação;
- aula 4 → inicia com a leitura do texto e, depois, faz questionamentos;

- aula 5 → inicia com a leitura do texto, faz questionamentos e propõe redação;
- aula 6 → inicia com um resgate dos conhecimentos prévios, faz leitura compartilhada do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 7 → inicia com a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 8 → inicia com a leitura do texto e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 9 → inicia fazendo a apresentação do texto, realiza a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 10 → inicia propondo a leitura por uma das crianças e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 11 → inicia com a leitura e depois finaliza com questionamentos e redação;
- aula 12 → inicia fazendo um resgate de conhecimentos sobre o tema e o gênero que será lido e finaliza com questionamentos.

Como se vê, nas aulas da Professora B, muitas vezes os questionamentos são colocados por último, porém, do mesmo modo como a Professora A, ela também levanta questões antes e depois da leitura. Essa professora respeita o momento da leitura, apesar de a turma interromper com maior frequência. Uma questão importante é que ela levanta os questionamentos e depois sempre realiza uma redação.

Essas foram as rotinas de trabalho observadas. Para as professoras, as atividades com o texto são muito importantes para a compreensão e o desenvolvimento das demais

atividades do dia. A leitura é privilegiada e os alunos envolvem-se nas diferentes formas de trabalho que as professoras lhes propõem.

Quanto às estratégias didáticas de orientação para a leitura, percebemos que as professoras diversificaram as atividades no decorrer das semanas. Abaixo, vejamos algumas orientações dadas nas aulas da Professora A.

### Exemplo 1

[Num primeiro momento, os alunos fazem leitura silenciosa. Depois a professora realiza a leitura e, por fim, os alunos fazem leitura compartilhada. São explicitados os objetivos da leitura e as características do gênero textual trabalhado].

**P:** Olhe, hoje eu trouxe pra vocês uma outra lenda (...) Vocês vão fazer a leitura / presta atenção / a leitura é silenciosa / todo mundo que lê presta bastante atenção nas palavras / a palavra que você não sabe você anota no seu caderno para depois a gente procurar no dicionário / primeiro eu quero a leitura silenciosa / presta atenção aos parágrafos / presta atenção às vírgulas e à pontuação / daqui a pouco / vou dar dez minutos e aí a gente vai começar para fazer a grande leitura, certo? / todo mundo lendo agora / se tiver alguma palavra que não esteja entendendo me pergunte

**A:** Eu não tô entendendo isso

**P:** Primeiro você lê, né? // vamos lá

**A'':** [alunos lendo baixo e de forma concentrada]

**P:** Vamos ler [alunos passaram dez minutos lendo]

**A1:** Professora, eu não sei essa palavra

**P:** Já, já, a gente tira / anote no seu caderno, viu?

**A1:** Certo, professora.

**A3:** Terminei de ler, tia

**P:** Pronto, agora eu vou começar // terminou de ler, releia // é bom ler porque às vezes a gente pergunta alguma coisa e você não sabe

**A3:** Eu sei!!!

**P:** Quando a gente lê muito depressa não entendemos muito / vocês sabem, não é? // esse texto não é para colocar o nome de vocês / vocês vão me devolver depois // pronto? terminaram?

**A≠:** Não

### Exemplo 2

**P:** Será que o personagem narra a história? / todo mundo vai fazer a leitura silenciosa primeiro / será que aqui o personagem é quem narra o texto? / vocês vão ler e vão me dizer se “Meu cachorro Pepe” o personagem narra a história da mesma forma que o “Meu nome é cachorro” / certo? / vamos ler pra ver se é? / lembrem narrador é aquele que conta a

**A'':** História [gritando]

**P:** Vocês vão ler pra saber se realmente isso acontece / esse texto é bem pequenininho, diferente do outro / primeiro, leitura silenciosa e depois leitura coletiva / o que é leitura coletiva?

**A9:** Em voz alta

**P:** Comecem a ler // vamo lá / já deu tempo / quem conta a história?

**A10:** Todos

**A11:** O cachorro

**A12:** Não é o cachorro

### **Exemplo 3**

**P:** Gente, página 143 / vamo lá / Lobinho escreve cartas para a família / vocês estão vendo esses três modelos de carta / eu quero que vocês leiam e vejam qual é a diferença entre as três cartas / em cada carta tem uma coisa diferente

**A'':** Eu [gritos]

**P:** Calma// bora, gente / identificaram?

**A'':** ... [As crianças começam a ler] // Tia, aqui já passou [gritos]

**P:** Devagar

**A'':** Carta dois

**P:** Eu falei uma diferença nas três cartas / eu vou pedir para um aluno ler essas cartas

**A12:** ... [começa a ler]

**P:** Agora eu vou ler [professora lê as cartas 2 e 3] / prestem atenção na minha leitura / diferença da primeira para a segunda

**A13:** A primeira tá bom e a outra estava muito bom

**A≠:** E o que é estava?

**A14:** No primeiro está bom

**P:** No segundo texto está ou estava?

**A'':** Estava [gritos]

**P:** Qual é a diferença do primeiro texto para o segundo?

**A15:** No primeiro ele caça e no segundo ele não caçou porque estava chovendo

Por esses exemplos, percebemos que a professora fornece estímulos específicos aos alunos, de acordo com cada situação vivida. Ela vai orientando-os quanto à forma de desenvolver a leitura em sala, ou seja, percebemos indícios de que, como frisam Fonseca e Geraldi (2006), as ações da professora e seus objetivos previstos contribuem para uma compreensão ampliada do texto. Os alunos compreendem as orientações e participam das atividades propostas com atenção. A nosso ver, as instruções dadas funcionam como um importante elemento estruturador da participação da criança no processo de reflexão sobre o texto. Abaixo, temos algumas situações vividas na sala da Professora B.

**Exemplo 1**

**P:** [professora interrompe aluno e continua a falar as páginas].82...83...  
// Por enquanto a leitura do texto e a escrita, certo? / que é a redação / tá bom? Vamos lá

**A3:** ...[aluno pergunta se a professora tem livro]

**P:** Tenho não // procure sentar junto de alguém com o livro é por isso que as cadeiras estão de costas e em dupla, agora para leitura a gente precisa de uma coisa... o que é?

**A”:** Silêncio

**P:** Então por favor façam // começando, Mateus / página 78 / pronto // o texto foi lido e a gente vai rever o texto...

**A4:** Aluno lendo o texto / [a professora vai apontando para os alunos continuarem a leitura // a turma fica em silêncio]

**P:** ... [quando termina a leitura do aluno, a professora pergunta] O que é que significam essas expressões? Ontem a gente estudou essas expressões, não foi? // Como é que se chamam? Essas frases que significam outras coisas...

**Exemplo 2**

**P:** ... [professora organiza a turma em círculo. A professora inicia a aula falando sobre a capa da história, a pintura do livro, quem ilustrou. Falou sobre a história de vida da autora / leu sobre a biografia da autora. A professora falou da importância daquela história na vida dela / para os filhos dela].

**P:** ... [a professora iniciou a leitura do livro: “TCHAU”, autora Lígia Bojunga, editora Agir. O livro foi circulando pela roda e cada criança ia lendo um parágrafo. As crianças ficaram atentas todo o tempo. O livro foi lido até a página vinte (nesse trecho a autora conta a primeira história)]

**P:** Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente / se chama leitura compartilhada / nós vamos ler toda a história de mão em mão / é uma história contada através do livro / autora Lígia Bojunga / ela é especialista em literatura infanto-juvenil / é uma escritora premiada / fez parte das minhas leituras juvenis e de infância / eu gostava muito / vamos ler hoje o livro / a primeira história que é chamada de “TCHAU” / é preciso atenção / nós vamos depois fazer uma atividade em dupla / por último vocês vão fazer uma atividade nova

**Exemplo 3**

**P:** ... [a professora realiza uma roda de leitura] / gente, vamos ler a página 140 do livro de português / eu leio e vocês acompanham / depois eu digo por que foi que eu escolhi esse texto, certo?

**A”:** Tá

**P:** Página 140 / eu vou ler o texto / se chama / Classificados Poéticos / autora Roseana Murray / página 34 / Belo Horizonte / Miguilim / Classificados Poéticos / Vende-se uma casa encantada / no topo da mais alta montanha / tem dois amplos salões / onde você poderá oferecer banquetes / para os duendes e anões / que moram na floresta / tem jardineiras nas janelas / onde convém plantar margaridas / tem quartos de todas as cores / que aumentam ou diminuem / de acordo com seu tamanho / e na garagem há vagas / para todos os seus sonhos

// Compro um barco feito de vento / com velas cor de firmamento / e uma bússola que aponte sempre / para as luas de Saturno / compro um barco que conheça / caminhos secretos de mares desconhecidos / um barco feito de vento / onde caibam todos os meus amigos / compro um barco que saiba decifrar / os segredos escondidos / no coração das noites sem luar // por que foi que eu escolhi esse textos? / porque parece com vocês / vocês são crianças e estão terminando a vida de infância / são pré-adolescentes / estão entrando na adolescência / mas ainda têm muitos sonhos infantis / gostariam que as coisas fossem mágicas, não é? [alunos atentos, ouvindo]

No que tange às estratégias de leitura (SOLÉ, 1998; BRANDÃO, 2006; OLLER E SERRA, 2003), constatamos que estas também fazem parte do dia-a-dia das professoras como forma de desenvolver a participação dos alunos e a sua curiosidade pelos assuntos abordados. Considerando o comportamento, de um modo geral, os alunos não apresentam faltam de atenção durante todo o momento da leitura. Analisamos que esse fato pode ocorrer por dois motivos; o primeiro seria a participação efetiva dos alunos, seja na leitura silenciosa, compartilhada, ou coletiva, entre outras modalidades; o segundo é que ambas as professoras tentam desenvolver nos alunos uma postura de valorização da leitura e respeito ao momento em que esta ocorre.

Outro dado a se destacar é o trabalho de desenvolvimento de estratégias antes da leitura. As professoras observadas estimulam os alunos a levantar hipóteses acerca do sentido que poderão ser confirmadas ou não ao longo da leitura do texto. Essa prática nos lembra Antunes (2003), que diz que o sentido do texto que não está apenas no texto em si mesmo, mas se constrói também com a mobilização do conhecimento de mundo do aluno-leitor. No momento posterior à leitura, vão sendo feitos os esclarecimentos acerca dos pontos em que os alunos tiveram dúvidas.

### 3.1.4 – Materiais de leitura

Continuando a nossa análise, vamos tratar dos materiais de leitura, ou seja, dos gêneros textuais que foram trazidos e trabalhados pelas professoras em sala de aula. Faremos uma comparação entre as práticas de ambas, com o objetivo de verificar como a proposta de leitura da escola é pensada para os dois anos do 2º ciclo do ensino fundamental.

Inicialmente, percebemos que as professoras são atentas à questão da escolha do gênero a ser trabalhado, tomando sempre o cuidado de fazer com ele seja significativo para os alunos. Além dos textos disponíveis no livro didático, elas trabalham com uma grande diversidade de gêneros oriundos de outras fontes, chegando, em alguns casos, a explorar quatro textos diferentes por dia. Vale salientar que esses gêneros podem ser inter-relacionados por temáticas comuns (em projetos didáticos) e usualmente remetem à vivência dos alunos. Isso nos lembra a proposta de Dolz & Schneuwly (2004) de ensinar sistematicamente os diferentes gêneros textuais. Esse trabalho é realizado pelas professoras de forma contínua, com objetivos claramente definidos e estratégias didáticas adequadas. É dessa forma que se garante a leitura enquanto atividade significativa na escola.

Nas doze aulas de leitura e interpretação observadas, a Professora A trabalhou com os seguintes gêneros: história em quadrinho, lenda, reportagem (texto adaptado), manchete de jornal, texto narrativo, música, notícia, biografia, carta e cartão postal. Quando mais de um gênero é trabalhado por dia, eles possuem inter-relação de conteúdos e a professora desenvolve uma reflexão partindo da relação de intertextualidade. Vejamos o exemplo de uma situação em que a Professora A escolhe o gênero textual relacionado ao projeto e realiza a inter-relação entre os gêneros trabalhados no mesmo dia.

**Exemplo 1**<sup>13</sup>

1º momento da aula 2: a Professora A, fazendo relação ao projeto sobre folclore, escolheu dois textos envolvendo a mesma temática, mas diferentes quanto ao gênero.

2º momento da aula 2: foi feito um trabalho com um texto informativo e, logo depois, outro com uma lenda em forma de gibi, ambos sobre o boto cor-de-rosa.

3º momento da aula 2: antes de iniciar o trabalho com o texto informativo sobre o boto cor-de-rosa, a professora resgata os conhecimentos prévios dos alunos, fazendo questionamentos sobre os conhecimentos das crianças acerca da lenda; em seguida, realiza com os alunos uma leitura coletiva do texto e pergunta sobre o tema do texto, as características do gênero lenda e se esse gênero era o mesmo do texto lido coletivamente.

4º momento da aula 2: os alunos chegam à conclusão de que o primeiro texto não é lenda, apenas informa sobre a lenda; depois, a professora entrega um outro texto sobre a lenda, porém, em forma de quadrinhos e os alunos logo identificam o gênero; a professora explica as características dos quadrinhos e logo eles chegam à conclusão de que aquilo não era uma lenda e sim uma história em quadrinhos que tratava sobre a temática da lenda

5º momento da aula 2: a professora A, após refletir sobre os textos trabalhados, realiza uma atividade de compreensão escrita de forma intertextual

Também em doze aulas, vimos a Professora B trabalhar com: história em quadrinho, poema, lenda, capa de livro, rótulo, anúncio poético, música, notícia, biografia, texto narrativo, *slogan* e piada. Foram trabalhados doze gêneros em doze dias. Vale salientar que, em muitos dias, a professora não conseguiu relacionar os gêneros trabalhados entre si, porém, demonstrou ter objetivos claros a desenvolver com cada leitura e, também, conseguiu relacionar os gêneros ao projeto desenvolvido. Vejamos o exemplo de uma situação em que a Professora B escolhe o gênero relacionado ao projeto e realiza a inter-relação entre os gêneros trabalhados no mesmo dia.

---

<sup>13</sup> Os textos, com suas respectivas fontes, e atividades referentes aos exemplos do uso do material de leitura da Professora A estão no anexo 4 deste trabalho.

**Exemplo 1<sup>14</sup>**

1º momento da aula 12 : a Professora B, fazendo relação ao aspecto social juntamente com o trabalho de formação da criticidade do aluno e com o projeto desenvolvido, escolheu três textos envolvendo a mesma temática, sendo diferentes quanto ao gênero em questão.

2º momento da aula 12: A professora B cola no caderno dos alunos vários textos sobre o tema: dia da consciência negra; os alunos ficam realizando a leitura e a professora dá espaço para os alunos conversarem entre si sobre o tema; depois, ela pede que um aluno realize a leitura de um trecho do texto informativo e faz a relação deste com a música de Milton Nascimento *A cor do homem*; em seguida, é feita uma reflexão sobre a questão do negro no Brasil; a professora faz questionamentos do tipo: Quem a aqui acha que é negro? Os alunos realizam a produção do texto sobre o tema

3º momento da aula 12: A professora B, após os alunos lerem os textos que produziram, faz relação entre as histórias envolvendo racismo e o relato autobiográfico *Cobras e chocolates* (retirado do livro didático adotado pela professora, página 160)

4º momento da aula 12: A professora, após refletir sobre os textos trabalhados, realiza uma atividade de compreensão escrita do livro e faz relações intertextuais; esse tema se estende para a atividade de casa (continuação da interpretação do texto).

Comparando os gêneros que foram trabalhados em comum pelas professoras, percebemos que seis deles foram abordados tanto no 1º ano quanto no 2º ano do 2º ciclo: lenda, notícia, biografia, texto narrativo, música e história em quadrinho. Não existe uma seleção prévia de gêneros específicos para cada turma, o que há é uma seleção própria da professora que, partindo do princípio da diversidade, elege o gênero em função da possibilidade de articulá-lo com as temáticas e os projetos desenvolvidos em sala de aula. Adicionalmente, chamou-nos atenção o fato de os alunos terem muita familiaridade com a linguagem e a funcionalidade dos diferentes gêneros trabalhados. Fora isso, estão sempre relacionando uma temática a outra e isso facilita a sua compreensão de mundo.

Diante disso, julgamos que é importante retomar os gêneros anteriormente explorados, de acordo com a proposta de Dolz & Schneuwly (2004), que defendem que os

---

<sup>14</sup> Os textos, com suas respectivas fontes, e atividades referentes aos exemplos do uso do material de leitura da Professora B estão no anexo 5 deste trabalho.

cinco grandes agrupamentos textuais (ordem no narrar, relatar, argumentar, expor e descrever ações) devem ser trabalhados em todos os anos/ciclos da escolaridade, mudando-se o grau de aprofundamento; os teóricos afirmam que os gêneros apresentam características comuns e isso contribui para que haja relações de aprendizagem entre uns e outros. Acreditamos ser dessa forma que a criança poderá ampliar seu leque de conhecimentos e familiarizar-se com as características e os conteúdos específicos de cada gênero.

### **3.1.5 – Formas de avaliação da aprendizagem em leitura**

A princípio percebemos que o trabalho de compreensão escrita é desenvolvido de forma variada; as professoras fazem uso das questões presentes no livro didático, elaboram as próprias questões e também propõem atividades de produção de texto. Em termos da compreensão de texto, a prática da Professora A diferencia-se da prática desenvolvida pela Professora B.

Percebemos que a prática de compreensão escrita desenvolvida pela primeira professora acontece com maior frequência após um trabalho intenso de reflexão oral sobre os textos. Em algumas ocasiões, a compreensão escrita dos textos consistiu numa atividade encaminhada como “tarefa de casa”, para ser retomada no outro dia. Além disso, ela usou diferentes estratégias para favorecer o trabalho de interpretação dos textos lidos. Com base na tipologia de questões proposta por Marcuschi (2005) e já mostrada no referencial teórico, elaboramos uma tabela que mostra os tipos de questões mais explorados pela Professora A, distribuídos por aula<sup>15</sup>:

---

<sup>15</sup> Legenda: A1 = aula 1 e assim sucessivamente. T = total de questões.

Tipologia das questões de compreensão (Marcuschi, 2005)	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	A12	T
<b>COR DO CAVALO BRANCO</b>													
<b>CÓPIAS</b>								2					2
<b>OBJETIVAS</b>													
<b>INFERENCIAIS</b>	3	4						2					9
<b>GLOBAIS</b>													
<b>SUBJETIVAS</b>		5						1					6
<b>VALE-TUDO</b>													
<b>IMPOSSÍVEIS</b>													
<b>METALINGÜÍSTICAS</b>													

Essa professora elabora poucas questões, preferindo aquelas já apresentadas no livro didático. Todavia, a maioria das que ela mesma elabora são do tipo inferenciais, o que denota que ela valoriza a reflexão e a extrapolação do texto por parte dos alunos. Apresentaremos e comentaremos a seguir algumas das questões de compreensão que foram propostas nas aulas da Professora A.

**1ª OBSERVAÇÃO**  
Compreensão Escrita<sup>16</sup>

1. De acordo com o texto lido, Vitória-Régia, responda:
- a. O que os velhos pajés das tribos contavam sobre a lua?
  - b. Como os índios chamavam a lua?
  - c. Por que Naiá começou a enfraquecer?
  - d. Por que Naiá saía de sua oca todas as noites?
  - e. Em que Naiá foi transformada?
  - f. Por que você acha que a lua não atendia aos pedidos da índia?
  - g. Por que Naiá queria tanto ser transformada em estrela?
  - h. Jaci transformou Naiá em flor e não em estrela. Qual será o motivo?

Essas atividades foram desenvolvidas após um trabalho intenso de interpretação oral. As perguntas da letra “a” até a letra “e” foram copiadas do livro do qual o texto havia sido retirado. As letras “f”, “g” e “h” foram perguntas criadas pela Professora A. Note-se

<sup>16</sup> O texto-fonte é o mesmo da situação 11, relatada na página 121.

que as do primeiro bloco são perguntas de localização da informação no texto e as do segundo bloco, do tipo inferenciais.

Já com relação à prática Professora B, vimos que, em suas aulas, ela sempre propõe uma atividade de redação ao final da leitura e do debate. Entendemos isso como forma de verificar se os alunos compreenderam bem os textos lidos e se articulam as novas informações e os conhecimentos sobre os gêneros textuais em suas produções escritas. A Professora B não elaborou questões escritas de compreensão, detendo-se nas do livro didático. Apresentamos, abaixo, um exemplo de proposta de produção textual lançada por ela em sala de aula, após um trabalho oral de compreensão de texto.

**PRODUÇÃO DE TEXTOS**  
**RECONTANDO UMA HISTÓRIA**

Você vai recontar esta história visual utilizando as palavras dos quadros para indicar a seqüência das ações da 2ª e da 3ª tirinha.

Um motorista...	quando...	gritando a seguinte manchete...	
			
O motorista...	mas quando...	pôs a cabeça...	
			
Nessa hora...	e...	Por isso...	enquanto o menino...
			

90

Vimos que no livro é proposto um trabalho de reconto e ampliação, por parte do aluno, da história trabalhada anteriormente, fato que consideramos importante para que o

aluno possa perceber a ligação existente entre o texto trabalhado em sala e a proposta de produção de texto.

Como já foi dito anteriormente, as professoras também se utilizam das questões do livro para avaliar a compreensão dos alunos em relação aos textos trabalhados. Analisando as questões do livro, que se seguem ao texto numa seção intitulada “Conversando sobre o texto”, vimos que estas exploram mais a intertextualidade e menos o conteúdo do texto; a maioria delas são do tipo objetivas, de respostas explicitamente presentes no texto. Analisemos alguns exemplos.

Entenda como Mário Prata recontou a história de Chapeuzinho Vermelho respondendo a estas três perguntas.

- a) Quais partes da versão original o autor não usou?
- b) Que parte da versão original ele usou?
- c) Na versão original, a conversa de Chapeuzinho com o lobo era um momento de suspense. Na versão de Mário Prata, como é essa conversa?

As questões acima conduzem o aluno ao estabelecimento de relações intertextuais. Acreditamos que esse aspecto da compreensão é muito importante para a prática de reflexão sobre qualquer texto trabalhado, porém, nesse caso, não foi satisfatoriamente explorado o contexto em que a nova versão da história de Chapeuzinho foi criada. Expressões e termos como “Programa do Chacrinha” e “barato”, que poderiam ter sido tratados em vários modelos de perguntas, deixaram de ser explorados. Em situações como essa, é importante que o professor elabore perguntas complementares, superando as lacunas do livro didático.

Como exemplo de perguntas objetivas, cujas respostas a criança localiza facilmente no texto, temos:

Vejam se a carta do lobinho responde a todas estas perguntas:

- a) Quem escreveu a carta e a assinou (o remetente)?

- b) Para quem a carta foi escrita (o destinatário)?
- c) Onde a carta foi escrita?
- d) Quando a carta foi escrita?
- e) A carta tem alguma informação escrita depois?

As questões objetivas são bastante comuns tanto no livro do 1º ano/2º ciclo (3ª série), quanto no do 2º ano/2º ciclo (4ª série). Nesse último, encontramos uma seqüência de perguntas em que só a última requer do aluno uma reflexão sobre se suas hipóteses de leitura se confirmaram ou não. O texto trabalhado pela professora se intitulava “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai” e as questões eram as seguintes:

- a) O título apresenta algumas personagens da história. Quem são elas?
- b) Quais expressões do título mostram que o narrador da história é uma das personagens?
- c) O título anuncia que vai acontecer pelo menos um fato. Que fato é esse?
- d) Qual parte do título se refere ao tempo em que a história acontece?
- e) Como você imaginou a história quando leu o título? Após a leitura do texto, as suas hipóteses se confirmaram?

Após a “conversa sobre o texto”, o livro traz uma outra seção, que é a “exploração do texto”; nesta, as perguntas são predominantemente metalingüísticas (MARCUSCHI, 2005), mais relacionadas com a estrutura do gênero, exigindo do aluno conhecimentos sobre narrador, personagem e forma dos textos. Entretanto, outras perguntas remetem ao conteúdo do texto propriamente dito, funcionando como uma complementação do que foi trabalhando antes. No caso do texto citado anteriormente – “O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai” –, o sentido mais amplo do texto foi explorado na parte “Explorando o texto”, conforme se pode ver abaixo.

- 1) Era importante saber quem foi Beethoven para compreender melhor o texto? Por quê?
- 2) Por que o menino entendeu que o pai tinha morrido?
- 3) Releia esta parte do texto antes de responder.  
 “Era uma cabeça de gesso que tinha em cima do piano e que era de uma tal de Beethoven...”  
 Que expressão do trecho acima indica que o menino não sabia quem era Beethoven? Comprove sua resposta em seu caderno.

Ao longo desta análise vimos diversas formas de trabalho envolvendo a avaliação da leitura: de forma mais ou menos intensa, em questões elaboradas pelas professoras ou presentes no livro didático, e por meio de diferentes tipos de perguntas, elas exploraram: intertextualidade, aspectos estruturais do gênero, contexto da história, entre outros elementos, para avaliar seus alunos, dando-lhes possibilidade de se deparar com variados tipos de questões de compreensão de texto, experimentar diferentes usos da língua e elaborar respostas e dizeres variados (SUASSUNA, 2006).

### **3.1.6 – Mediações realizadas**

Neste tópico buscamos analisar se as mediações realizadas pelas professoras contemplam a construção e o confronto de compreensões e sentidos. A nossa análise partiu da verificação da postura das professoras enquanto mediadoras das situações escolares de leitura. Nesse aspecto, mostraremos situações da sala de aula que exemplificam esse aspecto do ensino de leitura.

Os indícios captados das observações revelaram que as professoras desenvolvem uma prática reflexiva até mesmo quando trabalham aspectos gramaticais ou ortográficos da língua, o que nos leva a crer que a leitura é vivida como um processo de compreensão abrangente (MARTINS, 1994).

Nessa perspectiva, as crianças estão a todo o momento refletindo em torno do que é exposto pela professora e realizando as ações apontadas por Aguiar (2004) como importantes para a formação do leitor: assimilar as idéias e as intenções do autor, relacionar essas idéias ao que foi apreendido com os conhecimentos anteriores sobre o assunto e, partindo disso, tomar posições com espírito crítico. Vimos que esses aspectos são corriqueiros nas práticas de leitura desenvolvidas.

As professoras A e B valem-se com frequência do questionamento em suas práticas; além da exploração dos temas dos textos, é incentivada a reflexão sobre o enunciado da atividade. Mostraremos agora duas situações que representam esse tipo de mediação de que estamos tratando.

#### **Situação 15 – Professora A – Aula 4**

**A”:** Meu cachorro Pepe

**P:** Pelo título / o que tem em comum com o outro texto? / o que é parecido?

**A6:** O outro que a gente leu é “Meu nome é cachorro”

**P:** O que é que tem em comum?

**A7:** O cachorro

**A8:** Os dois falam de cachorro e narram o texto

**P:** Será que o personagem narra a história? / todo mundo vai fazer a leitura silenciosa primeiro / será que aqui o personagem é quem narra o texto? / vocês vão ler e vão me dizer se em “Meu cachorro Pepe” o personagem narra a história da mesma forma que em o “Meu nome é cachorro” / certo? / vamos ler pra ver se é? / lembrem, narrador é aquele que conta a história. // vocês vão ler pra saber se realmente isso acontece/ primeiro, leitura silenciosa e depois leitura coletiva / o que é leitura coletiva?

**A9:** Em voz alta

**P:** Comecem a ler // vamo lá / já deu tempo / quem conta a história?

**A10:** Todos

**A11:** O cachorro

**A12:** Não é o cachorro

**P:** Quem narra é o personagem ou o cachorro?

**A13:** O menino

**P:** O resto acha que é o cachorro, não é?

**A”:** É

**P:** O menino é o quê?

**A”:** O cachorro [risos]

**P:** Respeitem a opinião da amiga / quem é o menino, Trayce? / quem conta a história, Trayce? / pode ser que ela esteja certa / então / deixem de besteira / quem conta essa história é o narrador?

**A”:** É

**P:** Quem é o narrador?

**A”:** O personagem

**P:** E quem é o personagem, é o cachorro ou o menino?

**A”:** O menino

**P:** Quem narra é o menino ou o cachorro? / quem acha que é o cachorro levanta a mão / você acha que é o cachorro?

**A14:** É

**P:** Por que você acha que é o cachorro?// Essa história fala de quê?

**A17:** De um cachorro

**A18:** O menino que queria ter um cachorro / só que teve uma briga com a família

**P:** Qual é a história principal? é a do cachorro ou é a do menino?

**A'':** Do menino

**P:** Por quê?

**A19:** É ele que conta a história

### **Situação 16 – Professora B – Aula 8**

**P:** Que tipo de texto é esse?

**A9:** Informativo

**P:** Por que podemos dizer isso? // que tipo de informação? // qual é a área?

**A9:** História

**P:** Por que você acha isso? // Mateus afirmou que é um texto informativo e que fala de história / Todo mundo concorda?

**A'':** Não [gritando]

**P:** Então, se não é um texto de história, que texto é? // qual é o assunto principal do texto?

**A≠:** Caverna / não

**P:** Quem trabalha com esse tema? // qual é a área que se estuda as cavernas?

**A9:** É um cientista

**P:** Como ele se chama? / tá no texto

**A10:** Espeleólogo

**P:** São dois tipos de cavernas?

**A≠:** Horizontal ou vertical

**P:** O Recife tem cavernas?

**A'':** Não

**P:** Por quê?

**A11:** Porque é pequena e não tem montanhas

É válido destacar que as mediações trazem contribuições importantes na medida em que a prática da reflexão é estruturadora da formação crítica do aluno. Segundo afirma Geraldi (1996), o professor tem um papel ativo a desempenhar no processo de formação do leitor e as perguntas que lança em sala de aula poderão contribuir com a compreensão das formas e estruturas textuais, bem como com a compreensão da realidade. Nesse tipo de prática, a formação do leitor crítico será desenvolvida de maneira consciente e significativa, superando a *educação bancária* (FREIRE, 2005).

Procuramos ver também como as professoras desenvolvem a criticidade do aluno. Um exemplo foi a aula 4 da Professora A, descrita a seguir.

### Situação 17 – Professora A – Aula 4

**P:** Cada parágrafo teve uma idéia central / fomos vendo quais eram as idéias / escuta / a gente viu sete parágrafos / cada parágrafo / fala de uma coisa / toda vez que a gente fala um assunto a gente fala um parágrafo / vou botar aqui no quadro, o primeiro parágrafo falou da **vida do menino** / o segundo parágrafo falou **a vontade de ter um cachorro** / o terceiro falou do **cinema, assistiu ao filme: A guerra dos Dálmatas** / O quarto falou **A confusão dos pais** / O quinto parágrafo, **Dr. Bruno deu a sugestão para criar o cachorro** / O sexto parágrafo, **A escolha do cachorro** / o sétimo foi **o nome do cachorro que era o melhor amigo de Paulinho** [alunos ajudaram na construção das sínteses oralmente] // gente, / ele era filho único / por que a pessoa filha única se sente sozinho?

**A61:** Não tem ninguém pra brincar

**P:** Ele precisava de companhia / o que foi que aconteceu no final?

**A62:** Ele ganhou um melhor amigo

**P:** O que isso fez mudar a vida dele?

**A63:** Ele ficou mais alegre

**A64:** Até a alergia dele sumiu

**P:** Como a alergia dele sumiu?

**A65:** Era mentira da mãe dele só para ele não ter um filhote

**P:** Você acha que sumiu / ou é no texto diz?

**A66:** No texto não diz, não

**P:** Por que vocês acham que sumiu?

**A67:** Porque o Dr. disse que quando ele ia crescendo ia sumindo

**A68:** Tia, a mãe dele ia enrolando ele para não criar um cachorro

**P:** Olha aqui o que ela falou

**A69:** Tia, eu falei isso, tia / eu já falei

**A70:** Tia, dá trabalho / tem que limpar o cocô, é horrível

**P:** Certo / tá bom / vocês concordam que pode ser isso?

**A'':** Sim

**P:** Isso tá no texto?

**A'':** Não

**P:** Mas podemos imaginar / pronto, ficou alguma dúvida?

**A71:** Por que a mãe enganava ele dizendo que ele tinha alergia?

**P:** Pode ser que ele tinha

**A72:** Pode ser que ele tinha de verdade e depois ficou bom de verdade / ou pode ser que ele não tinha

**A73:** É uma farsa

Podemos entender, a partir do exemplo dado, que a professora está a todo momento lançando perguntas para a turma refletir. Vejamos agora a prática da Professora B, na situação 18:

### Situação 18 – Professora B – Aula 4

**P:** Peraí // bem, esse é o texto de hoje

**A#:** {conversa}

**P:** Peraí, escute / perai, escute // Alguém sabe o que é síndico?

**A26:** O cínico?  
**P:** O que é síndico?  
**A27:** É o que manda no prédio.  
**P:** É o que manda no prédio?  
**A'':** [muitos tentam responder ao mesmo tempo]  
**A28:** É o que toma conta do prédio  
**P:** Ele toma conta?  
**A'':** É  
**P:** E o porteiro? Faz o quê?  
**A≠:** O porteiro... // O porteiro olha a porta / ele olha  
**P:** Sim  
**A29:** Ele olha a porta  
**P:** Não grite, não / vamos ver outra definição // Eliana, o que é síndico? Ele toma conta do prédio? Você concorda com Lucas? Foi Lucas que disse?  
**A30:** É o porteiro  
**A31:** É?  
**P:** Ele é o / síndico e porteiro é a mesma coisa?  
**A≠:** Mais ou menos [parte da turma]  
**P:** Mais ou menos, é?  
**A≠:** É [alguns alunos] não! [outros alunos]  
**A32:** Ele não é chato? // é!  
**P:** Vamos abrir o dicionário  
**A≠:** [alunos discutem se é ou não]  
**P:** O síndico // vamos ouvir o que o dicionário tem a dizer sobre a palavra síndico //

A Professora B também lança perguntas para se chegar a alguma conclusão sobre um tema. Percebemos que a prática reflexiva é constante no trabalho dessas professoras. Os indícios fazem supor não só que elas têm consciência do seu trabalho, mas que o grande diferencial é a forma como questionam os temas que são abordados nos textos. Silva (1999) frisa, concordando com Paulo Freire, que a leitura, para além de procedimentos rotineiros, deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Podemos afirmar que as práticas analisadas contribuem para uma mudança na prática da leitura na escola.

Constatamos que as professoras deixam claro que seus alunos têm liberdade de opinar e de refletir sobre os temas questionados e trabalhados em sala. O respeito à opinião do aluno é fundamental para o estímulo da prática reflexiva. Ao longo das observações, vimos que as crianças foram opinando com frequência cada vez maior sobre os temas vivenciados na sala. A seguir apresentaremos quatro situações de reflexões

estimuladas a partir das respostas dos alunos. As duas primeiras ocorreram na sala da Professora A.

### Situação 19 – Professora A – Aula 6

**P:** Esse daqui/ é uma notícia ou um texto informativo? / [professora mostra a notícia da explosão de gás no apartamento]

**A'':** Uma notícia

**P:** E esse? / [mostrou o encarte com o assunto do frevo]

**A98:** Um texto informativo

**P:** Então/ qual é a diferença?/ isso aqui é um texto é?

**A'':** É

**P:** Esse aqui é um texto é?

**A'':** É

**P:** Então / qual é a diferença?

**A99:** Um tá dizendo o que aconteceu e o outro está falando do frevo

**P:** Vocês estão entendendo o que ele está dizendo?

**A'':** Não

**P:** Sabe por quê? / porque não tão ouvindo / ninguém está ouvindo o que ele tá dizendo e depois não entende

**A100:** Eu ouvi mas não tô entendendo

**P:** Vai, diga / vocês não têm que concordar com ninguém, não / pode discordar também

**A99:** A notícia / fala o que aconteceu / o que foi que aconteceu / no dia / na data / só que esse tá dizendo como é o frevo

**P:** Diga que mais / como era o frevo? / alguém concorda / discorda?

**A101:** Eu concordo

**P:** E aí? / alguém tem mais alguma coisa?

**A102:** Eu acho que os dois são textos informativos

**P:** Os dois são informativos?

**A102:** Um tem a manchete e o outro é num livrinho

**P:** Esse é na capa do jornal e esse é no encarte

**A103:** Um fala o que aconteceu num dia, tia, e o outro fala da história do frevo

### Situação 20 – Professora A – Aula 8

**P:** [ a professora entrega o texto] / agora a gente vai ver a biografia de Jota Michiles da Silva / esse é mais um compositor pernambucano / corrijam que a primeira frase tem assim: O diabo loiro fiascou e é fiascou / sim, esse Jota é de José / mas ele é conhecido como Jota / Mayara, lê bem alto

**A54:** ... [a aluna lê o texto]

**P:** Outra criança lê

**A56:** ... [continua a leitura]

**P:** Por que ele se diz filho de Recife e Olinda?

**A57:** Porque Recife e Olinda é junto

**P:** Ele parece que mora em Olinda / e aí ele pode ser por que mais?

**A58:** Ele gosta das duas cidades

**P:** Vejam só / ele era desenhista / pintor e contador de histórias / como foi que ele apareceu?

**A59:** ... [na música]

**P:** Ele surgiu através do estilo de Jackson do Pandeiro e depois outros cantores gravaram suas músicas / ele participou de um concurso pela prefeitura / qual foi?

**A'':** Uma canção para o Recife

**P:** Ele ganhou? / vejam no texto

**A'':** Sim

**P:** Com qual música?

**A'':** Recife manhã de sol

Vejamos agora duas outras situações que também são exemplos do respeito da docente para com a opinião dos alunos.

#### **Situação 21 – Professora B – Aula 4**

**P:** A separação dos pais é fácil ou difícil?

**A'':** Difícil

**P:** Olha, Artur não falou ainda, eu quero ouvi-lo falar / agora, como é que resolve as brigas?

**A33:** Conversando / separando

**P:** Houve conversa na história?

**A'':** Sim

**P:** A filha conversou com o pai? / com a mãe?

**A'':** Sim

**P:** Nós vamos tentar resolver as questões aqui / não são questões simples / como a gente viu aqui, os pais brigando mesmo / não é? / aqui a gente vai tentar resolver a situação / as opiniões de vocês são diferentes mesmo / é importante respeitar / vocês gostaram do final da história?

**A'':** Não [gritos]

**P:** Vocês vão produzir um novo final / em dupla

**A35:** Professora, é produzir um final da história, é?

**P:** É produzir um final diferente, certo? / no caderno

#### **Situação 22 – Professora B – Aula 12**

**P:** Vamos falar um pouco sobre o dia da consciência negra / porque os escravos que foram liberados comemoram esse dia 20-11 / esse é o dia de pensar sobre a vida dessas pessoas / e o dia 13 de maio?

**A1:** Esse dia foi a libertação

**P:** Esse dia se comemora alguma coisa?

**A'':** Não

**P:** Por que vocês acham isso?

**A2:** Porque os escravos já foram libertados

**P:** Vocês acham que não se comemora no dia 13 de maio porque os escravos já foram libertados?

**A≠:** Não / Acho que sim

**P:** Por que não se comemora o dia 13 de maio?

**A3:** Por que ninguém queria comemorar

**P:** Ah! / e quem era ninguém?

**A4:** Os senhores de engenho

**P:** Que mais? / 13 de maio é feriado?  
**A7:** Não  
**P:** Amanda acha que não se comemora no dia 13 de maio porque os escravos já foram libertados // Mateus acha que os senhores de engenho não queriam comemorar essa data / quem tem outra idéia?  
**A5:** Não davam carta de alforria  
**P:** E precisavam de carta de alforria? / não já estavam libertos?  
**A6:** É  
**P:** A escravidão terminou no dia 13 de maio... [criança interrompe]  
**A7:** De 1888  
**P:** Isso / não se comemora... / Mateus acha que essa data não é comemorada porque os senhores de engenho não queriam essa libertação / não é feriado  
**A8:** Por que o Brasil tem muito feriado  
**P:** Por que o Brasil tem muito feriado?  
**A9:** Nãooooooooo... [criança demonstra impaciência]  
**P:** Por que então?  
**A10:** Por que tem gente racista?  
**P:** Quem são as pessoas racistas?  
**A9:** O negro / o branco / os dois  
**A11:** Nem todos os brancos...  
**P:** Nem todos os brancos?  
**A9:** A maioria / não / não acho  
**P:** Aqui quem se acha negro levante a mão  
**A9:** Eu sou / eu não  
**P:** Por que essa dificuldade dos negros se reconhecerem como negros?  
**A11:** Porque não gostam da própria cor  
**A12:** Porque não querem ser oprimidos

A professora faz os alunos refletirem a todo momento sobre os temas trabalhados na sala de aula, inclusive, lançando sobre eles um novo olhar. Para Colomer e Camps (2002), o ato de compreender altera as redes em que estão organizados os conhecimentos. Em nenhum momento as professoras observadas negam as idéias dos alunos, mas os ajudam a refletir sobre outros aspectos do texto e sobre as opiniões dos colegas.

Analisamos também se as perguntas feitas aos alunos desencadeavam novas perguntas por parte deles. De modo geral, a maioria dos alunos, quando questionados pela professora, apresentavam suas respostas, mas eles próprios realizavam novos questionamentos para atingir a compreensão e superarem suas dúvidas. Citaremos mais dois exemplos para ilustrar essa prática.

### Situação 23 – Professora A – Aula 4

**P:** Trayce respondeu / a tartaruga fica lá na dela e nem se estressa com nada / no próprio texto diz, não é Trayce? / por que vocês acham que a tartaruga é molenga?

**A”:** Porque ela anda devagar

**A53:** Pode cair qualquer coisa que ela não tá nem aí.

**A54:** Ela sempre se esconde quando alguém chega perto dela

**A55:** É por isso que acha ela molenga?

**P:** É por isso que acha ela molenga?

**A56:** É

Percebemos que a professora resgata um argumento de uma aluna, depois lança-o de volta, na forma de pergunta, para a turma. Os alunos vão construindo seus argumentos e a professora sintetiza a questão pedindo a sua confirmação. Essa é uma forma muito comum de desenvolvimento da capacidade de reflexão nas aulas observadas. Vejamos agora uma situação da sala da Professora B.

### Situação 24 – Professora B – Aula 6

**P:** Vamos lá ver...

**A”:** “in loco”

**P:** “in loco” / Alguém sabe que expressão é esta?

**A”:** “in logo” / “in logo” / “in logo”

**P:** “in loco”

**A58:** Que tá errado?

**P:** O que é que significa isto?

**A59:** “vamos logo” [aluno tenta dar um sentido a “in loco” trazendo uma expressão conhecida dele]

**P:** Vamos ver lá / ver em “in loco” / abram o dicionário // Essa é uma expressão portuguesa, em português?

**A”:** Não

**P:** É em inglês?

**A”:** Não [em sua maioria] é! [alguns poucos]

**P:** É uma expressão latina

**A62:** Latina

**P:** A nossa língua portuguesa veio de outra língua / ela veio do latim

**A63:** Latim?

**P:** O espanhol veio do latim

**A64:** Latino é, tia?

**P:** Não. Latim

**A”:** ... [burburinho, tentam compreender a palavra]

**P:** Latim / tá vendo a diferença?

**A65:** Latino ... in lôco [aluno tenta associar a algo conhecido]

**A65:** “Renata... ingrata...” [aluno associa à língua latina o cantor Latino e traz um trecho da música cantada por ele]

**P:** Achou “in loco”?

**A66:** Tia, deixa eu ler, tia? Deixa eu ler, tia

**P:** Achou? // Então leia “in loco”

**A68:** [aluno começa a ler baixo a definição da expressão “in loco”]

A professora tenta fazer com que os alunos compreendam o sentido da expressão “in loco” que aparece no texto. No primeiro momento, reflete com os alunos sobre os possíveis significados. As crianças vão argumentando, depois, a professora solicita o uso do dicionário para que as crianças tirem suas dúvidas e conclusões. Nesse momento, a diversidade de opiniões sobre a expressão era grande e era preciso que os alunos confirmassem suas posições.

Um aspecto que deve ser salientado é que, durante as aulas, os momentos de reflexão sobre o texto eram aqueles em que as turmas estavam mais atentas e participativas. Na turma da Professora A, a atenção e a participação eram conseguidas com mais facilidade. A Professora B demonstrou uma dificuldade maior de manter seus alunos concentrados de modo a poder participar ativamente das aulas; muitas vezes os alunos demoravam a iniciar as reflexões. Embora esse fato tenha ocorrido, quando a professora conseguia um envolvimento maior dos alunos, a aula fluía com muita participação.

Um outro elemento da prática pedagógica que procuramos analisar foi a influência das professoras sobre as respostas dos alunos. Constatamos que, mesmo a professora procurando sempre respeitar a opinião dos seus alunos durante os momentos de leitura e compreensão, sua posição é comumente vista como “verdade absoluta” pelo aluno. Quando a professora faz a segunda pergunta depois da primeira resposta do aluno, notamos que as crianças, muitas vezes, logo mudam de idéia. Nesse caso, é necessário que a professora confirme a resposta de algum aluno e reafirme que as idéias dele podem ser diferentes. A nosso ver, os discentes, através dessa prática, constroem suas reflexões e as expõem em sala de aula com maior liberdade.

Analisemos duas situações (uma vivenciada na sala da Professora A e a outra, na sala da Professora B) em que as crianças, após a segunda pergunta da professora, modificam suas respostas.

#### **Situação 25 – Professora A – Aula 1**

**A6:** A flor fica do lado de fora

**P:** Ah! // a flor fica do lado de fora

**A6:** Ela fica boiando na água

**P:** Ela fica boiando?

**A7:** Elas têm umas pétalas

**P:** Ah!!! elas têm umas pétalas e de que cores são?

**A8:** Verde, amarela e azul

**P:** Verde, amarela e azul?

**A9:** Não! É da folha que tia tá falando

**P:** Tô falando das pétalas dela // e como é que fica / é grande o tamanho delas ou são pequenininhas?

**A’:** Grandes

**P:** Tem mais alguém que conhece essa planta? // só? [professora foi dizendo o nome de 5 crianças que levantaram o dedo] // quem mais já viu? // nem na televisão vocês nunca viram?

**A’:** Não, eu não....

**P:** Nem nunca ouviram falar da vitória-régia?

**A’:** Há sim... sim

**A10:** Eu já vi na festa da vitória-régia [festa realizada na praça de Casa Forte, na cidade do Recife, num bairro vizinho ao da escola]

A professora estava trabalhando a lenda da Vitória-régia. Os questionamentos eram sobre a folha da planta. Sem mostrar a imagem, a professora foi questionando os alunos sobre a planta e perguntou se alguém já tinha visto a imagem. Num primeiro momento, os alunos dizem que não. Após a segunda pergunta, através da qual a professora questiona novamente se os alunos conheciam a planta, todos disseram que sim. Dessa forma, podemos dizer que os alunos mudaram sua opinião pelo fato de a professora questioná-los novamente. A seguir, temos o outro exemplo.

#### **Situação 26 – Professora B – Aula 5**

**P:** Vocês compreenderam o texto? / o que é que se trata o texto?

**A4:** De um diálogo

**A5:** De todo dia

- P:** Por que um diálogo de todo dia?  
**A6:** Temos diálogo nos dias  
**P:** Todo dia a gente recebe um diálogo?  
**A7:** Não  
**P:** Nesse texto há informação?  
**A'':** Não  
**P:** Por que a gente diz que é um diálogo?  
**A8:** Porque é uma conversa  
**P:** É?  
**A9:** Usamos palavras de todo dia  
**P:** Hein?  
**A10:** Que existe palavras no texto que usamos todo dia  
**P:** O título / “Diálogo de todos os dias” / é porque usamos essas palavras todos os dias?  
**A11:** Não  
**A'':** Porque ele conversa todo dia  
**P:** É porque ele conversa todo dia?  
**A12:** Porque todo dia ele leva um trote por telefone

O texto tratava de um diálogo ao telefone. Inicialmente, os alunos afirmam que todos os dias têm diálogos. A professora retoma a pergunta e um aluno responde de forma negativa à segunda pergunta da professora. O aluno deixa de lado sua conclusão inicial. Percebemos como é difícil para a criança defender seu ponto de vista diante do segundo questionamento da professora. Esse trabalho requer atenção, pois o aluno fica sujeito a sempre esperar a confirmação do professor sobre suas idéias.

Silva (1999) afirma que o processo de interação e organização das dinâmicas deve permitir ao aluno constatar significados, refletir sobre eles e transformá-los. Nesse sentido, as professoras têm o cuidado de não resolver de modo taxativo a dúvida do aluno. Elas lançam perguntas para que ele vá tirando suas próprias conclusões. Nas práticas das professoras observadas, vimos que elas procuram criar esses “desacordos intelectuais” propostos por Silva (1999): os alunos são sistematicamente questionados, apresentam seus pontos de vista, divergem entre si, reformulam seus conceitos. Isso contribui para que eles incorporem a idéia de que é possível existirem várias opiniões e pontos de vista, e se esforcem para validar sua visão do mundo. A propósito, Orlandi (2001) admite que o

sentido não está num determinado indivíduo, mas sofre influência das diferentes posições ideológicas. Analisemos mais duas situações.

### Situação 27 – Professora A – Aula 6

**P:** Quando vocês forem para o recreio tem um painel que Ana [coordenadora] botou todos os compositores de frevo / e depois nas próximas aulas eu vou trazer a biografia de alguns compositores de frevo / todos não dá / isso será a preparação para a feira de conhecimento / a música e a biografia / aí eu pergunto: o que é biografia?

**A59:** Eu ia perguntar

**P:** Ah! / ninguém perguntou / então eu pergunto? / e aí? / BIOGRAFIA / já ouviram essa palavra BIOGRAFIA [professora escreve a palavra no quadro]

**A'':** Já

**P:** Digam um pouquinho sobre isso

**A60:** É o mesmo que geografia

**A61:** Não é não

**A62:** Eu acho que é o contrário de geografia

**P:** Será? / então o que é geografia? / então a palavra é dividida em duas partes / geo / e grafia / grafia significa estudo / geo / é terra / então estudo da terra / agora vamo lá ver o que é bio / No dicionário

**A62:** Estudo da vida de uma pessoa

**P:** Eu falei que ia trazer a música e a biografia de alguns compositores / então / é a descrição da vida de uma pessoa? / então / o que é descrição da vida de uma pessoa?

**A63:** Ele tá escrevendo a vida dele

**P:** Ele tá escrevendo a vida dele? / ele?

**A63:** Não / é uma pessoa que escreve a vida dele

**P:** Certo / e o que vocês acham que vocês encontrariam numa biografia de uma pessoa?

**A64:** Como ele era e o que ele fazia

### Situação 28 – Professora B – Aula 2

**P:** Agora a gente vai conversar sobre a história / quem gostou da história? / quem pode falar alguma coisa sobre a história? //

**A1:** Eu não gostei da história

**P:** Por quê?

**A2:** É triste

**A3:** Eu não gostei do final [as crianças estavam pensativas]

**P:** Quem gostaria de mudar o final? / por que o final foi ruim?

**A4:** A mãe foi embora

**A5:** Ela deixou os filhos

**P:** Mas ela não disse que ia voltar?

**A6:** O pai dos meninos disse que ela não ia mais ver os filhos

**P:** Por que vocês mudariam a história?

**A'':** O final

**P:** Só o final?

**A7:** O começo é meio confuso / tá na praia / o buquê

- P:** O que significa? / que a história começou, né?  
**A8:** Ela recebe um buquê  
**P:** Depois, o que é que acontece?  
**A9:** A praia  
**P:** Quem tinha ido ver a praia?  
**A10:** A mãe e a filha  
**P:** Por que a mãe levou a filha à praia?  
**A11:** Porque é bonito  
**P:** Porque é bonito?  
**A12:** Para conversar  
**P:** Para conversar? / qual foi a conversa / o assunto exigia o que das duas?  
**A13:** Nada  
**P:** Nada? / a conversa poderia ter sido em outro lugar?  
**A14:** Poderia? / em um restaurante  
**P:** Mas qual é a diferença de conversar na praia e conversar em um restaurante?  
**A15:** No restaurante tem muita gente  
**P:** Tem muita gente / e aquele assunto era um assunto íntimo / mas a praia é um lugar aberto, não é?  
**A'':** Sim / é  
**P:** Não teria ninguém para atrapalhar a conversa das duas / alguém aqui já ouviu uma conversa assim?  
**A16:** Eu já  
**P:** O que foi que você sentiu?  
**A17:** Muito mal

Percebemos que as professoras, a todo o momento, resgatam as idéias dos alunos, questionam aspectos divergentes, confirmam outras respostas e estimulam a produção de conhecimentos. O movimento de pergunta, questionamento divergente, confirmação da hipótese e conclusão da idéia é algo muito explorado na prática das duas professoras (embora mais evidente no caso da Professora A).

No que diz respeito ao vocabulário, sabemos que ele pode se constituir numa dificuldade de leitura, especialmente quando se trata de crianças. Nas aulas que observamos, as professoras sempre se depararam com situações em que os alunos sentiram dificuldade de compreender o texto. Quando isso ocorria na prática da Professora A, ela propunha a releitura dos trechos obscuros e sugeria a utilização do dicionário (que as crianças, por sinal, sabem manusear com autonomia), de modo a que eles compreendessem

o sentido de expressões e palavras desconhecidas. Vejamos uma situação ilustrativa dessa prática.

### Situação 29 – Professora A – Aula 3

**P:** Agora vejam / o que é uma coisa talentosa?  
**A68:** Bonita  
**P:** O que é?  
**A70:** A pessoa que sabe fazer uma coisa muito bem  
**P:** Isso  
**A71:** Tia, ela ganhou ponto?  
**P:** Todo mundo ganha quando responde / ganha também conhecimento / eu não sei o que é audácia e nem intrépido  
**A72:** Achei  
**P:** Você tava procurando, não é, danadinha?  
**A72:** ... [risos]  
**P:** Diga / sem dicionário / quem sabe?  
**A73:** Especial  
**P:** Não sei / digam do dicionário  
**A74:** Menina, é audácia, é?  
**P:** Bora, procura / achou? / achou o quê? / Audaz? / são palavrinhas que vocês não conhecem e assim vão aprendendo

Como se pode ver, a professora A tenta fazer a criança refletir sobre o significado das palavras desconhecidas e freqüentemente estimula o uso do dicionário para facilitar a compreensão. Na sala da Professora B, vimos esta outra situação.

### Situação 30 – Professora B – Aula 2

**P:** Quem achou a primeira palavra que você considera difícil diga...  
**A23:** Atônito...  
**P:** Atônito... / Lá no primeiro parágrafo...  
**A25:** É a-tô-ni-to...  
**P:** Atônito... [professora colocando no quadro] / agora tá certo? Pronto  
**A25:** Cúmulo?  
**P:** Que mais...  
**A26:** Receoso..  
**P:** Que mais?... / Manuela..  
**A26:** Exausto  
**P:** Exausto  
**A26:** Aqui tem “muito cansado”  
**A27:** Insolente...  
**A28:** Atrevido  
**A29:** Insolente é atrevido, já tem no livro...  
**P:** Como?  
**A30:** Esse outro também tem?  
**P:** Bom / que mais? / Roseane... Encontrou alguma palavra  
**A32:** Atônito...

**P:** O que é que significa atônico? / achou tipóia? / Diga?

**A38:** Tipóia: lenço ou tira de pano

**A38:** Lenço ou tira de pano... que prende, né, ao pescoço, no braço...

**P:** Veja se você, trocando no texto a palavra tipóia por lenço, se ela fica com o mesmo sentido... troque.. / Coloque de lápis e leia...

**A40:** Achei atônito... / pasmado... admirado

**P:** Vamos lá? Então atônito é pasmado ou admirado... / admirado // agora troca aí pra ver como é que fica...

**P:** Lucas?

**P:** Trocou o sentido da palavra atônito?

**P:** Significa outra coisa?// Quando você troca?

**A54:** Não / a mesma

**P:** E por que significa a mesma coisa? // você pode usar pasmado, admirado ou atônito que é a mesma coisa // quem trocou agora... cúmulo... // trocou... Mudou o sentido?

**A55:** Não...

De modo semelhante à professora anterior, a Professora B se estende em uma boa parte da aula para contextualizar as novas palavras e ajudar os alunos a usar o dicionário. Estes, de modo participativo, vão respondendo e buscam a compreensão das palavras que para eles eram difíceis ou desconhecidas. Também vão refletindo e elaborando hipóteses para tentar compreender as palavras no texto. A professora busca o dicionário e os alunos têm muita facilidade no seu manuseio, demonstrando ter familiaridade com esse material.

Os dados obtidos em nossa pesquisa permitiram ver que os temas trabalhados são relacionados com a vida das crianças, as quais vão tendo, em sala de aula, oportunidade de colocar suas próprias inquietações e vivências, e estabelecendo ligações entre estas e o que é lido. Dessa maneira, percebemos, no trabalho desenvolvido, a leitura funcionando como uma das bases da ampliação do conhecimento de mundo (FREIRE, 1982, 1996, 2005 e 2006).

Uma outra questão relevante são as associações estabelecidas entre os temas explorados na escola e os fatos sociais. Elas acontecem de forma pouco dirigida pelo professor. É importante frisar que essas associações acontecem, mas avaliamos que ainda de forma pouco elaborada, ou seja, acontecem muito mais quando o aluno faz a relação do

tema trabalhado pela professora com suas inquietações e dúvidas. Fazemos a análise de dois exemplos.

### Situação 31 – Professora A – Aula 1

**P:** Pretexto é uma justificção? / leia pra mim aí, o que é pretexto?

**A20:** É uma razão falsa para ocultar a verdadeira

**P:** É uma desculpa / ou seja / não sei se vocês já ouviram uma pessoa dizer assim / ah, eu não vou para a escola porque estou com dor de barriga / isso é uma desculpa para não vir para a escola / às vezes a mãe diz assim: você está usando um pretexto

**A21:** A minha mãe diz isso

**P:** A sua mãe diz? / então você já deveria saber o que era pretexto/ desculpa que se arranja para ocultar a verdade / eu passo por cima da verdade e invento uma outra coisa / quando as mulheres engravidavam lá / na região do Amazonas / para não dizer a verdade elas arrumavam um pretexto para dizer que era o boto / por conta da lenda do boto

**A22:** Tia, teve uma história dessas na minissérie “Amazônia”

**P:** Vocês assistem isso? / Não é pra crianças assistirem / mas realmente teve uma história dessas / na minissérie // que a mulher engravidada de um homem / mas pra dizer que não era culpa delas / e sim do boto / então a lenda justificava isso // gente, o que é “alegam”, a última palavra do texto? / Procurem no dicionário alegar / não vai encontrar alegar porque o verbo está flexionado / vamo lá // O que é?

**A23:** Eu achei // alegar é apresentar, mencionar, como prova

**P:** Olha como essa palavra está ligada à palavra anterior *pretexto* / é outra forma de dizer o que significa essa palavra // então isso é alegar, é justificar / então as mulheres encantadas com os rapazes diziam que engravidavam com o boto / e hábil significa o quê?

**A24:** Uma pessoa que é bom dançarino

**A25:** Tem talento

A professora comenta fatos e exemplifica-os como forma de explicar a lenda do boto, porém são os alunos que trazem os exemplos relacionados com o que está sendo dito pela professora. Vejamos o segundo exemplo.

### Situação 32 – Professora B – Aula 12

**A12:** Por que os negros não querem ser oprimidos?

**P:** Ah... / Por que não gostam da própria cor? / Porque não querem ser oprimidos / São Paulo hoje é feriado / 20 de novembro / Minas Gerais também / só esses dois estados do Brasil que reconhecem o dia 20 de novembro como feriado / porque o Brasil precisou de um dia para a consciência negra?

**A13:** Por causa dos escravos

**P:** Olhe// por que o Brasil precisou // olha a gente tem o dia da criança / tem dia do idoso / os escravos foram libertados no dia 13 de maio

**A13:** Não é por isso?

**P:** Veja / o nosso país não se reconhece / a população negra não se reconhece / 49% dos brasileiros são negros / de toda a população Brasileira é de negros // 41% restante é de mestiços // então quase não temos brancos

**A14:** Eu sou branco

**P:** Artur / a sua família não é toda branquinha não, viu? // temos que observar isso // sempre tem um mais moreno / olho escuro / cabelo mastigado / agora a gente vai ler aí // tem vários cadernos com textos/ eu queria que vocês abrissem para ler para o grupo

A professora inicia perguntando por que os negros não gostam de ser negros. Ela trabalhava o tema da consciência negra. Esse também é um diálogo em que os questionamentos foram muito mais estimulados pelos alunos do que pela própria professora. Nessa aula, especificamente, a professora tentava resgatar dados sobre a questão do negro no Brasil.

Tratar das relações dos textos com os acontecimentos e fatos sociais é um aspecto da prática docente que precisa de objetivos claros para facilitar, entre outras coisas, a liberdade de expressão dos alunos na sala de aula. Os alunos precisam ter suas opiniões respeitadas para que aprendam a respeitar a diversidade de pontos de vista e compreender-se como cidadãos atuantes na sociedade. Freire (2005) fala da importância de desenvolver uma educação problematizadora e voltada para a “leitura” da realidade social.

### **3.2 – As concepções de leitura das professoras**

Neste item, analisaremos as concepções de leitura expostas pelas professoras em relação aos paradigmas atuais propostos para o ensino da língua portuguesa. Em seguida, relacionaremos esses discursos com a prática desenvolvida em sala de aula. Como já afirmamos antes, inicialmente, aplicamos um questionário com as professoras de modo que fossem contempladas questões significativas sobre leitura e ensino de leitura, com destaque para o trabalho de reflexão e a mediação pedagógica em sala de aula. No questionário

inicial, as professoras puderam falar sobre os temas propostos de forma particular. Depois realizamos as entrevistas, que envolviam questões mais específicas em torno do trabalho de leitura. Por fim, tentamos estabelecer relações entre as concepções reveladas, as propostas atuais de ensino da língua portuguesa (em especial de leitura) e as práticas desenvolvidas por elas em sala de aula.

### 3.2.1 – Análise dos questionários<sup>17</sup>

De modo geral, percebemos que as professoras têm uma preocupação com o trabalho de compreensão de texto e com a escolha dos variados gêneros textuais. Elas revelaram que os alunos são participativos e questionadores, porém alguns realizam a leitura de modo bastante fragmentado, o que dificulta a compreensão. Trataremos agora das respostas das professoras ao questionário e à entrevista. A análise estará embasada na perspectiva indiciária (GINZBURG, 1999; SUASSUNA, 2007), como também na visão do discurso como constitutivo do contexto de sua produção. Partindo disso, faremos uma análise dos discursos das professoras envolvidas na pesquisa.

A princípio, perguntamos às docentes o que a leitura significava para cada uma delas e obtivemos as seguintes respostas:

- Para você o que é leitura?

**PROF<sup>a</sup>. A:** É a apropriação do sistema alfabético com compreensão, argumentação, inferência, etc.

**PROF<sup>a</sup>. B:** Ler tem um significado amplo, não é só decodificar o sistema escrito, é também ler imagens, sons e o próprio mundo.

---

<sup>17</sup> Cada professora respondeu às perguntas do questionário de acordo com a série em que atua. A transcrição das entrevistas e das respostas dos questionários é fiel ao que foi escrito e dito pelas professoras durante a coleta dos dados.

Observamos que a Professora A toma a leitura em seu sentido amplo, como frisam Freire (1982, 2005, 2006) e Geraldi (1995, 1996), entre outros autores da área. Da mesma forma que ela aponta a importância da apropriação do sistema de escrita alfabético, faz referência a aspectos fundamentais da compreensão, como argumentação e inferência, que são fatores decisivos para o processo de compreensão leitora e expansão de sentidos. A Professora B, vendo também a leitura em seu sentido amplo, afirma que ela não se reduz a uma decifração da escrita, mas pode ser realizada com relação a imagens, sons e ao próprio mundo. Percebemos que essa professora faz referência à leitura de mundo, conceito criado por Paulo Freire. As professoras apresentam uma concepção voltada para perspectiva atual do ensino da língua, na medida em que não entendem a linguagem apenas enquanto código/estrutura. Em seu discurso, percebemos a linguagem entendida como uma forma de interação; percebemos, também, a leitura vista enquanto processo de *compreensão abrangente* (MARTINS, 1994). Vale destacar que esse trabalho reflexivo de compreensão oral e escrita também está registrado nos diários de classe das docentes.

Sobre os objetivos da leitura, as professoras apresentaram visões coerentes com as concepções por elas defendidas. Vejamos as seguintes respostas:

- Quais são os objetivos fundamentais do ensino da leitura na 3ª e 4ª série?

**PROFª. A:** Interpretar; inferir; argumentar.

**PROFª. B:** O aluno do 2ª ano do 2º ciclo precisa ter completado todas as exigências básicas da leitura, dando-se ênfase à escrita normativa com atenção especial à ortografia e à compreensão textual, podendo expressar-se com oralidade de forma clara.

As professoras se referem à compreensão oral dos textos validando a inferência e a argumentação como aspectos fundamentais para a formação do leitor crítico e proficiente. Com base em Orlandi (2001), consideramos que o que elas dizem sobre os objetivos da leitura se coaduna com a visão do ato de ler como um ato de produção de sentidos. Diante

disso, pensamos que a Professora A, por mais que tenha sido sucinta, aponta objetivos amplos e relevantes para o ensino de leitura. A Professora B também apresenta dois objetivos básicos: compreensão textual e desenvolvimento da oralidade, e, embora tenha dado ênfase à escrita correta das palavras, reconhecemos que isso não deixa de ter importância no processo ensino-aprendizagem da língua portuguesa, particularmente da leitura.

Achamos importante citar aqui um exemplo de situação de leitura em que a professora resgata conhecimentos anteriores dos alunos e solicita que argumentem em defesa de suas respostas:

**P:** Quem acha que é uma lenda levanta a mão! / desses que acham que é uma lenda, me digam o motivo

**A26:** Porque o boto leva a mulher para o rio

**A27:** Porque o boto é boto e homem

Os alunos vão relacionando seus conhecimentos sobre o gênero textual lenda com as atitudes apresentadas pelo personagem principal da história. Além disso, a professora questiona o motivo pelo qual os alunos chegaram a essa conclusão. Vê-se aqui o importante papel de mediador que o professor pode desempenhar ao trabalhar a compreensão leitora. Segundo Silva (1999), é através desse tipo de mediação que o professor poderá desenvolver o *estatuto da criticidade da leitura*. Diante disso, percebemos que os objetivos instituídos pelas professoras são desenvolvidos em suas práticas de leitura de forma a favorecer uma compreensão abrangente do texto.

Após os objetivos, perguntamos às professoras como elas desenvolvem a prática de leitura, ou seja, que procedimentos são escolhidos para a realização desse trabalho:

- Descreva, em linhas gerais, como você desenvolve seu trabalho de leitura.

**PROF<sup>a</sup>. A:** Através de vários tipos de gêneros textuais.

**PROFª. B:** Tudo em sala é usado para leitura, além das leituras de praxe, textos diversos, lemos também imagens como mapas em geografia, sons na aula de artes, usamos filmes para lermos as expressões dos personagens etc. Tudo é de certa forma provocar uma leitura.

Observamos que ambas procuram contemplar, em seu trabalho, a diversidade textual; demonstram uma certa unidade de pensamento quando falam de “textos diversos” ou de “vários tipos de gêneros textuais”, de acordo com o que se defende atualmente para o ensino de língua. Como frisa Soares (1998), trabalhar a diversidade de gêneros e ampliar essa compreensão para entender as exigências que a vida em sociedade nos põe é desenvolver o letramento. Nas práticas das professoras percebemos indícios de um trabalho que valoriza o uso dos diferentes gêneros; as crianças demonstram familiaridade com as propostas das professoras para as diferentes leituras. Sobre isso, vejamos mais uma situação didática (situação 17):

**P:** Cada parágrafo teve uma idéia central / fomos vendo quais eram as idéias / escuta / a gente viu sete parágrafos / cada parágrafo / fala de uma coisa / toda vez que a gente fala um assunto a gente fala um parágrafo / vou botar aqui no quadro, o primeiro parágrafo falou da **vida do menino** / o segundo parágrafo falou **a vontade de ter um cachorro** / o terceiro falou do **cinema, assistiu ao filme: A guerra dos Dálmatas** / o quarto falou **A confusão dos pais** / O quinto parágrafo, **Dr. Bruno deu a sugestão para criar o cachorro** / O sexto parágrafo, **A escolha do cachorro** / o sétimo foi **o nome do cachorro que era o melhor amigo de Paulinho** [alunos ajudaram na construção das sínteses oralmente] // gente, / ele era filho único / por que a pessoa filha única se sente sozinho?

Os alunos apresentavam facilidade em encontrar a idéia central de cada parágrafo, demonstrando que essa é uma prática desenvolvida constantemente em sala de aula. A professora realiza procedimentos diferenciados e, ao mesmo tempo, os alunos respondem adequadamente ao que lhes é solicitado.

Um outro tema tratado no questionário foram as diferentes as atividades desenvolvidas pelas professoras para estimular a leitura dos seus alunos. Obtivemos as seguintes respostas:

- Quais são as atividades que você realiza para fazer seus alunos lerem?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Leitura oral, silenciosa, coletiva e extra-verbal.

**PROF<sup>a</sup>. B:** Toda aula é iniciada com leitura e interpretação de texto é questionado o que o autor quis transmitir, inclusive textos de matemática.

Sobre a Professora A, percebemos que ela se deteve nas modalidades de leitura que são desenvolvidas na sala de aula; assim como a colega, falou da atividade de leitura de imagem. A Professora B enfatiza o trabalho da leitura e interpretação dos textos. Ela mostra que o questionamento sobre o que o autor quis dizer é importante para fazer os alunos lerem. As professoras comentam que desenvolvem suas práticas tomando a leitura como fator fundamental para a aprendizagem e a formação do aluno.

Diante disso, lembramos a idéia de Geraldi (1996) de que o professor não é mera testemunha do diálogo desenvolvido na sala de aula. O professor pode estimular o diálogo com as perguntas que lança e, assim, acaba por realizar interações relevantes e significativas. Lembramos aqui também as palavras de Bakhtin (2003, 2006), quando este afirma que a interação é todo e qualquer ato da fala ou ato de comunicação que se dirija a um interlocutor; que a palavra é significativa, uma forma de diálogo; que o ato de compreender é sempre pôr uma palavra em contraposição a outra. Portanto, a percepção das muitas idéias de um texto deve ser estimulada através de questionamentos e reflexões. As respostas dadas pelas professoras sugerem que as mesmas compreendem a leitura como um amplo diálogo. Situação ilustrativa disso é a seguinte:

**P:** Agora / acabou o tempo da redação / vamos realizar a leitura compartilhada do texto da página 120 - / [alunos ficam espantados com o tamanho do texto]/ [alunos acompanham a leitura em silêncio]

**P:** ... [professora interrompe] / gente, esse texto é de Ruth Rocha / olha, antes de começar / a autora recomenda antes de ler o texto / que os alunos levantem hipóteses sobre o que vai acontecer na história / vamos levantar nossas idéias / o que quer dizer com “quebrou a cabeça do meu pai”?

Esse fragmento mostra a professora aproximando o seu fazer daquilo que defendeu no questionário: ela faz da leitura uma forma de diálogo com o texto e facilita o desenvolvimento de diferentes estratégias e procedimentos de leitura, como defende Solé (1998) ao tratar das estratégias de antecipação como um importante estímulo à leitura.

Questionadas sobre a diversidade textual, as professoras apresentaram as seguintes reflexões:

• Você trabalha com diversidade textual? Se você trabalha, quais são os gêneros que você utiliza em sala de aula?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Sim. Textos informativos, poéticos (poesia, notícias, bilhete, instruções, contos, fábulas).

**PROF<sup>a</sup>. B:** Além dos livros didáticos são lidos textos de vários autores poesia de Manuel Bandeira, fábulas de Monteiro Lobato, jornais, contos de fada, texto de ciências, revista Terra etc.

Mais uma vez, as professoras demonstram empenho no sentido de contemplar, em suas práticas, a diversidade de gêneros textuais. Porém, temos uma questão a levantar: não percebemos, nas respostas dadas, quais os critérios utilizados para se definir que gêneros são trabalhados 1º ano e quais são trabalhados no 2º ano do segundo ciclo do ensino fundamental, ou seja, como se desenvolve essa continuidade do trabalho com os gêneros. Dolz & Schneuwly (2004) afirmam que a prática pedagógica de linguagem deve basear-se nos gêneros, agrupados em cinco grandes categorias (ordem do relatar, ordem do narrar, ordem do expor, ordem do descrever ações e ordem do argumentar) e que esses agrupamentos devem ser trabalhados em todos os anos/ciclo da escolaridade.

O uso de gêneros textuais nas aulas de leitura leva os alunos a apresentar familiaridade com seus diferentes suportes e configurações, o que pode ser evidenciado no fragmento abaixo:

**P:** Que tipo de texto é esse?

**A9:** Informativo

**P:** Por que podemos dizer isso? //que tipo de informação? // qual é a área?

**A9:** História

**P:** Por que você acha isso? / /Mateus afirmou que é um texto informativo e que fala de história / Todo mundo concorda? / Onde é comum encontramos um texto informativo?

**A10:** Revista e jornal

**A11:** Livro também

**P:** Isso mesmo/ é muito comum encontrarmos textos informativos nesses locais que vocês falaram // muito bem.

No questionário aplicado, formulamos uma questão mais específica a respeito do tema *gêneros textuais*: perguntamos às professoras quais os que estimulam e ajudam a desenvolver a oralidade e a argumentação.

- Você acredita que algum gênero textual possa ajudar a desenvolver especificamente a argumentação e a oralidade dos alunos?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Acredito que todos contribuam para desenvolver a argumentação e oralidade dependendo da forma como é trabalhado.

**PROF<sup>a</sup>. B:** Qualquer texto pode suscitar questionamentos cabe ao professor conduzir as perguntas para que provoque discussões em torno do texto.

As duas professoras foram enfáticas em afirmar que cabe ao professor desenvolver perguntas para desenvolver novos questionamentos dos alunos, ficando claro que elas têm consciência da importância do trabalho do professor para a formação crítica dos alunos. As duas também afirmam que qualquer texto pode ser um importante instrumento para o desenvolvimento de uma boa mediação. Acreditamos que essa afirmativa das professoras tenha sido feita pelo fato de as duas desenvolverem uma prática bastante reflexiva sobre os

temas tratados nos textos escolhidos para o trabalho em sala de aula. As professoras estão, a todo o momento, formulando perguntas que provoquem discussões diante do texto.

Nas respostas fornecidas à questão seguinte (No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, qual é esse gênero e por que você acha que ele cumpre esse papel?), as professoras reafirmaram o ponto de vista da pergunta anterior.

Perguntamos também sobre a participação oral dos alunos e obtivemos as seguintes respostas:

• Nas atividades de leitura que você desenvolve, os alunos costumam se manifestar oralmente? Em caso afirmativo, como é a participação deles?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Sim. Há bastante participação dos alunos. Eles perguntam, questionam as palavras que não conhecem; fazem correlação com outros textos lidos ou experiência de vida deles.

**PROF<sup>a</sup>. B:** Tenho uma turma excelente de 33 alunos onde apenas quatro tem alguma dificuldade de leitura. Mas, todos são participativos. Muitas vezes temos que enumerar quem vai falar primeiro porque na maioria das vezes todos querem participar.

As duas professoras se referem à intensa participação dos alunos. A professora A destaca as relações que eles estabelecem entre os textos e aspectos da vida em geral. Essas relações nos parecem muito significativas para a participação dos alunos nas práticas de sala de aula e para formação do leitor crítico; segundo Freire (2006), a leitura de palavras enquanto leitura de mundo é coerente com a pedagogia dialógica e libertadora. Nesse sentido, as alusões dos alunos a suas experiências de vida reafirmam a significância dos assuntos abordados em sala de aula a partir e através da leitura.

A penúltima pergunta tratou das questões sobre avaliação da compreensão leitora. Vejamos as respostas referentes a esse aspecto.

• Como você avalia a compreensão da leitura por parte de seus alunos?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Apresentam grande dificuldade de compreender o que lêem, apesar de todo o trabalho feito para que desenvolvam essa habilidade. Muitos têm leitura fragmentada dificultando a compreensão do todo.

**PROF<sup>a</sup>. B:** Hoje eles já estão com uma compreensão boa, já fazem inferência dentro do texto. Mas, isto tem que ser estimulado diariamente pelo professor.

Como podemos verificar, as professoras falam das dificuldades apresentadas, como também das competências que seus alunos estão adquirindo no decorrer do trabalho de compreensão leitora. A Professora B se refere a um aspecto muito importante da mediação do professor, que é o estímulo constante da inferência. Com relação a isso, Brandão (2006) afirma que, para o aluno elaborar inferências, é preciso compreender as diferentes lacunas deixadas pelo autor no texto. Na prática educativa, percebemos que as professoras realizam perguntas de forma a ajudar o aluno a elaborar de forma autônoma as suas idéias sobre o texto. Essa situação foi bastante evidenciada em quase todas as situações que envolveram a prática de leitura na sala de aula.

Para terminar os questionamentos, fizemos uma pergunta à qual as professoras já vinham respondendo no decorrer do questionário. A pergunta dizia respeito ao papel do professor na mediação da leitura:

- Em sua opinião, qual o papel do professor no encaminhamento da leitura escolar?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Estimular os alunos a lerem com prazer, descobrimentos e por fim adquirir conhecimentos.

**PROF<sup>a</sup>. B:** O papel do professor é fundamental, ele tem que ter todas as formas de estimular a leitura feita por seus alunos. Criar campeonatos de leitura e escrita. Produzir jornais na sala etc. E ele também tem que demonstrar que é um leitor.

As professoras têm compreensão da importância do trabalho do professor para a formação do leitor na escola. A Professora A fala do estímulo ao prazer da leitura e a Professora B se refere à importância de o professor se mostrar leitor para os alunos, validando a idéia de Silva (1995) de que o professor deve ter clareza das finalidades e dos objetivos que norteiam a sua prática. As professoras sabem da importância do trabalho de leitura para seus alunos e deixam claros seus objetivos e sua condição de leitoras.

Apresentaremos um fragmento de uma situação de aula em que a professora enfatiza os objetivos e se coloca enquanto leitora:

**P:** Hoje nós vamos fazer uma atividade diferente / se chama leitura compartilhada / nós vamos ler toda a história de mão em mão / é uma história contada através do livro / autora Lígia Bojunga / ela é especialista em literatura infanto-juvenil / é uma escritora premiada / fez parte das minhas leituras juvenis e de infância / eu gostava muito / vamos ler hoje o livro / a primeira história que é chamada de “TCHAU” / é preciso atenção / nós vamos depois fazer uma atividade em dupla / por último vocês vão fazer uma atividade nova / vocês vão ler alguns livros e eu também vou emprestar / pois vocês terão que ter o hábito da leitura na 5ª série / algumas crianças irão fazer o teste do Colégio de Aplicação / essa experiência vai mostrar a vocês como é importante o hábito da leitura / esse livro é novo / mas tem ali um bem antigo que eu li quando era jovem

Essas foram as questões apresentadas às professoras em forma de questionário. Para tratar de outros temas relativos ao ensino de leitura, realizamos entrevistas com o objetivo de aprofundarmos as questões anteriormente levantadas. Percebemos que também na entrevista as professoras revelaram concepções coerentes com a prática educativa desenvolvida.

### **3.2.2 – Análise das entrevistas**

A partir de agora, trataremos dos discursos das professoras revelados na entrevista, considerando as múltiplas relações entre eles e as práticas apresentadas em sala de aula.

Na perspectiva do ensino da língua portuguesa, as duas professoras caracterizam a linguagem como interação. Segundo Geraldí (2006), existem três grandes concepções de linguagem. Na primeira, ela é vista como *expressão do pensamento*, concepção que faz parte dos estudos tradicionais. Na segunda, é vista como *instrumento de comunicação*, concepção que vê a linguagem como um código e está ligada à teoria da comunicação. Na

última, a linguagem é percebida como *forma de interação*, visão que pode ser relacionada às teorias da enunciação.

As professoras estão, em praticamente todas as respostas, reafirmando que o ato de ler tem um sentido amplo e está vinculado ao contexto no qual os discursos são produzidos. Segundo Bakhtin (2006), “a enunciação é de natureza social” (p. 113); nesse sentido, ela não é um ato isolado. No processo escolar, o que pode garantir a compreensão da fala enquanto ato social é o processo de interação e reflexão que pode ser desenvolvido com os textos trabalhados na sala de aula.

Apesar de terem clareza disso, as professoras consideram que estimular a compreensão apresenta-se como uma tarefa difícil de ser desenvolvida. Na entrevista, por exemplo, elas disseram sobre o ensino de português/leitura:

- Você gosta de ensinar português? Por quê?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Ensinar português é mais difícil, você lida mais com a questão da compreensão, subjetivo e é mais difícil lidar com esse trabalho. Embora a gente tente de vários meios facilitar essa aprendizagem mas, nem sempre a gente consegue até porque às vezes a criança tem muita, muita deficiência, né? Nas séries antigas... Aí você tem que fazer um resgate e a criança não consegue, então eu acho que é mais difícil ensinar português do que matemática. Não é porque goste mais de matemática que eu não tenho que ajudar meus alunos.

**PROF<sup>a</sup>. B:** gosto de dar aulas (...) e, aliás, em todas as disciplinas você acaba dando português. Porque português é como você se comunica, né? (...) como você fala e como você escreve. E eu gosto. Gosto porque quem sabe ler e escrever bem se expressa bem. E você tem muitos espaços, né? (...). Você acaba compreendendo matemática, história, geografia, se você tiver uma boa leitura e uma boa compreensão do que lê. Então, toda a ênfase é em cima de leitura.

Percebemos, nos discursos das professoras, a importância dada à leitura e à compreensão de texto. Observamos o reconhecimento da dificuldade de desenvolver esse trabalho, porém os investimentos feitos para superá-la mostram-se evidentes na prática de leitura em sala de aula. Como pudemos perceber na análise das aulas, as professoras encaminham uma prática questionadora e reflexiva sobre os temas abordados em sala;

estimulam sempre a elaboração de conclusões pelas crianças diante do que é discutido; respeitam as suas opiniões interpretações.

Durante a entrevista, perguntamos mais diretamente qual é o papel da leitura na prática das professoras. Vejamos as respostas.

- Que papel você atribui à leitura?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Eu acho fundamental, é a base de tudo. É... Se o aluno não consegue ler ele não consegue desempenhar, não consegue ter outro tipo de habilidade. Tudo envolve a leitura. É a base de tudo: ciências, matemática, história, Tudo. Ela é primordial, né?

**PROF<sup>a</sup>. B:** Fundamental. Sem leitura não se consegue transmitir, conduzir, ou medir nenhum conhecimento. Não tem como. Mesmo que ele não decodifique, quem não saber ler, né? Mas você leva a compreender o que se vê, aquilo que não tá escrito; é uma forma de ler, tendo um novo olhar, ele percebendo imagens, que aquelas imagens têm mensagens aí ele percebe que também é uma forma de leitura, aí depois começa o processo de decodificação.

Diante dessas respostas, lembramos Silva (1995), que afirma que, para discutir sobre as finalidades do ensino da leitura, é preciso situar as funções essenciais que a mesma deve exercer na escola e na sociedade. A concepção apresentada nas respostas evidencia que a leitura é um trabalho fundamental para a aprendizagem das outras disciplinas. Investigando a prática das professoras, percebemos que, nas aulas de leitura, elas valorizam a reflexão e a compreensão dos alunos sobre diferentes temáticas. São aulas que estimulam a curiosidade e o senso investigativo dos alunos.

Com o objetivo de saber como se dá a relação da leitura com os ciclos de aprendizagem, levantamos a seguinte questão:

- E com relação ao trabalho com leitura, o que mudou depois da implantação dos ciclos?

**PROF<sup>a</sup>. A:** Mudou bastante. Na minha concepção eu vejo de uma outra forma. Embora eu trabalhasse com os textos. Mas antigamente o aluno era só cobrado pela questão ortográfica e gramatical descontextualizada. Isso é um benefício, não sei se foi por conta do ciclo ou do processo de desenvolvimento da educação. A questão da formação que a gente vai recebendo. Não sei te dizer em que isso está atrelado e nem sei se é ao ciclo, mais houve uma mudança. Porque eu acho que eu venho mudando a minha prática ao longo dos anos. A formação da gente que teve uma educação tradicionalista... temos que realmente repensar a nossa prática. Com certeza a formação da gente vai influenciar os nossos alunos. E temos que mudar, sim. Eu tô

tentando, né? Até pra entender o próprio processo. A questão dos livros também. Os livros mudaram. Os livros tinham muito mais conceitos. Hoje os livros trazem muita comparação. Vários tipos de textos com o mesmo tema para o aluno comparar e se apropriar de vários tipos de texto. Acho que os livros começaram a se adequar. Esse é um ponto que eu acho que mudou.

**PROF<sup>a</sup> B:** É a possibilidade de esperar o tempo da criança e a sensibilidade do professor para esse trabalho.

- Você acha que quando as crianças chegam na 4ª série com dificuldades de leitura, mesmo passando por todo esse desenvolvimento por ciclos, isso é devido a quê?

R.: Empenho do professor. Infelizmente (...) Eu não sou muito benquista quando eu falo isso. Mas, olhe, a pessoa que está com a criança nessa atividade intelectual é o professor, acho que ele é o responsável. Há dificuldade do meio econômico daquela criança, mas eu duvido muito que seja culpa só da criança, ou só da escola. Eu faço parte de um programa da Rede que é o Pró-letramento e eu tenho visto crianças que sabem ler e não sabiam que sabem ler e que ficam deslumbradas com aquela possibilidade de estar lendo. É uma coisa assim fantástica. Ele ficou tão preocupado em escrever que esqueceu de ler. E o professor não se preocupou em dizer: você sabe ler. Você está lendo, continue... Era um detalhe... Um detalhe importante.... Ele hoje está devorando livros. Acho que falta vontade.

As professoras reconhecem a mudança na perspectiva do trabalho com leitura, embora não tenham total clareza das suas motivações. Comentam sobre a implantação dos ciclos e sobre os próprios estudos e formações. Observando as práticas, vimos que elas tentam vivenciar os princípios contidos na política dos ciclos de aprendizagem.

Também perguntamos sobre o trabalho da leitura desenvolvido nos projetos didáticos. Vejamos os relatos:

- Os projetos têm sido importantes para o desenvolvimento da leitura na escola?

**PROF<sup>a</sup> A:** Como eu disse a você, a leitura ela tá envolvida em tudo né? Tem projetos que contemplam mais. Mas, a maioria deles tem muita coisa relacionada com a língua portuguesa. Eu acho que esse que vamos vivenciar não entra matemática. O resto tudo entra. A gente não conseguiu contemplar. Também não quer dizer que a gente tenha que contemplar tudo. Tem projetos que não contemplam mesmo. Pelo menos a gente tenta que contemple todas as áreas. O projeto de Nassau contemplou muito as áreas de história e geografia. Aí a leitura entra, a questão de textos, textos informativos, produção de texto são trabalhados.

**PROF<sup>a</sup> B:** Muito grande. Inclusive é cobrado assim que os alunos não fiquem só no livro didático. Que eles busquem outras fontes. Como a escola tem uma biblioteca muito fraquinha, é muito pobre, os livros a gente tem de trazer textos de jornais e de livros.

Percebe-se que as professoras tentam relacionar os diferentes gêneros textuais, o livro didático e os projetos desenvolvidos na escola. Kaufman e Rodríguez (1995) são

adeptas da pedagogia de projetos; afirmam que, nesse tipo de trabalho, é preciso considerar a importância da escolha dos gêneros textuais e de suas características. Dessa forma, a leitura faz sentido mais facilmente para os alunos.

Buscando perceber como se dá o planejamento de ensino e qual é a real importância do trabalho com os projetos, fizemos as seguintes perguntas às professoras:

- Você planeja as suas aulas? Usa algum tipo de roteiro ou modelo de plano?
- PROF<sup>a</sup> A:** A gente faz o planejamento do semestre, né? Coletivo. Que contempla toda a escola. Claro que o plano de aula cada um faz o seu. Eu faço um, as meninas da 3<sup>a</sup> série fazem outro. Cada um contempla o seu plano depois que parte do plano semestral feito no coletivo. Aí os projetos são socializados. Tem a culminância. Teve a do folclore, que foi o projeto só do mês. O que os meninos produziram durante o folclore. Depois vai ter também a culminância dos 100 anos de frevo. No de Nassau mesmo, eles desenharam, falaram sobre Nassau. Aqui na escola a gente sempre tentou assim, socializar. Tem também a feira de conhecimentos, que é também outra forma de socializar.
- Existe um planejamento nos ciclos? 4<sup>a</sup> com 4<sup>a</sup>, fica só nas 4<sup>a</sup> séries, ou tem alguma integração com as 3<sup>a</sup> séries?
- PROF<sup>a</sup> B:** Ah, depende, depende. Algumas discussões eu faço com a terceira porque eles serão os meus futuros alunos. E outras atividades é com a 4<sup>a</sup> . 4<sup>a</sup> e 4<sup>a</sup>.
- Existe socialização dos planos de aula no ciclo?
- PROF<sup>a</sup> A:** Existe sim. Procuramos sempre socializar em culminâncias e feiras de conhecimentos.
- PROF<sup>a</sup> B:** Nós temos sempre na pauta discussões sobre os alunos com problemas. Aí vêm problemas pedagógicos, né? De aprendizagem e os problemas de disciplina. E os professores conversam entre si. Quais são os alunos que precisam ser olhados de perto. Nelyane tem três alunos que estão na minha lista e um deles ainda trabalha comigo no Pró-letramento. Pela manhã ele vem segunda e terça, pela manhã, aí eu dou aula. Trabalho com ele. É um trabalho complicado, vai devagar, mas vai. Grande dificuldade em ler. Na 4<sup>a</sup> série há dois que não sabiam ler. E chegaram ao domínio da leitura. Bem interessante. Tem um na 3<sup>a</sup>, Felipe Aguiar, que ele se nega. Ele não quer vir. Ele tem aula de reforço e não vem. Ele tem outras atividades, aí não quer vir, a comunidade tem o Projeto Maria, com atividades esportivas, aí ele vai, aí só para o ano a gente vai entrar em contato.

Vê-se que as professoras realizam a socialização dos projetos e planos; há um trabalho coletivo que envolve toda a escola. Brandão, Selva e Coutinho (2006) julgam que os projetos didáticos possibilitam uma aprendizagem contextualizada e significativa. O fato é que, na prática dessas professoras, os alunos participam dos projetos e constroem e

compartilham seus conhecimentos de forma a se tornarem responsáveis por sua aprendizagem.

Para tratarmos mais especificamente do planejamento da leitura, perguntamos:

- Como você planeja especificamente o trabalho com leitura?

**PROF.<sup>a</sup> A:** Em cima de textos. Eu procuro trazer outros textos interessantes também, ou que o livro não contempla. E assim, por exemplo, folclore. Eu trouxe um texto informativo para eles saberem o que é folclore. As lendas também eu leio e peço para os alunos recontarem. Faço comparações como outros textos. Eu vou trabalhar uma lenda, em forma de lenda e uma lenda em forma de quadrinhos. [...] Eu tento trazer textos que contemplam o que o livro não traz e que são relacionados com o projeto. Eu tento trazer o que eu posso. Às vezes também trabalho, deixa eu ver... É assim, leitura individual, coletiva, daquele mesmo texto para a gente ver a questão da entonação. Eles, quando estão lendo, correm muito, se atropelam. Então eu vejo muito essa questão também. Depois de ter trabalhado a interpretação. Aí a gente volta pra trabalhar entonação. [...] Eles vão tentando ler coletivamente. Eu acho importante ler coletivamente. Ver o ritmo de cada um e conseguir trabalhar isso neles. Individual, coletiva e silenciosa pra ver o que eles percebem na leitura silenciosa. Quero que eles percebam que é diferente de uma leitura coletiva. A percepção é diferente na oralidade. Às vezes você manda ele ler e depois em seguida você lê. Às vezes eu faço diferente. Eu inverteo para não ficar sempre da mesma forma. Leitura coletiva, depois silenciosa pra poder responder. Aí a gente vê como foi que eles interpretaram e se foi aquilo realmente que eles entenderam. O que acharam e se tiveram opinião diferente. Aí eu faço de várias formas.

**PROF.<sup>a</sup> B:** É sempre discutido. O planejamento é feito pela classe, eu com Nelyane e eu com a 4<sup>a</sup> B. Aí vai vendo os conteúdos mais específicos. Segunda- feira, agora aqui a gente tem um horário semanal, né? Segunda sempre no primeiro horário é a disciplina do dia. No segundo horário, é o reforço daquela que precisa ser trabalhada. Aí quase todo dia tem matemática e português. Agora tudo isso de forma bem lúdica. Hoje depois de trabalhar os textos do folclore a gente vai trabalhar como vai apresentar eles na culminância. A gente trabalha português e matemática, mas sempre contextualizado com a disciplina do 1º horário, que é o carro-chefe do dia. O uso do livro didático é básico em sala de aula. Agora no segundo semestre, como eles já estão lendo bastante e bem engajados na discussão, eles já sabem como é o desenvolvimento da aula, então eu fiz um acordo com eles, antes de terminar o semestre, eu disse: olhe, a partir de agora, nada eu escrevo no quadro. O quadro vai ficar reservado para instruções: número de página; o dia; o que você vai fazer; os procedimentos. Como você vai utilizar o texto. Eu vou cobrar assim: o que foi que você fez? Como foi que você construiu?

O planejamento da leitura é realizado em torno de um eixo central, que é o trabalho com projetos. A escolha dos gêneros é baseada nas propostas atuais de ensino da leitura; segundo Jolibert (1994), a pedagogia de projetos gera o engajamento da criança com o seu próprio aprendizado e facilita a vivência de atividades concretas e significativas. Isso foi

percebido na prática das professoras, em que as crianças estão sempre engajadas e envolvidas, participando de todas as etapas da leitura.

Questionamos as professoras sobre o que elas achavam da proposta pedagógica da rede na área de língua portuguesa, especificamente da leitura. Eis as respostas.

- Quais os pontos de destaque da proposta na área da língua portuguesa/leitura?

**PROF<sup>a</sup> A:** Língua portuguesa, tudo bem. Eu trabalho as competências ao longo do ano. Mas tem outras áreas que determinadas competências só vou avaliar no final do ano. Língua portuguesa você trabalha inferência, tipo de texto e isso você faz o ano todo. O destaque é a compreensão do aluno e a argumentação do aluno. Porque, se você não compreende, você não sabe nada de outras áreas. Eu trabalho o vocabulário primeiro no contexto, depois no dicionário.

**PROF<sup>a</sup> B:** Eu tenho o que reclamar. Aqui essa escola a discussão foi sobre a escrita. Há uma preocupação e a uma exigência muito grande para que a criança passe da escrita caixa alta, bastão, para manuscrita (cursiva). E é motivo de retenção. E eu disse que isso não deve ser uma preocupação. Porque o que é decodificar? Decodificar é se fazer compreender. Se ele escreve e eu compreendo o que ele quer dizer, ele escreve. Não interessa se ele escreve letra cursiva, letra grande, pequena, caixa alta, bastão. Eu não acho que isso seja importante, não. De jeito nenhum. Então esse decodificar o sistema alfabético é um termo muito complicado, a turma ainda não está entendendo. A mim pareceu. (...) Aí o que aconteceu? Eu tô com as tarefas dessa criança. No letramento: Mateus Justino. O menino se negava a escrever. Hoje ele está escrevendo. Eu passei a tarefa de caça-palavras, aí ele foi fazer. E ele tá lendo caixa alta. Conversei com a coordenadora pra ela não fizesse disso uma exigência muito grande. Não, mas é porque decodificar o sistema alfabético inclui... A discussão ficou aí. Eu acho que falta clareza naqueles conteúdos de Língua Portuguesa para ficarem mais claros. Se ele ficasse... decodificar: nisso, nisso e nisso, facilitaria muito.

As professoras consideram que a proposta é boa. A Professora B acredita que as competências poderiam ser mais claras para que não existisse dúvida para avaliar ou até para saber o que deve ser ensinado e cobrado do aluno em relação àquela questão. A Professora A destacou a compreensão do aluno como sendo fundamental para o trabalho de leitura.

No que diz respeito ao livro didático, constatamos que, nas práticas desenvolvidas pelas professoras, ele funciona como um importante material de trabalho. Sendo assim, fizemos uma pergunta sobre essa questão.

- Você participou da escolha do livro adotado?

**PROF<sup>a</sup> A:** Sim.

**PROF<sup>a</sup> B:** Não. Cheguei, já tinha sido escolhido. Mas minha abertura foi grande e percebi que a proposta era boa e, se fosse ruim, seria um motivo para ser usado para crítica. Se ele não fosse bom, eu usaria outro para acompanhar, mas ele não seria abandonado.

- O que você acha dele?

**PROF<sup>a</sup> A:** Eu gostei desse livro. Ele engloba todas as áreas. Ele não se detém apenas na leitura e interpretação, mas ele trabalha as três partes. Claro que a gente vê que o peso maior dele é na questão da compreensão.

**PROF<sup>a</sup> B:** Bom.

- Como os alunos se relacionam com o livro?

**PROF<sup>a</sup> A:** Eu não noto que os meninos tenham dificuldades, não. No início eles tinham. Por causa dos enunciados. Agora, não. Quando eu sei que tem um enunciado que vai ter dificuldade, eu ajudo. Eu leio e explico para eles, né? Pouca autonomia em ler e em compreender.

**PROF<sup>a</sup> B:** Não é alto o nível do livro. É bem estampado, colorido...

- Em que medida o livro utilizado ajuda a formar leitores?

**PROF<sup>a</sup> A:** Ele facilita, né? Não é que ele vai formar, porque a gente vive num mundo letrado. Tem tanta coisa em volta que ajuda também. Ele facilita a gente porque no momento que todos têm, às vezes as pessoas não têm tempo de trazer um outro mimeografado, xerox é difícil pelo gasto da escola. Por exemplo, tem tipo de texto que você tem que tirar xerox. Exemplo: quadrinho. Eu adoro trabalhar com texto comparativo. Quando eu pego um texto e pego outro que vejo que não tem como tirar...

**PROF<sup>a</sup> B:** Interessante como a gente tá muito voltado a usar o livro. Eles começaram a folhear o livro. Na aula de ciências eu percebi que eles estavam folheando o livro e eles chegaram no aparelho reproduzidor. E a gente vai sair do ecossistema e falar sobre fotossíntese, a gente vai ter que pular três capítulos na frente porque eu fui ao reitor e falei com a gerência e eles vão mandar uma pessoa para falar sobre sexualidade porque já que eles estão falando tanto, despertando pra namoro, tudo, e o livro chama a atenção. Mas eu achei interessante, eles folheiam o livro todo. Eu tô dando clima e aí eles olham na página seguinte pra ver o que eu vou dar. Aí eles perguntam com curiosidade e eu digo: calma, vamos ver logo aqui, depois eu falo sobre isso. Geografia, mapeamento, aí eles desenham mapas. A gente fez o trabalho da cidade do Recife, aí eles desenharam a Rua da Aurora. Fizeram a árvore do bairro. Foi bem interessante. Eles têm uma noção espacial muito boa.

As professoras acreditam na proposta do livro didático adotado. Fazem referência à escolha do livro, o qual contempla as diversas dimensões da língua portuguesa, porém consideram que há uma ênfase maior na compreensão e na intertextualidade. Em suas práticas, as professoras ora utilizam textos e atividades do livro, ora propõem a leitura de outros gêneros, escolhidos para complementar o trabalho.

Outra questão por nós levantada se refere às dificuldades e barreiras enfrentadas pelas professoras para o desenvolvimento do trabalho de leitura. As respostas seguem abaixo:

- Que dificuldades você encontra para realizar o trabalho de leitura?

**PROF<sup>a</sup> A:** Quando há alunos que ainda não se apropriaram da leitura. Uma leitura fragmentada. Não sintetiza o que lê e não compreendem mesmo. Em séries anteriores, trabalhar desde pequenininho a questão da compreensão. Não é fácil você levar uma pessoa a refletir. Ainda mais numa sala que um fala, outra fala, outro atrapalha. Um menino fala do outro. Um texto muito grande que tem no livro também dificulta o trabalho. Acho que vou pular esse texto. É muito difícil trabalhar com jornal. Eles não têm acesso e torna-se alto o nível. Eles não sabiam nem o que eram classificados.

**PROF<sup>a</sup> B:** Ainda há dificuldade de compreensão de texto, né? Porque eles não lêem muito. A única oportunidade é a escola. E a escola não dispõe de livros para o nível deles. Eles têm uma carência de leitura, mas eles querem começar a ler aquelas leituras mais simples do 1º ano/1º ciclo. Livros bem simples com textos curtos. Já levei pra eles escolherem, né? Para começar a despertar, não podemos impor o que ler. Eles começaram por revistas em quadrinhos, por historinhas bem simples.

As professoras se referem a dois tipos de problemas, que são: a pouca ênfase dada ao trabalho de compreensão nas séries anteriores e a dificuldade das crianças de realizarem a leitura. Em sala de aula, elas procuram criar para os alunos um ambiente favorável à compreensão, lançando perguntas que sejam desafiadoras e, ao mesmo tempo, despertem nos alunos o gosto pela leitura. Tentam formar o leitor que compreende e que realiza tanto o movimento de expansão dos significados do texto, quanto o de filtragem, eliminando aqueles que pareçam inválidos para a sua interpretação (Brandão e Micheletti, 2007).

Sobre as competências de leitura privilegiadas, as professoras se colocaram da seguinte forma:

- Que competências de leitura você privilegia ao ensinar?

**PROF<sup>a</sup> A:** A compreensão mesmo. A interpretação. As relações de texto. As diversas formas de leitura.

**PROF<sup>a</sup> B:** Leitura e interpretação de texto e produção textual. Essas três coisas têm que estar juntas e organizadas. Os três que vão com restrições é porque não fazem leitura e não têm uma boa compreensão de texto. Fazem uma boa leitura. A leitura, podem fazer, mas com compreensão é mais difícil. Esses são os três fundamentais.

Para o desenvolvimento das competências anteriormente citadas, as professoras reafirmam que selecionam os textos de acordo com o projeto a ser desenvolvido na turma. Relacionar os gêneros textuais aos projetos facilita o trabalho das professoras nas práticas de leitura observadas. Vejamos mais algumas respostas:

- Como você seleciona os materiais de leitura de seus alunos? Como você tem acesso a esses materiais?

**PROF<sup>a</sup>A:** Através de textos relacionados com o projeto. No folclore eu estou trazendo lendas, essas coisas.

**PROF<sup>a</sup> B:** Parte do projeto e às vezes no próprio livro; trago outros textos como complementação e outras formas de evidenciar o conteúdo... filmes, jornais... e um dia ou trouxe jornal. Eu trago o jornal e não tenho acesso na escola. Hoje mesmo eu comprei o Diário. A gente tem acesso à Folha, né? Com o jornal trabalhei com o imposto. As crianças fazem parte do OP [Orçamento Participativo, programa da Prefeitura do Recife] e aí lá eles tratam disso.

Perguntamos às professoras como elas fazem para envolver o aluno nas práticas de leitura e acompanhar o seu desenvolvimento, e também como é realizada a avaliação da aprendizagem nessa área. Vejamos as respostas:

- É possível avaliar a compreensão da leitura?

**PROF<sup>a</sup>A:** É possível. Pelo próprio desenvolvimento e percepção das coisas. O aluno vai argumentando e você vai percebendo as mudanças.

**PROF<sup>a</sup> B:** É. Com interrogatório, né, oral. Você vai interrogando e interrogando. Às vezes eles discutem, porque as opiniões não batem, né?

- Como você verifica se seus alunos estão lendo mais e melhor?

**PROF<sup>a</sup>A:** A própria percepção muda. Parece que abre as coisas. Ele vai argumentar e vai discordar daquilo que é dito. Eu tento tirar mais do meu aluno. É assim que ele vai ampliando essa capacidade. Eu vou investigando para que eles possam refletir sobre as questões. E às vezes eu noto que eles estão falando igual a mim. Porque eu fico criticando mesmo e fico “catucando” e assim eles começam a dar o retorno. Eles vão associando. Tem dias que você fica surpresa com as atitudes dos alunos. Tem meninos que não falavam e hoje falam tudo. O trabalho da escuta é muito difícil. Eles criticam muito que o outro fala, não têm respeito pelo outro. A partir do momento que você abre para a criança expor seus pensamentos, aí de repente eles abrem tanto, que você tem que conter. Tem que ter um controle muito grande porque, senão vira bagunça. Ele tem que saber ouvir. Opinar um sobre o outro, levantar a mão pra falar tudo isso. Isso é um trabalho muito difícil e às vezes eu digo: meu deus, será que eu tô fazendo o certo com esses meninos? É que às vezes eles iniciam o ano caladinhos depois eles falam tanto... Pra conter é difícil.

**PROF<sup>a</sup> B:** Eu percebo que eles estão compreendendo quando eles produzem texto. Eu sei que ele compreendeu exatamente o texto lido. Quando eles reproduzem, né? Quando eles reproduzem, reescrevem e fazem a releitura. Desenvolve. Ele passa, toda vez que ele lê, ele começa a questionar aquilo que ele leu. Se é verdadeiro ou não. Se aquilo é... Bate com aquilo que ele acredita ou não. São bem críticos.

Boa parte das respostas das professoras refere mudanças no desempenho oral das crianças. Os argumentos, a ampliação dos questionamentos e a postura crítica vão mostrando às professoras como está o desenvolvimento de seus alunos nessa área. Isso lembra a avaliação tal como defendida por Luckesi (1999): deve funcionar como um instrumento dialético e diagnóstico a serviço de uma pedagogia preocupada com a transformação social. Proporcionar ao aluno a possibilidade de desenvolver-se enquanto leitor, avaliando a sua evolução e promovendo diferentes estratégias para sua progressão é o esperado nesse trabalho. As professoras estão constantemente avaliando seus alunos, quer mediante atividades orais, quer mediante atividades escritas e produção de texto.

Como último ponto desta parte da análise, perguntamos como as professoras desenvolvem sua prática de leitura para promover a criticidade do aluno:

- Como você faz da leitura um caminho para o desenvolvimento da criticidade?

**PROF<sup>a</sup> A:** É através das perguntas, eu procuro muito fazer perguntas e questionamentos para as crianças. Debater e relacionar os textos. Na comparação de textos, você tem o mesmo conteúdo apresentado de formas diferentes. Abordagens deferentes e comparar o que tem em um e o que tem no outro. Perguntas e debates e a questão da oralidade mesmo. Eu prefiro primeiro trabalhar a oralidade pra depois ir pra interpretação, porque clareia mais.

**PROF<sup>a</sup> B:** Primeiro eu tenho que demonstrar que gosto de ler. Quase todo dia eu trago alguma coisa interessante. A escola proibiu o uso do chiclete e então eu trouxe um texto da Revista Superinteressante. Como eles estão na idade da contestação, ainda vêm mastigando o chiclete na escola e aí eles levaram o texto pra casa pra mostrar. O Jornal não é ler um pedaço, é mostrar o jornal todo. Recorto o jornal velho, colo e distribuo um para cada grupo. Vamos fazer em grupo, que enriquece o vocabulário. E eles escrevem tudo. Tudo tem que ser escrito, tudo. Às vezes ele não entendem aí eu digo: - Leia o texto. - Mas o texto tá dizendo assim, assim, assim. - É isso que você tem que responder. - Mas eu não achei no texto a resposta. - E a resposta é pra estar no texto? Não, você vai ter que fazer uma inferência, descobrir por quê. - Ah, sim![a professora responde como se estivesse dialogando com os alunos]. Eu sei que compreender não é fácil, não é uma aula rápida. Você não termina um conteúdo naquele dia. Você muda o seu planejamento, mas eu acho que você tem que insistir, tem que tentar... Eu digo que o único ser que pensa na face da terra é o ser humano, então, aproveite.

As professoras dão ênfase ao oral nas aulas de leitura para a formação da criticidade. A Professora B demonstrou, em alguns momentos, especialmente na quarta aula, seu gosto pela leitura literária. Trabalhou uma narrativa através da qual relacionou as questões tratadas no texto com a sua vida e a vida dos alunos. Nessa perspectiva, Lajolo (2005) diz que a literatura proporciona, na prática educativa, uma re-interpretação da vivência social.

### **3.3 – Os documentos que norteiam a prática de leitura**

Neste item, trataremos de dois documentos que norteiam a prática de leitura das professoras observadas. Trata-se, primeiramente, da proposta pedagógica de língua portuguesa da Rede Municipal de Ensino (RME) do Recife, mais especificamente da parte de leitura. A referida proposta está em vigor desde o ano letivo de 2002, quando foi lançada em versão preliminar; posteriormente, ela foi desenvolvida e reestruturada e é nessa segunda versão que foi implantada até o presente ano. O segundo documento é o livro didático de língua portuguesa adotado pela escola, que também será analisado especificamente no tocante à leitura.

#### **3.3.1 – A proposta pedagógica da RME do Recife**

A proposta, tomando como base a teoria sociointeracionista de Vygotsky, parte do princípio de que o desenvolvimento humano é um processo histórico-cultural; apresenta uma perspectiva teórica voltada à visão da língua em seus diferentes usos sociais; nela se afirma que o aluno se insere em seu mundo natural e social para compreendê-lo, partindo da integração entre os diferentes saberes:

... o homem aprende e se desenvolve na relação com o outro social. É interagindo com o outro que ele constrói a objetividade do conhecimento e também a subjetividade, constituindo-se, assim, como sujeito histórico que influencia e é influenciado pela cultura (RECIFE, 2002, p. 5).

Souza (2007) frisa, em seu estudo sobre os saberes escolares, que a proposta da RME do Recife apresenta a língua materna como mediadora entre os sujeitos e os diferentes contextos. Na proposta, afirma-se:

A língua estabelece processos de interação entre sujeitos, os quais, como interlocutores, vão construindo sentidos e significados ao longo de suas trocas lingüísticas – orais ou escritas –, representações que se constituem segundo a relação que cada um mantém com a língua, com o tema sobre o qual fala, escreve, ouve ou lê, de acordo com seus conhecimentos prévios, suas atitudes, *pré-conceitos* e as relações que os interlocutores mantêm entre si, a situação específica e o contexto social em que ocorre a interlocução (RECIFE, 2002, p. 12).

A proposta faz referência, como se pode ver, às relações existentes entre o que se fala, aquele que escreve e aquele que ouve ou lê diante da situação específica de interação e do contexto social mais amplo. Com relação à construção de sentidos e significados nas trocas lingüísticas, vemos a influência do pensamento de Pêcheux (2002), que defende que o real é “interrogável” e pode ser entendido em vários sentidos. É nessa perspectiva que está salientada no documento a visão da linguagem como prática interativa necessária para a compreensão do mundo.

A partir daí, podemos afirmar que as práticas educativas das professoras observadas, bem como as concepções por elas expostas nas entrevistas e questionários, relacionam-se com o que está dito na proposta; nesse sentido, pensamos que a leitura reflexiva e o estímulo à argumentação dos alunos poderão, sem dúvida, facilitar a compreensão de suas vivências e de seu contexto social.

Referências mais diretas à leitura propriamente dita são feitas na parte da proposta que trata dos conteúdos e das competências a desenvolver. Esses conteúdos e competências

estão discriminados e organizados e para todos os ciclos e módulos, e distribuídos conforme os eixos do trabalho com a língua portuguesa:

## **Competências**

### **1. Linguagem oral**

- Comunicar-se adequadamente com o grupo.
- Ouvir com atenção e respeitar a fala do outro.
- Expressar suas idéias oralmente, por gestos e dramatizações.
- Interpretar e explicitar a compreensão sobre textos lidos.
- Resumir as idéias centrais dos textos lidos.
- Contar histórias conhecidas, mantendo-se próximo do texto original.
- Ouvir uma história e ser capaz de (re)contá-la, dar um final diferente para ela ou de criar outra.
- Narrar fatos respeitando a temporalidade e registrando as relações de causa e efeito.
- Adequar a linguagem às comunicações formais do cotidiano escolar e social.
- Articular as redes de diferenças e semelhanças entre a língua oral, a escrita e seus códigos sociais, contextuais e lingüísticos.
- Participar de diferentes situações de comunicação oral, expressando, de forma clara e ordenada, sentimentos, experiências, idéias, pensamentos e opiniões, segundo o contexto.
- Confrontar opiniões e pontos de vista sobre diferentes manifestações da linguagem verbal.
- Identificar, reconhecer e analisar criticamente os usos sociais da língua oral como veículo de valores e de possibilidades de preconceitos de classe, credo, gênero e etnia.

### **2. Leitura e compreensão de textos**

- Conhecer os traços distintivos que caracterizam o sistema alfabético.
- Ler textos, convencionais ou não, atribuindo-lhes sentido.
- Identificar os contextualizadores do texto.

- Realizar leitura do texto não-verbal, estabelecendo relação de significado com o texto verbal e vice-versa.
- Estabelecer relações entre textos lidos, fatos conhecidos e a realidade sociocultural.
- Compreender e dominar os diferentes usos e finalidades sociais da leitura.
- Usar diversas estratégias de leitura como recurso de compreensão textual e de ampliação dos sentidos do texto.
- Usufruir e compartilhar do prazer do ato de ler.
- Identificar, analisar e avaliar idéias, opiniões e valores.
- Estabelecer relações lógicas de fato, tempo, causa, explicação, finalidade, comparação etc.
- Conhecer e analisar criticamente os usos da língua como veículo de valores, preceitos de classes, credo, gênero, etnia etc.
- Considerar as opiniões alheias e respeitar diferentes modos de vida e de expressão.
- Ler textos de diversos gêneros, combinando as estratégias de decifração, seleção, antecipação, inferência e verificação, de acordo com as situações e contextos.

### **3. Escrita**

- Produzir textos, considerando as características do sistema alfabético.
- Construir imagens com finalidade comunicativa.
- Produzir textos a partir de seus desenhos e/ou temas vivenciados.
- Elaborar textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades, finalidades e usos sociais.
- Resumir, por escrito, as idéias centrais dos textos lidos.
- Valorizar/utilizar a escrita como fonte de informação, nutrição do imaginário, extensão da memória, entre outros, sendo capaz de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos.
- Produzir textos, utilizando os recursos básicos da coesão e da coerência, expressando pensamentos, sentimentos, experiências, idéias e posicionamentos com clareza, objetividade e adequação ao contexto de interação.
- Revisar e refazer os próprios textos até considerá-los suficientemente bem-escritos para a finalidade a que se destinam.
- Analisar e avaliar idéias, opiniões e valores.

- Compartilhar com o outro o prazer da prática da escrita.

As competências traçadas para a leitura, em nossa opinião, servem à formação do leitor crítico. Nesse sentido, destacamos, em particular, a identificação das finalidades sociais da leitura, o trabalho de atribuição de sentido e o estabelecimento de relações entre o que é lido e a realidade social. As professoras observadas perseguem esses objetivos, realizando uma prática em que seus alunos sempre estão refletindo, opinando, relacionando fatos. Como foi visto nas análises anteriores, as docentes definem, em um planejamento coletivo, as competências que serão privilegiadas no trabalho de sala de aula e muitas delas coincidem com o que está colocado na proposta.

Correspondendo às competências enumeradas acima, encontram-se no documento curricular analisado, os seguintes conteúdos:

#### CONTEÚDOS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Eixos	Conteúdos	Ed. Inf.	Ens.Fund	EJA
1 - Linguagem oral	Clareza Coesão Coerência Fluência Expressividade Adequação vocabular Consistência argumentativa Variações sociodialetais Marcas lingüísticas A narrativa e seus elementos. A descrição e seus elementos.			Para todos os ciclos e módulos
2 - Leitura	Usos e funções sociais da leitura Gêneros, portadores e contextualizadores Diagramação textual Determinação temática e assuntos Idéias principais e secundárias Coerência Coesão Interpretação de expressões			Para todos os ciclos e módulos

	metafóricas e comparativas Antecipação e confirmação Inferências Pontos de vista discursivos Texto verbal, não-verbal e misto Verso e prosa Propaganda, fato e opinião Decodificação do sistema alfabético	
3 - Escrita	Usos e funções sociais da escrita Coesão Coerência Adequação do texto à situação de interação Adequação ao tema proposto Progressão temática Ponto de vista discursivo Adequação argumentativa Emprego de contextualizadores Emprego de comparação e metáfora Diagramação textual Adequação vocabular Ortografia Pontuação adequada Legibilidade Codificação do sistema alfabético	Para todos os ciclos e módulos

A proposta da RME do Recife apresenta uma gama de conteúdos e competências gerais que os professores podem selecionar e desenvolver nas suas turmas. Especificamente na leitura e na oralidade, percebemos que o texto não detalha as diferentes formas de trabalho didático-pedagógico, mas subentende-se que essas formas de trabalho estão subjacentes às competências. As duas últimas competências do eixo linguagem oral deixam clara a perspectiva dos usos sociais da língua e do estímulo à reflexão quando se evidencia o confrontar de opiniões e pontos de vista.

De um modo geral, o currículo proposto para as escolas municipais de Recife nos pareceu satisfatório. Ressalvamos apenas que nele não encontramos, nem globalmente, nem por ano/ciclo, a indicação dos diferentes gêneros textuais a serem trabalhados.

Segundo Dolz & Schneuwly (2004), em cada ano ou ciclo, é recomendável trabalhar com gêneros pertencentes aos cinco grandes agrupamentos textuais (ordem do relatar, ordem do narrar, ordem do expor, ordem do descrever ações e ordem do argumentar). No caso da escola que pesquisamos, as professoras definem os gêneros com base no livro didático e nos projetos didáticos planejados conjuntamente.

Fazemos uma outra ressalva: a proposta também não sugere atividades que poderiam servir de exemplo para evidenciar as formas de trabalhar com a leitura, ou ainda para facilitar a compreensão das competências que, muitas vezes, são objeto de dupla interpretação, sem que as professoras consigam chegar à definição do significado de determinada competência, como pudemos perceber nos relatos das entrevistas analisados anteriormente.

Apesar desses dois aspectos, vale ressaltar que esse é um importante documento para que o professor possa conduzir a sua prática educativa. As professoras, quando entrevistadas, relataram que a proposta serve de base para a construção do planejamento de ensino e para a eleição dos conteúdos que lhes cabe ensinar. Além disso, é importante destacar que, mesmo que a proposta pedagógica não contemple algumas questões importantes, comentadas anteriormente, para o ensino da leitura, as professoras elaboram e estruturam, no coletivo ou individualmente, suas práticas pedagógicas de forma a suprir as limitações e fazer valer o seu trabalho pedagógico.

Seja elaborando atividades, seja escolhendo os gêneros textuais, seja escolhendo temáticas etc., o fato é que criam estratégias de facilitação de seu fazer cotidiano, buscando ser coerentes com suas concepções. Nesse sentido, o fato de as professoras demonstrarem autonomia na construção de suas práticas pode ser entendido como um dos fatores de sucesso da escola em diferentes processos avaliativos.

Sobre o fazer pedagógico dos professores, trazemos aqui um estudo realizado por Albuquerque (2006); com base nos conceitos de *transposição didática e construção de saberes na prática*, a autora observou a prática de algumas professoras, procurando ver como se apropriam de novos saberes, em particular aqueles disseminados em processos de formação docente. Concluiu a autora que, no exercício profissional, os professores mobilizam um conjunto de dispositivos que são empregados pelos mesmos para desenvolverem o trabalho nas diferentes áreas de conhecimento. Comenta, ainda, que esses dispositivos são vistos como o “saber fazer” de cada professor, que envolve tanto práticas inovadoras como rotineiras.

A pesquisa citada aponta para a autonomia dos professores na realização “do fazer” em suas práticas. Em nossa pesquisa, a autonomia que também identificamos é vista como fundamental para a realização de uma prática bem-sucedida. Concordando com Albuquerque (2006), consideramos que pensar em prática docente é tratar de elucidar alternativas pedagógicas encontradas pelos professores para o desenvolvimento de uma prática mais próxima das perspectivas atuais de ensino e/ou de suas concepções. Acrescentamos, ainda, que é pesquisando práticas bem-sucedidas que podemos contribuir de forma mais próxima com o trabalho do professor, como também, através do diálogo entre teoria e prática e de discussões acerca do fenômeno em questão, possibilitar alternativas para a didática da língua portuguesa .

### **3.3.2 - O livro didático de língua portuguesa e sua proposta para a leitura**

Neste item, vamos analisar o livro adotado pelas professoras observadas nas duas turmas do 2º ciclo do ensino fundamental. Faremos uma relação entre as concepções teórico-metodológicas nele apresentadas, as concepções das professoras sobre o trabalho com o livro didático e os encaminhamentos feitos em suas práticas. Vamos também

analisar quais são os gêneros expostos no livro, como é sugerido o trabalho de leitura e como se avalia a leitura. Levando em conta os objetivos de nosso trabalho, restringimos a análise às unidades efetivamente vivenciadas na escola no período estabelecido para a coleta de dados.

Como já informado, o livro didático utilizado na escola é: “L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão – 1º e 2º anos/2º ciclo”, das autoras: Márcia Leite e Cristina Bassi. Foi publicado na cidade de São Paulo pela editora FTD no ano de 2005 e serve de referência para as professoras do segundo ciclo do ensino fundamental que observamos. Em suas práticas, elas fazem uso freqüente e significativo desse material.

A princípio analisamos o manual do professor dos dois volumes. A fundamentação teórica é a mesma tanto para a 3ª, quanto para a 4ª série (respectivamente, 1º e 2º ano do/2º ciclo). A diferença está na seqüência dos gêneros proposta para cada série. Nas partes de *leitura de textos, produção de textos e estudo da língua e ortografia*, os manuais apresentam a mesma perspectiva metodológica e o mesmo embasamento teórico.

Os manuais possuem a denominação de *anotações para o professor* e estão divididos em partes, a saber: (1) concepções pedagógicas da coleção, com relação ao trabalho com a língua materna; (2) estrutura de cada volume; (3) objetivos didáticos das seções (que, por sua vez, são: leitura do texto, antes de ler, texto 1, texto 2, conversando sobre o texto, explorando o texto, outras linguagens, só para ler, produção de textos, produção de texto oral, estudo da língua, ortografia, introduzindo o uso do dicionário). Faremos a seguir uma análise sobre as concepções teórico-metodológicas presentes no manual do professor.

Na primeira parte, que compreende as concepções pedagógicas da coleção, está apresentado o objetivo da obra, o qual remete para o desenvolvimento de quatro competências básicas que são: escutar, falar, ler e escrever. A própria proposta da rede,

analisada anteriormente, também pretende desenvolver, a partir da concepção de linguagem como interação, as habilidades de falar, escrever, ouvir e ler.

A visão da língua como fomentadora de interações e imprescindível ao processo de aprendizagem pode ser identificada no manual, na proposta curricular e nas atividades vivenciadas em sala de aula. O mesmo se pode dizer da idéia de leitura enquanto construção de sentidos.

O material em análise também traz os seguintes princípios: professor como mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento; aprendiz como sujeito na construção de sua aprendizagem; livro didático como uma proposta didática auxiliar no ensino-aprendizagem da língua oral e escrita; valorização do ensino de leitura e escrita como forma de favorecer a compreensão e a transformação da realidade pessoal dos alunos; seleção de textos de acordo com o cotidiano vivido pelos aprendizes. Todas essas questões anteriormente tratadas foram mencionadas pelas professoras nas entrevistas e praticadas ao longo das observações realizadas em sala de aula.

Analisando comparativamente o manual e a proposta da rede, vimos que esta última não faz referência direta à prática pedagógica, nem à leitura como em sua dimensão cognitiva e discursiva. Desse modo, o livro didático mostra-se mais abrangente e detalhado em termos das novas perspectivas do ensino da leitura.

Sobre a estrutura, observamos que o livro apresenta uma seqüência de atividades fixas, organizadas em dez unidades de trabalho. Essa seqüência é interessante, na medida em que, em cada unidade, propõe-se um trabalho com todas as dimensões da língua; entretanto, as professoras não realizam esse trabalho de forma seqüenciada, pois estruturam o fazer pedagógico relacionando os textos aos projetos vivenciados na escola; o livro foi escolhido apenas como mais um dos materiais que servem de suporte para a prática educativa.

Destacamos também a diversidade textual apresentada. Em cada unidade, temos um texto principal e outro secundário que envolve a mesma temática, mas há um cuidado, por parte das autoras, de valorizar as características e propriedades dos diferentes gêneros textuais. A figura abaixo ilustra a organização estrutural da obra.

<p>SEÇÕES: Desenvolvem as habilidades do aluno leitor, falante e ouvinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• LEITURA DO TEXTO</li> <li>• TEXTO 1</li> <li>- Antes de ler</li> <li>- Conversando sobre o texto</li> <li>- Explorando o texto</li> <li>• TEXTO 2</li> <li>• SÓ PARA LER</li> <li>• OUTRAS LINGUAGENS</li> </ul>
<p>SEÇÕES: Desenvolvem as habilidades do aluno produtor de textos, leitor e ouvinte:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO</li> <li>• PRODUÇÃO DE TEXTO ORAL</li> </ul>
<p>SEÇÕES: Desenvolvem as habilidades do aluno como usuário da língua materna, em todos os seus papéis:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ESTUDO DA LÍNGUA</li> <li>• ORTOGRAFIA</li> <li>- Trabalhando com sons e grafias</li> <li>- Trabalhando com sílabas</li> <li>- Trabalhando com acentuação</li> <li>• INTRODUZINDO O USO DO DICIONÁRIO (2ª série)</li> </ul>

Nessa estrutura, percebemos a valorização da leitura e das relações que podem ser estabelecidas entre diferentes textos. Confrontando o manual com o que foi observado em sala de aula, constatamos que, na prática das professoras, as relações intertextuais são trabalhadas sistematicamente, tendo sido contemplada uma grande diversidade de gêneros ao longo das doze aulas.

Sobre os objetivos didáticos das seções, analisamos mais detidamente, em função da especificidade desta pesquisa, o que está proposto para a *leitura do texto*. O manual do livro apresenta a intervenção do professor como aspecto essencial para o desenvolvimento das estratégias antes, durante e depois do ato de ler. Tal fato nos lembrou Brandão (2006) e Solé (1998), que salientam o papel do professor no ensino de estratégias de leitura como forma de o aluno ser capaz de construir o sentido do texto, tornando-se um leitor maduro.

Os objetivos também nos remeteram ao trabalho de Cintra (1986) sobre as características do leitor maduro; as competências de leitura previstas no manual são amplas e diversificadas e estão organizadas de forma a contribuir para a formação de um leitor autônomo. São elas:

- Compreender os objetivos da leitura e ler com propósito determinado.
- Acionar conhecimentos prévios, tanto como conteúdo e também quanto forma.
- Experimentar diferentes maneiras de realizar a leitura: em voz alta, silenciosa, etc.
- Dialogar com o texto, comentando e discutindo o assunto abordado.
- Identificar tema central.
- Organizar informações hierarquizando-as.
- Reconhecer portadores do texto.
- Apelar para o contexto de forma a desvelar o significado dos termos desconhecidos.
- Antecipar, confrontar, modificar hipóteses sobre o conteúdo do texto.
- Interrogar o texto.
- Selecionar o que é ou não fundamental para o texto.
- Localizar informações no texto.
- Reconhecer e organizar as idéias do texto.
- Identificar finalidade do texto.
- Relacionar texto e contexto.
- Estabelecer inferências distintas, captando o que não está explícito no texto.
- Recapitular o conteúdo, podendo recontá-lo, descrevê-lo ou resumi-lo.
- Relacionar a informação do texto com suas vivências e com conhecimentos adquiridos de outros textos.
- Trocar opinião sobre o assunto do texto.
- Opinar, criticar, emitir juízo de valor sobre o texto.
- Fundamentar sua opinião sobre o texto.

Fundamentado na obra *Escola, leitura e produção de textos*, de Kaufman e Rodríguez, o manual propõe uma seleção de textos que proporcione situações didáticas favoráveis ao inter-relacionamento de um texto com o outro. Adicionalmente, em todas as unidades do livro, o texto tipo 1 e o do tipo 2 são escolhidos para que possa ser realizado um trabalho interdisciplinar com os alunos.

Em uma outra parte da organização do livro, temos a seção *conversando sobre o texto*, que funciona como estímulo para trocas e reflexão sobre o texto. No entanto, percebemos que esse aspecto é pouco explorado ao longo dos dois volumes examinados. As perguntas de interpretação muitas vezes são associadas à gramática ou

a situações coletivas de opinião. Perguntas específicas de compreensão leitora são, no máximo, uma ou duas por unidade. Essa é uma limitação característica dessa obra e, na prática pedagógica, as professoras enriquecem de maneira própria a compreensão leitora através de questionamentos e estímulo à argumentação.

Nas partes *explorando o texto e outras linguagens*, são apresentadas propostas que permitem realizar diversas interpretações para um mesmo texto, bem como explorar as linguagens verbal e não-verbal. Na parte *só para ler*, o objetivo é trazer textos de outros gêneros diferentes daqueles lidos anteriormente; nesse caso, os alunos realizam nova leitura sobre o tema que vinha sendo trabalhado, sem ter que, necessariamente, fazer atividades correlacionadas. É uma espécie de leitura-deleite, que resgata os temas dos outros textos que foram trabalhados na unidade de forma a promover um novo desafio para as crianças.

As professoras, considerando as questões específicas que estão sendo desenvolvidas na turma, valorizam essas diferentes leituras trazidas pelo livro didático. A grande diversidade de gêneros presentes no livro torna-se um importante subsídio para a prática de leitura desenvolvida por ambas. Como vimos anteriormente nas entrevistas, elas relatam que as crianças não apresentam dificuldades de trabalhar com o livro e, além disso, acreditam que o manual contempla todas as áreas do trabalho com linguagem.

Trataremos agora da análise dos gêneros expostos no livro como forma de identificar quais os gêneros expostos, como é desenvolvido o trabalho de leitura e como se avalia a leitura. As autoras apresentam justificativa para a escolha dos temas e muitos deles envolvem questões sociais. Vejamos um trecho do manual que trata desse aspecto:

Alguns critérios devem ser considerados ao selecionar textos para trabalho em sala de aula. Um deles, segundo a educadora Argentina

Ana Maria Kaufman, é escolher textos de circulação mais freqüente na comunidade do alunado; um outro critério é verificar se o texto escolhido propicia situações didáticas favoráveis (p. 5).

A seguir, apresentaremos uma tabela que permite visualizar os textos propostos para o segundo ciclo (3ª e 4ª séries ou 1º e 2º anos), juntamente com a estrutura da coleção. Depois, mostraremos os textos do livro trabalhados pelas professoras, indicando também os gêneros que elas próprias trouxeram de outras fontes.

<b>Organização dos gêneros propostos no livro L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão – 3ª série</b>				
<b>Unidade</b>	<b>Antes de ler</b>	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Outras linguagens</b>
<b>1</b>	Ilustração	Texto Narrativo: <i>Chapeuzinho Vermelho de raiva</i> (Mario Prata)	Texto Narrativo: <i>A avó que não era avó</i> (Conto popular recontado)	História em quadrinhos
<b>2</b>	Exploração de capa e contracapa de livro	Poema: <i>O gato curioso</i> (Ferreira Gullar)	Poema: <i>Amanhã</i> (Sérgio Capparelli)	—
<b>3</b>	Texto não-verbal	Texto Narrativo: <i>O velho, o menino e o burro</i> (Conto Popular Recontado)	Texto Narrativo: <i>O cabloco, o padre e o estudante</i> (Luís Câmara Cascudo)	História em quadrinhos
<b>4</b>	Fotografia	Texto Narrativo: <i>O guarda-chuva</i> (Marcia Kupstas)	Texto Narrativo: <i>Menino Brinca de boneca?</i> (Marcos Ribeiro)	Tabela
<b>5</b>	Fotografia	Texto Narrativo: <i>Meus dois avôs</i> (Leonardo Chianca)	Texto Narrativo: <i>Domingão jóia</i> (Flávio de Souza)	Fotografia antiga
<b>6</b>	Autobiografia	Texto Narrativo: <i>Meu nome é cachorro</i> (Ricardo Azevedo)	Texto Narrativo: <i>Meu nome Pepe</i> (Heloisa Prieto)	Capas de livros
<b>7</b>	Carta	Texto Epistolar: <i>Lobinho na Escola de Enganação</i> (Ian Whybrow)	Texto Narrativo: <i>A carta da vovó</i> (Mirna Pinsky)	Cartão-postal
<b>8</b>	Balões de histórias em quadrinhos	Texto Narrativo: <i>Hora de dormir</i> (Fernando Sabino)	Texto Narrativo: <i>Que confusão!</i> (Alexandre Azevedo)	História em quadrinhos
<b>9</b>	Notícias	Texto Jornalístico: <i>Girafas viajarão por oito horas de São Paulo a Americana</i> (baseado em matéria da Folha de S. Paulo)	Texto Jornalístico: <i>Campanha a favor da natureza</i> (baseado em matéria da revista Zá)	Fotografias jornalísticas
<b>10</b>	Provérbios	Fábulas em versos: <i>O leão e o rato</i>	Texto Narrativo: <i>Fábula em prosa: O gato, o galo e o ratinho</i>	Ilustração de Doré

<b>Organização dos gêneros propostos no livro L.E.R. – Leitura, Escrita e Reflexão – 4ª série</b>				
<b>Unidade</b>	<b>Antes de ler</b>	<b>Texto 1</b>	<b>Texto 2</b>	<b>Outras linguagens</b>
<b>1</b>	Informação sobre o contexto histórico	Texto Narrativo: <i>Hércules contra o Leão de Neméia</i> (adaptação de Leonardo Chianca)	Texto Narrativo: <i>As estações do ano</i> (adaptado)	Ânfora grega
<b>2</b>	Fotografias	Texto expositivo: <i>Carnaval</i> (Marcelo Xavier)	Texto jornalístico: <i>Entre no arraial!</i> (Revista Recreio)	Fotografias de escultura de artista brasileiro
<b>3</b>	Textos informativos sobre as cores	Poema: <i>Vermelhos</i> (Lalau)	Poemas: <i>Todas</i> (Lalau)	Pinturas
<b>4</b>	Anekdotas	Texto Narrativo: <i>No restaurante</i> (Jô Soares)	Texto Narrativo: <i>Diálogo de todo dia</i> (Carlos Drummond de Andrade)	História em quadrinhos
<b>5</b>	Capas de revistas	Texto informativo: <i>Capa e sumário da revista Superinteressante</i>	Texto jornalístico: <i>As cavernas e seus segredos</i> (baseado em matéria da revista Záz)	Capa da revista japonesa
<b>6</b>	Biografia, pintura e busto de Beethoven	Texto Narrativo: <i>O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai</i> (Ruth Rocha)	Texto jornalístico: <i>Mágicos ficam sem cabeça em festival</i> (Diário Popular)	Ilustração de capa de livro
<b>7</b>	Classificados de revista	Poema: <i>Classificados poéticos</i> (Roseana Murray)	Poema: <i>Receita da vovó</i> (Elza Beatriz)	Anúncios de mural
<b>8</b>	Autobiografia	Texto Narrativo: <i>Cobras e chocolates</i> (Marcelo Coelho)	Texto Narrativo: <i>Nas ruas do Brás</i> (Drauzio Varella)	Fotografias de época de uma mesma cidade
<b>9</b>	Diários	Diário: <i>O diário de Serafina</i> (Cristina Porto)	Diário: <i>A prova final de matemática</i> (Flavio de Souza)	Agenda
<b>10</b>	História em quadrinhos	Texto narrativo: <i>Negócio de menino com menina</i> (Ivan Ângelo)	Texto Narrativo: <i>A menina e as balas</i> (Georgina da Costa Martins)	Histórias em quadrinhos (tiras)

As tabelas permitem ver que os dois volumes contêm a maioria dos gêneros textuais indicados nos cinco agrupamentos propostos por Dolz & Schneuwly (2004). Outro aspecto a destacar é a indicação de variados textos literários que permitem aos alunos estabelecer familiaridade com importantes autores da literatura infanto-juvenil. Cosson (2006) vê o letramento literário como um trabalho social de responsabilidade da escola e,

nesse sentido, achamos que a seleção dos textos no livro didático proporciona, de fato, condição para que esse letramento ocorra.

A seguir, conforme anunciado, apresentaremos os textos efetivamente trabalhados nas turmas observadas na escola. Ao longo da análise, procuramos mostrar a adequação da seqüência para a formação do leitor proficiente, com base nas idéias defendidas por Dolz & Schneuwly (2004) sobre o trabalho com gêneros textuais e seqüência didática. Vejamos abaixo como foi feito o trabalho da Professora A (incluindo os gêneros trabalhados, a abordagem dos textos e a avaliação da compreensão leitora):

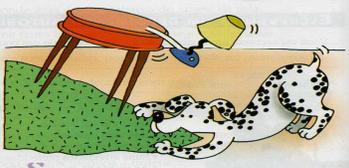
- aula 1 → lenda – *Lenda da Vitória-Régia* (retirada de outra fonte);
- aula 2 → lenda em forma de gibi e texto informativo, ambos sobre o boto cor-de-rosa (retirados de outra fonte);
- aula 3 → texto narrativo – *Meu nome é cachorro* (retirado do livro didático);
- aula 4 → texto narrativo – *Meu nome Pepe* (retirado do livro didático);
- aula 5 → notícia de jornal – *Tremor no Rio Grande do Norte* (retirada de outra fonte);
- aula 6 → cartaz contendo texto informativo de jornal sobre o frevo (retirado de outra fonte);
- aula 7 → texto informativo – *Tem tatuzinho no jardim* (retirado de outra fonte);
- aula 8 → biografia e letra de música de José Michiles da Silva; biografia e letra de música de Antônio Maria (retiradas de outra fonte);
- aula 9 → manchete + notícia sobre uma campanha em favor da natureza (retiradas do livro didático);
- aula 10 → carta – *A carta da vovó* (retirada do livro didático);
- aula 11 → cartão postal (retirado do livro didático);
- aula 12 → carta – *Carta de Marisa* (trecho do livro paradidático de Mônica Strahel) + narrativa – *Tem uma história nas cartas de Marisa* (texto adaptado pela professora do mesmo livro – retirado de outra fonte).

### Exemplo do gênero e da atividade realizada na aula 4

**TEXTO**  
**2**

O narrador deste texto não é um cachorro. Mas, em compensação, ele tenta de todas as maneiras ser dono de um.

#### Meu cachorro Pepe



Sou filho único, meus pais sempre trabalharam fora e como passei a infância toda na cidade do Rio de Janeiro, morando num prédio de apartamentos, vivia dentro de casa [...]

O dia em que pedi um cachorro à minha mãe foi um escândalo na família. Como é que eu poderia ter um cão se sofria tanto com alergia? Só de encostar no pêlo do bicho eu ia piorar, dizia minha mãe.

Eu me lembro de que tinha ido ao cinema assistir a um filme do Walt Disney que se chamava *A guerra dos dálmatas* e fiquei alucinado com aqueles cachorrinhos pintados. Ter um dálmata era tudo o que eu mais queria na vida.

Fiquei semanas insistindo, chorando e esperando, minha mãe brigando e meu pai achando que éramos um bando de malucos. Até que nosso vizinho, doutor Bruno, resolveu intervir.

124

— Eu sei que ninguém me pediu a opinião, mas lá do andar de baixo eu fico ouvindo essa confusão. Norma, minha amiga, sou clínico geral e já tratei de diversos casos de alergia. Muitas delas desaparecem quando a criança cresce, passa a viver mais tempo ao ar livre, ter uma vida mais ativa fisicamente, sentir-se menos só... Eu, se fosse você, daria o tal do dálmata para o Paulinho. Se não der certo, eu levo o cachorro para o meu sítio.

Eu nunca tinha visto uma ninhada de filhotes. Quando fui escolher meu cãozinho, não queria mais sair da casa da criadora. Eram tão lindos, todos branquinhos (porque as pintas demoram um pouco para aparecer), de barriguinha cor-de-rosa, olhos castanhos, as patas tão macias...

É lógico que escolhi o mais levado. O cachorrinho que corria para dentro de casa e ia direto puxar a ponta do tapete. Aquele era o meu Pepe, um dos melhores amigos que tive em toda a minha vida.

Helôisa Prieto. O cachorro que sabia dar risada e curar histórias de crianças e cachorros. São Paulo, Atica, 2002.



1. Quais palavras do primeiro parágrafo mostram que o narrador da história é também uma personagem?  
*Eu sofria tanto com alergia e eu.*

2. No seu caderno, escreva a resposta correspondente a cada pergunta.

Pergunta	Resposta
(1) Qual era o desejo de Paulinho? <i>Ter um cachorro.</i>	• A mãe do menino.
(2) O que fez nascer esse desejo? <i>O filme A guerra dos dálmatas.</i>	• Paulinho sofria de alergia.
(3) Quem foi contra esse desejo? <i>Meu pai e minha mãe.</i>	• O doutor Bruno.
(4) Qual era o argumento contra? <i>Que eu sofria de alergia.</i>	• Aconselhou a mãe a deixar.
(5) Quem ajudou o menino? <i>Doutor Bruno.</i>	• O filme <i>A guerra dos dálmatas</i> .
(6) Como o doutor ajudou Paulinho? <i>Conselhando a mãe a dar.</i>	• Ter um cachorro.

3. Doutor Bruno disse que um cãozinho pode ajudar em casos de crianças que se sentem só. Paulinho era um menino sozinho? Como você sabe?  
*Ele sempre sorria e eu tinha certeza que seria feliz com ele.*

125

Em cinco dos doze dias de observações, foram contemplados os gêneros expostos no livro didático. Nesses cinco dias, a Professora A vivenciou todas as atividades referentes aos textos indicados. Nos dias em que o livro foi utilizado, este serviu de importante material para as práticas de leitura. O exemplo da aula 4 mostra um texto que foi bastante explorado pela professora; vale salientar que, nesse caso, o livro trazia mais perguntas de compreensão textual do que o habitual.

Uma limitação identificada no livro foi exatamente o número reduzido de perguntas de compreensão escrita e oral que tratem do conteúdo do texto propriamente dito e não apenas de aspectos relacionados à forma do gênero. Sabemos da importância desse aspecto, porém, não se deve menosprezar o conteúdo nas práticas escolares de leitura.

Vejam agora como a Professora B seqüenciou os gêneros trabalhados e como desenvolveu a prática de leitura e a avaliação:

- aula 1 → música/poema – *Lua de São Jorge* + poema – *Balcão da informação* (retirado de outra fonte) + narrativa – *No restaurante* (retirada do livro didático)+ piadas diversas (retiradas do livro didático);
- aula 2 → texto narrativo – *No restaurante* (continuação);

- aula 3 → manchete + notícia – *Lula no Recife hoje – Presidente chega hoje e se encontra com o governador* (retiradas de outras fontes);
- aula 4 → narrativa de ficção – trecho do livro paradidático *Tchau*, de Lígia Bojunga Nunes (retirado de outra fonte);
- aula 5 → narrativa dialogada – *Diálogo de todo dia* (retirada do livro didático);
- aula 6 → história em quadrinhos – *Síndico* (retirada do livro didático);
- aula 7 → poema em forma de anúncio classificado de jornal – *Classificados Poéticos* (retirado do livro didático);
- aula 8 → reportagem – *A caverna e seus segredos* (retirada do livro didático);
- aula 9 → poema – *Quero* (retirado de outra fonte) + narrativa – *O dia em que meu primo quebrou a cabeça do meu pai* (retirados do livro didático);
- aula 10 → narrativa – *A menina e a bala* (retirada do livro didático);
- aula 11 → narrativa injuntiva – *Aprenda a organizar uma festa* (retirada de outra fonte);
- aula 12 → texto informativo – *A cor do homem* (retirado de outra fonte – livro *O trabalho nas fazendas de café*, de Ana Luiza Martins, 1994) + relato autobiográfico – *Cobras e chocolates* (retirado do livro didático).

### Exemplo do gênero e da atividade realizada na aula 10

**TEXTO 2**

A personagem deste texto também é uma menina de negócios.



**A menina e as balas**

Todos os dias a menininha estava lá: vendia doces na porta de uma lanchonete, perto de uma praçinha, onde brincam quase todas as crianças da redondeza. Mas ela não brincava, só vendia doces. Mesmo porque ela não era uma moradora do bairro. Sempre chegava por volta das quatro da tarde e ficava até os doces acabarem. Nos finais de semana ela chegava mais tarde, mas nunca faltava. Devia ter uns oito anos e, às vezes, distraía-se olhando as crianças brincarem. [...]

Uma noite, quando eu voltava do cinema, passei pela menina e percebi que ela estava com muito sono, quase cochilando; a lanchonete já ia fechar e ela ainda tinha alguns doces na caixa. [...]

Contei o dinheiro que eu tinha na bolsa e cheguei à conclusão de que dava para pagar todos os doces que ainda restavam. [...]

— Olhe só, vou lhe dar esse dinheiro. Dá pra comprar todos os doces que você tem aí, e você não precisa nem me dar os doces, pode ficar com eles e vendê-los amanhã.

Ela me olhou sem entender direito e disse que eu tinha que levar os doces.

— Mas, menina, é a mesma coisa: você ganha dinheiro e ainda fica com os doces; é muito melhor pra você...

— Melhor nada, minha mãe diz que eu não posso voltar pra casa enquanto não vender tudo.

— Mas você vai vender, vai levar o dinheiro que levaria se tivesse vendido tudo.

— Tia, você não entendeu, eu não posso voltar com doce pra casa, senão eu apanho da minha mãe e do meu padrasto. Preciso ajudar em casa, minha mãe trabalha muito, lá em casa tem muita gente pra comer, tenho seis irmãos... é por isso que eu vendo doces.

— Já entendi, mas eu só estou querendo lhe ajudar, você leva o dinheiro e ainda sobra doce pra amanhã. [...]

— Não, tia, não é assim. Eu não estou pedindo o seu dinheiro, estou vendendo doçoca e tenho que vender tudo, minha mãe falou. Por favor, leva os doces.

— Minha querida, vou lhe explicar direitinho: eu vou lhe pagar por todos os doces que tem aí, mas não vou levá-los, assim você vai poder vendê-los pra outras pessoas.

— Tia, você não entende mesmo, hein? Minha mãe vai brigar comigo, ela fica muito braba quando eu faço alguma besteira. [...]

Percebi que não adiantava nada tentar convencê-la, ela já estava ficando nervosa de tentar me explicar o seu problema. Dei-lhe o dinheiro e tive que levar todos aqueles doces, que ela, rapidamente, enfiou em minha bolsa.

Ao ver-se livre deles, seus olhinhos brilharam de contentamento e ainda pude ouvi-la falando sozinha, muito indignada com a minha pouca compreensão a respeito do seu problema:

— Que tia burra, não entende nada de vender doces. Vai ver que ela nunca trabalhou, porque nem sabe fazer conta!

Georgina da Costa Martins. No olho da rua — Histórias quase tristes. São Paulo, Alca, 2002.

1. Que informações a narradora já tinha sobre a vendedora de balas antes de falar com ela?
2. Depois que conversou com a menina, que outras informações a narradora descobriu sobre a vida da vendedora?
3. Por que a narradora tomou a iniciativa de falar com a menina?
4. A mulher fez uma proposta muito vantajosa para a garotinha. Explique qual foi.
5. Por que a menina não aceitou o negócio proposto pela narradora?
6. Um conflito também pode acontecer quando duas pessoas pensam de maneiras diferentes. Qual foi o conflito dessa história?

208 209

Percebemos que os gêneros expostos no livro didático foram contemplados em nove dos doze dias de observação. Nesses nove dias, a Professora B tanto vivenciou as

atividades sugeridas para o texto escolhido, como trouxe outros gêneros como suporte para o seu trabalho. Nos dias em que o livro foi utilizado, ele também serviu de importante material para as práticas de leitura. A professora considerou os temas do livro também para o desenvolvimento de projetos próprios.

Na aula 10, atentamos para as perguntas de compreensão elaboradas e vimos que a professora desenvolveu uma atividade de reflexão oral sobre o texto lido e, depois, elaborou perguntas que deveriam ser respondidas por escrito, indicando a necessidade de complementar o que vem proposto no livro didático adotado. Para essa professora, o livro é um suporte facilitador das práticas de leitura, por trazer textos interessantes e proporcionar a reflexão, a utilização de diferentes estratégias de leitura e o estabelecimento de relações intertextuais. Entretanto, da mesma forma como acontece com o livro do 1º ano, o do 2º também traz poucas perguntas de compreensão escrita e oral que tratem do conteúdo do texto em comparação com aquelas mais voltadas à forma do gênero.

Diante disso, as professoras procuram suprir essa lacuna realizando uma intensa discussão oral sobre os temas estudados, além de atividades escritas que incluem produção e reescrita de texto. Assim, a avaliação da compreensão da leitura é pouco explorada no livro didático, ficando mais por conta das próprias professoras, as quais procuram dar um melhor tratamento didático a esse aspecto do ensino-aprendizagem da leitura.

Em suma, constatamos que o livro didático adotado pela escola é, de certa forma, adequado a um trabalho diversificado de leitura, especialmente pelas relações intertextuais que permite construir, mas exige do professor investimentos específicos no sentido de garantir a qualidade da interpretação dos textos e da avaliação da compreensão leitora.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros  
inaugura com seu gesto a relação dialógica em  
que se confirma como inquietação e  
curiosidade, como inconclusão em permanente  
movimento na história.

(Paulo Freire, 1996, Pedagogia da Autonomia)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nestas considerações finais, retomaremos as questões que constituíram a problemática de nossa pesquisa, já citadas na introdução. Partimos dessas questões para tentar fazer uma síntese das práticas de leitura realizadas pelas professoras A e B, do 1º e 2º anos do 2º ciclo do ensino fundamental da escola que elegemos como campo de investigação.

Assim, inicialmente, vamos comentar o resultado das análises relacionado-as às questões que foram formuladas como as bases da problemática desta pesquisa. Tanto nos estudos realizados para contextualizar o nosso objeto de estudo, como naqueles que empreendemos ao longo de todo o trabalho, fomos concluindo que, em um quadro geral de dificuldades de leitura e de compreensão, as professoras observadas desenvolvem uma série de ações produtivas, na busca de formar um leitor proficiente e crítico. Nesse sentido, a análise de dados baseada no paradigma indiciário de pesquisa mostrou-se relevante, na medida em que as práticas dessas professoras mostravam indícios de um fazer renovado, não num bloco monolítico, mas em discursos, decisões, interações em sala de aula, enfim, especificidades do cotidiano escolar que são significativas para a compreensão do fenômeno educativo e do ensino-aprendizagem de leitura.

As professoras, ao mesmo tempo em que relatam a dificuldade de realização de uma prática de leitura pautada no sociointeracionismo, evidenciam, em seu trabalho e em seu discurso, um esforço de reconstrução de sua prática e de impressão de um novo sentido ao ato de ler.

Foi-nos possível identificar, através de nossas análises, entre outros, os seguintes aspectos:

(1) os alunos apresentam maior facilidade de compreender o que lêem e, conseqüentemente, de argumentar sobre os temas trabalhados nas atividades de leitura por vivenciarem uma prática pedagógica que valoriza a reflexão e o diálogo;

(2) existe uma grande diversidade de objetivos de leitura na escola;

(3) são explorados, ainda que isso precise acontecer de forma mais sistemática e intencional, os diferentes gêneros textuais necessários à formação do leitor crítico/proficiente;

(4) a leitura não está sendo trabalhada, na sala de aula, como mero pretexto para se atingir os diferentes objetivos das diversas áreas curriculares, especialmente os de língua portuguesa/gramática;

(5) pratica-se mais comumente a leitura enquanto construção e multiplicação dos sentidos dos textos, sendo bem explorados seus aspectos textuais e discursivos;

(6) existe diversidade de estratégias didáticas em relação à leitura dos diferentes textos, os quais são seguidos de questões orais e escritas sobre os temas trabalhados;

(7) a leitura é uma atividade realizada de forma integrada aos projetos desenvolvidos pela/na própria escola.

Partindo dessas questões, faremos um retorno aos objetivos gerais como forma de compreender melhor as conclusões a que chegamos com este trabalho. Conforme dissemos anteriormente, nossos objetivos gerais foram: “analisar e discutir concepções de leitura de professoras de 2º ciclo do ensino fundamental e verificar as possíveis relações entre essas concepções e as práticas escolares de leitura por elas desenvolvidas” e “refletir sobre o papel do professor enquanto mediador de situações escolares de leitura com vistas à formação do leitor crítico e proficiente, e assim, contribuir com o debate sobre o processo ensino-aprendizagem-avaliação da leitura”.

Inicialmente percebemos que as práticas das professoras evidenciam uma articulação entre as concepções e o que foi realizado na sala de aula, como também evidenciam a importância da exposição oral dos objetivos que serão alcançados com determinada leitura; ainda concluímos que existe uma intencionalidade que orienta o trabalho de sala de aula, materializada, principalmente, nos planos de ensino.

Observamos também, que os objetivos das aulas de leitura são relacionados aos projetos didáticos elaborados e desenvolvidos no coletivo da escola. Em cada um deles, há registros sobre a compreensão leitora a ser desenvolvida na seqüência das aulas, ou seja, os sentidos do texto a serem trabalhados na prática de leitura estão claramente evidenciados. Os planos também revelam competências de leitura relevantes a trabalhar com os alunos, tais como: inferência, antecipação, definição de tema, identificação de idéias principais e secundárias, reconhecimento e interpretação da intertextualidade.

Nossa pretensão com esta pesquisa foi analisar o que dizem e fazem as professoras de modo que a escola em que trabalham apresente resultados satisfatórios e seja considerada uma referência dentro do sistema de ensino ao qual pertence. Vimos que as concepções das professoras estão de acordo com as propostas atuais para o ensino da língua e da leitura. Além de percebermos estreitas ligações entre o dito e o realizado, percebemos a atuação efetiva das professoras como mediadoras de situações escolares de leitura, fazendo-nos deduzir que existe, da parte delas, uma preocupação com a formação do leitor proficiente.

Partimos da idéia de que a linguagem humana é um fenômeno social, uma forma de interação em diferentes contextos sócio-históricos e ideológicos e de que a leitura é um trabalho de construção de sentidos. Percebemos que as professoras vêem a leitura como primordial na escola e, por isso, buscam desenvolver uma prática contextualizada, baseada

em objetivos claros e envolvendo uma variedade de gêneros textuais e de estratégias de leitura.

Pudemos concluir também que as competências de leitura traçadas têm um amplo alcance: relacionam-se à realidade sociocultural dos alunos, desenvolvem a argumentação oral e escrita e multiplicam os sentidos dos textos lidos. Chamou-nos atenção o fato de as professoras estimularem continuamente a reflexão dos alunos, sem dar-lhes respostas prontas. Eles se arriscam a elaborar e fornecer respostas aos questionamentos colocados, quando são novamente desafiados e interrogados, num processo muito estimulante e produtivo. No tocante aos gêneros textuais, a professora possibilita que o aluno, ao ler um texto, possa sempre compreender o seu uso e importância social. Além disso, percebemos que, até para a compreensão da própria forma do gênero, as docentes realizam uma prática reflexiva.

Tanto nas aulas, quanto nas entrevistas e questionários, ficou evidente que os conteúdos e objetivos da leitura são semelhantes, sendo este aspecto muito importante para a continuidade do ciclo de ensino em questão. As professoras compartilham preocupações, projetos, materiais e, principalmente, as avaliações que fazem dos alunos.

Em contrapartida, achamos que não ficou evidente, pelo menos nas aulas observadas, um trabalho sistemático em relação à competência de identificação de argumento/contra-argumento no texto, nem mesmo quando foram explorados textos específicos da ordem do argumentar.

A Professora A realiza um trabalho mais intenso na perspectiva da leitura e prática de compreensão e reflexão oral. A Professora B também explora a reflexão oral, mas procura avaliar a compreensão dos alunos através de uma reescrita ou produção de um novo texto.

Vale a pena ressaltar a importância de realizar com certa frequência determinados tipos de atividades e procedimentos metodológicos nas práticas educativas de leitura: quando a professora solicitava algumas leituras, os alunos muitas vezes já sabiam como proceder diante das solicitações e também demonstravam familiaridade com certos textos e com as estratégias interpretativas exigidas por cada um deles.

As professoras são cuidadosas na escolha dos materiais didáticos: foram trazidos para a sala de aula para serem lidos textos de diferentes gêneros, todos bastante significativos para os alunos diante dos temas relacionados aos projetos vivenciados na escola. Ainda que não tenham relação direta com os projetos, elas também trabalham com outros textos relevantes, que se inter-relacionam por temáticas comuns. O que não vimos foi um trabalho com pelo menos um gênero de cada um dos cinco grandes agrupamentos textuais propostos por Dolz e Schneuwly (2004) e atribuímos isso à forma de organização da própria proposta pedagógica da rede municipal de ensino do Recife.

Em termos de avaliação da compreensão da leitura pelos alunos, as professoras têm práticas comuns e diferenciadas. A Professora A promove reflexão oral sobre os textos e elabora questões de compreensão escrita. A intensidade da reflexão oral é bastante evidenciada nas aulas. Já a Professora B investe de forma significativa na prática de produção de texto após o trabalho de leitura. Percebemos que o trabalho de compreensão é desenvolvido de forma variada, entre questões do livro didático, questões de produção de texto e questões elaboradas pelas professoras, sendo todos esses instrumentos fundamentais para a percepção do progresso do aluno ao longo do ano. Saliente-se que as questões próprias serviram para avaliar competências que o livro didático eventualmente não contemplou.

Isso porque o livro didático apresentou lacunas em relação à exploração das idéias do texto. Nossa análise indicou que livros utilizados trazem uma proposta de

intertextualidade importante para que o aluno possa perceber a ligação existente entre os textos apresentados. Entretanto, são poucas as perguntas referentes à interpretação. Na maioria das vezes, estas não exploram propriamente o conteúdo dos textos, mas a relação entre eles; são também mais frequentes as perguntas objetivas, ou seja, aquelas cujas respostas estão claramente explicitadas no texto.

Na análise da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, foi observado que as professoras se fundamentam nela para elaborar seus planejamentos de ensino. Vimos, com isso, que a proposta representa um importante subsídio para o desenvolvimento do fazer pedagógico. Vimos também que o documento apresenta limitações em relação às orientações metodológicas, bem como em relação a teorias específicas sobre leitura. Nesse sentido, achamos que os dados obtidos e analisados neste trabalho poderão levar à ampliação da proposta pedagógica em análise, de forma a favorecer o trabalho do professor e, conseqüentemente, a formação dos seus alunos enquanto leitores.

Retomando Silva (1999) e Freire (2005), consideramos que a leitura, deixando de se limitar a procedimentos rotineiros e burocráticos, deve conduzir à interpretação da realidade e das ideologias. Nessa perspectiva, julgamos que as experiências aqui analisadas vêm contribuindo para uma mudança na prática escolar de leitura.

Como qualquer pesquisa é um trabalho crítico, além das perguntas iniciais que nos motivaram, levantamos novos questionamentos diante dos resultados obtidos, novas questões que se tornam significativas para uma maior compreensão do fenômeno estudado. Por exemplo: seria interessante realizar um estudo de intervenção que considerasse a importância da escolha e da seqüência dos gêneros a serem lidos ao longo dos anos de estudo do 2º ciclo no ensino fundamental. No caso da escola que investigamos, essa escolha foi motivada pelos projetos didáticos vivenciados. Diante disso, percebemos dois

pontos em questão (um positivo e o outro negativo): (1) o positivo foi a riqueza de gêneros que os alunos trabalharam nas aulas; a familiaridade com esses gêneros facilitou a compreensão e despertou o interesse dos alunos; (2) o ponto negativo foi que a quantidade de gêneros chegou a ser excessiva, sem que se garantisse o tratamento, no ciclo observado, das cinco grandes categorias de gêneros aludida acima. Seria importante estudar os efeitos de uma prática ou planejamento que combinasse os gêneros textuais relacionados aos projetos com aqueles efetivamente necessários ao ciclo de aprendizagem.

Um outro estudo que sugerimos fazer a partir do nosso é a comparação entre a escola analisada – de referência – com outras da mesma rede de ensino, de modo que pudéssemos identificar aspectos comuns e diferenciados das práticas de leitura e tirar conclusões mais generalizadas sobre o que, de fato, contribui para o sucesso dos alunos. Esse estudo poderia funcionar como um diagnóstico da rede, mapeando (por região político-administrativa ou outro critério) as escolas que precisam de apoio no sentido de melhorar a qualidade da educação que ofertam.

Por fim, indicamos a necessidade de estudos mais aprofundados acerca dos instrumentos de avaliação da compreensão leitora dos alunos, particularmente daqueles que possam dimensionar a criticidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. Em busca de pistas. In: ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. 4. ed. Campinas: Associação de Leitura do Brasil/Mercado de Letras, 2006, p. 13-36.

AGUIAR, V. T. Leitura e cidadania. In: HENRIQUES, C. C. e SIMÕES, D. (Org.). *Língua e cidadania: novas perspectivas para o ensino*. Rio de Janeiro: Europa, 2004, p. 34-52.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. (Org.). *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa*. São Paulo, Pioneira, 1998.

ANTUNES, I. *Aula de Português encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

\_\_\_\_\_. Leitura: um instrumento de cidadania no currículo escolar. *Portal do São Francisco – Linguagem e Estudos Sociais*, ano 1, nº1, 2002, dezembro, p. 97- 106.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BARBOSA, M. V. *Entre o sim e o não, a permanência – o discurso do graduando em Letras sobre o ensino de língua materna*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BECKER, H. S. *Los extraños. Sociología de la desviación*. Buenos Aires, Tiempo Contemporáneo. 1964.

BESERRA, N. S. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 45-59.

BRANDÃO, A. C. P. O ensino da compreensão e a formação do leitor: explorando as estratégias de leitura. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 59-75.

\_\_\_\_\_.SELVA, A. C. V; COUTINHO, M. L. O trabalho com projetos didáticos: integrando a leitura e a produção de textos. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-124.

BRANDÃO, H. N. e MICHELETTI, G. Teoria e prática da leitura. In: CHIAPPINI, L. (coord. geral). *Aprender e ensinar com textos*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2007, vol. 2 (Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos), p. 17-30.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 3º e 4º Ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *SAEB 2003: novas perspectivas*, Brasília, DF.: INEP, 2003.

CAGLIARI, L.C. Interpretando a interpretação de textos. *Leitura – teoria e prática*, ano 10, nº 18, 1991, p. 23-31.

CARMAGNANI, A. M. G. A Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995a, p. 93-101.

\_\_\_\_\_. Por uma abordagem alternativa para o ensino da leitura: a utilização do jornal na sala de aula. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995b, p. 123- 132.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARLOT, B. A etnografia da escola. *Em Aberto*, Brasília, vol. 11, nº 53, 1992, p. 67-98.

CINTRA, A. M. M. Estudo de caso: leitura de um texto acadêmico por um leitor maduro em língua materna. In: FÁVERO, L. L. e PASCOAL, M. S. Z. (Org.). *Linguística textual – texto e leitura*. Série cadernos PUC, nº 22, São Paulo, Cortez/Educ, 1986, p.161-169.

COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler ensinar a compreender*. São Paulo: Artmed, 2002.

CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995.

COSSON, R. *Letramento literário – teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo, Atlas, 1981.

DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. Gêneros e Progressão em Expressão Oral e Escrita – Elementos para reflexões sobre uma Experiência Suíça (Francófona). In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 41-70.

FONSECA, M. N. G. e GERALDI, J. W. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed., São Paulo: Ática, 2006.

FONTANA, R. A. C. A elaboração conceitual: a dinâmica das interlocuções na sala de aula. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar* Vygotsky e a construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 121-151.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam . 48. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 41. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro, 2005.

GERALDI, J. W. *Linguagem e ensino* – exercícios de militância e divulgação. Campinas: ALB/Mercado de Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. 3. ed., São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GINZBURG, C. *Mitos, emblemas e sinais* – morfologia e história. 3.ed., São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 20, n. 50, 2000, p. 9-25.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 1995, p. 85-91.

JOLIBERT, J. e cols. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

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

KAUFMAN, A. M. e RODRIGUEZ, M. H. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura* 9.ed. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 9. ed. São Paulo: Ática, 2004.

\_\_\_\_\_. Leitura-literatura: mais do que rima, menos do que uma solução. In: ZILBERMAN, R. & SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 87-99.

LAVILLE, C. & DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre, Ed. Artes Médicas. 1999.

LEAL, T. F. Intencionalidades da avaliação na língua portuguesa. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 19-31.

\_\_\_\_\_. MELO, K. R. Planejamento do ensino da leitura: a finalidade em primeiro lugar. In: BARBOSA, M. L. F. F. e SOUZA, I. V. (Org.). *Práticas de leitura no ensino fundamental*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 39-57.

LEITE, L. C. M. Gramática e literatura: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4.ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 17-25.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 9.ed., São Paulo: EPU, 2005.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONDES, D. A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade. In: BRANDÃO, Z. (Org.). *A crise dos paradigmas e a educação*. 9. ed., São Paulo: Cortez, 2005, p. 16-31.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005a, p. 49-61.

\_\_\_\_\_. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A. P.; BEZERRA M. A. & MACHADO, A. R. (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucena, 2005b, p. 19-36.

\_\_\_\_\_. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco “falada”. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares* 3.ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005c, p. 21-34.

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

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

NOGUEIRA, S. H. Uma leitura interdisciplinar de Manuel Bandeira no Ensino Médio. In: *Linha d'Água: ensino de língua e literatura em debate / Associação de Professores de Língua e Literatura*. n.16. São Paulo: Humanitas / FFLCH/USP, 2003, p. 121-126.

NOGUEIRA, A. L. H. Eu leio, ele lê, nós lemos: processos de negociação na construção da leitura. In: SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar - Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papyrus, 1993, p. 15-33.

OLLER, C. e SERRA, J. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, A. et al. *Compreensão de leitura a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed, 2003, p. 35-43.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4.ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

\_\_\_\_\_. Nota ao leitor (prefácio). In: PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p. 7-9.

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PEREIRA, M. H. M. *Tinha Um Gênero no Meio do Caminho*. A Relevância do Gênero para a Constituição do Estilo em Texto de Escolares. 2005. Tese (Tese em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEREIRA, S. D. C. *Vossa Excelência, um leitor*. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PERNAMBUCO. Governo do Estado. Secretaria de Educação e Cultura. *Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco – SAEPE – Relatório 2002*, Recife, 2003.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

RANGEL, E. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONISIO, A. P. e BEZERRA M. A. (Org.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 3.ed., Rio de Janeiro: Lucena, 2005, p. 13-20.

RECIFE. Prefeitura da Cidade. Secretaria de Educação e Cultura. *Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife – Construindo competências*. Versão preliminar, Língua Portuguesa, Recife, 2002.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Ed. Atlas, 1999.

ROSA, M. V. F. P. C. & ARNOLDI, M. A. G. C. *A entrevista da pesquisa qualitativa: mecanismos para validação dos resultados*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

RUIZ, E. A interpretação do texto no livro didático de português. In: *Leitura – teoria e prática*, ano 07, nº 11, jun./1988, p. 07-14.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, D. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. C. B. (Org.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SMOLKA, A. L. B. e GÓES, M. C. R. (Org.). *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento*. Campinas, SP: Papirus, 1993, p. 9-13.

SOUZA JÚNIOR, M. B. M. *A construção dos saberes escolares na educação básica*. Tese (doutorado). Universidade federal de Pernambuco. CE, 2007.

SILVA, E. T. *De olhos abertos – reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. 2. ed., São Paulo: Ática, 1999.

\_\_\_\_\_. *Elementos de pedagogia de leitura*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993

\_\_\_\_\_. *Leitura na escola e na biblioteca*. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

SILVA, J. F. Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Org.). *Avaliação na perspectiva formativa-reguladora: pressupostos teóricos e práticos*. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003, p. 07-18.

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

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M.; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. *A escolarização da leitura literária o jogo do livro infantil e juvenil*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 17-48

\_\_\_\_\_. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: SILVA, E. T. & ZILBERMAN, E. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5.ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 18-29.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

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

SUASSUNA, L. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. In: MARCUSCHI, B. e SUASSUNA, L. (Org.). *Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 111-125.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Recife, UFPE, 2007, mimeo.

WINISVESKY, M. *Psicologia e formação docente: indícios de uma relação*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2005.

**ANEXO 1****PROFESSORAS A e B**

Legenda das siglas que iniciam os diálogos nas situações de prática de leitura

1º e 2º ANOS / 2º CICLO

**LEGENDA**

**P** (PROFESSOR)

**A1** (ALUNO - NUMERAÇÃO POR FALA)

**A≠** (ALUNOS FALANDO AO MESMO TEMPO, COM OPINIÕES DIFERENTES)

**A”** (ALUNOS FALANDO AO MESMO TEMPO, COM A MESMA OPINIÃO)

**/** (PAUSA BREVE)

**//** (PAUSA MAIS LONGA)

**[ ]** (COMENTÁRIOS DO PESQUISADOR)

**ANEXO 2****QUESTIONÁRIO SOBRE CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA  
(semi-estruturado)**

PROFESSORAS A e B – 1ª ANO/2º ANO – 2º CICLO

- 01) Para você, o que é leitura?
- 02) Quais são os objetivos fundamentais do ensino da leitura na 3ª série / 4ª série?
- 03) Descreva, em linhas gerais, como você desenvolve seu trabalho de leitura.
- 04) Quais são as atividades que você realiza para fazer seus alunos lerem?
- 05) Você trabalha com diversidade textual? Se você trabalha, quais são os gêneros que você utiliza em sala de aula?
- 06) Você acredita que algum gênero textual possa ajudar a desenvolver especificamente a argumentação e a oralidade dos alunos?
- 07) No caso de ter respondido afirmativamente à questão anterior, qual é esse gênero e por que você acha que ele cumpre esse papel?
- 08) Nas atividades de leitura que você desenvolve, os alunos costumam se manifestar oralmente? Em caso afirmativo, como é a participação deles?
- 09) Como você avalia a compreensão da leitura por parte de seus alunos?
- 10) Na sua opinião, qual o papel do professor no encaminhamento da leitura escolar?

**ANEXO 3****ENTREVISTA SOBRE A PRÁTICA DOCENTE  
(semi-estruturada)  
PROFESSORAS A e B – 1ª ANO/2º ANO – 2º CICLO****INFORMAÇÕES SOBRE A DOCENTE**

Nome completo:

Série em que leciona:

Tempo de formação superior:

Tempo de ensino na Rede Municipal do Recife:

**QUESTÕES****SOBRE O ENSINO DE PORTUGUÊS/LEITURA**

- 1) Você gosta de ensinar português? Por quê?
- 2) Que papel você atribui à leitura?

**SOBRE OS CICLOS DE APRENDIZAGEM**

- 3) Que avaliação você faz dos ciclos na Rede Municipal de Ensino do Recife?
- 4) Em seu trabalho, o que melhorou depois da implantação dos ciclos de aprendizagem? E o que piorou?
- 5) E com relação ao trabalho com leitura, o que mudou depois da implantação dos ciclos?

**SOBRE A GESTÃO ESCOLAR E OS PROJETOS DA ESCOLA**

- 6) A coordenação e a direção da escola acompanham o seu trabalho? De que forma?
- 7) Sabemos que a escola trabalha com projetos didáticos. Como eles são idealizados e postos em prática?
- 8) Atualmente, qual é o projeto que está sendo desenvolvido na escola?
- 9) Os projetos têm sido importantes para o desenvolvimento da leitura na escola?

**SOBRE O PLANEJAMENTO DO ENSINO**

- 10) Você planeja as suas aulas? Usa algum tipo de roteiro ou modelo de plano?
- 11) Existe socialização dos planos de aula no ciclo?
- 12) Como você planeja especificamente o trabalho com leitura?

**SOBRE O CURRÍCULO E A PROPOSTA DA REDE MUNICIPAL DO RECIFE**

- 13) Qual é a sua opinião sobre a organização do currículo da Rede?
- 14) A proposta da Rede Municipal do Recife contempla, na sua opinião, as demandas de aprendizagem dos alunos em geral?
- 15) Você segue a proposta da Rede?
- 16) Quais os pontos de destaque da proposta na área da língua portuguesa/leitura?

**SOBRE O LIVRO DIDÁTICO**

- 17) A escola adota livro didático? Qual?
- 18) Você participou da escolha do livro adotado?
- 19) O que você acha dele?
- 20) Como os alunos se relacionam com o livro?
- 21) Em que medida o livro utilizado ajuda a formar leitores?

**SOBRE O TRABALHO COM LEITURA**

- 22) Que dificuldades você encontra para realizar o trabalho de leitura?
- 23) Que competências de leitura você privilegia ao ensinar?
- 24) Como você seleciona os materiais de leitura de seus alunos? Como você tem acesso a esses materiais?
- 25) É possível avaliar a compreensão da leitura?
- 26) Como você verifica se seus alunos estão lendo mais e melhor?
- 27) Você acredita que a leitura desenvolve o senso crítico do aluno? Em que sentido?
- 28) Como você faz da leitura um caminho para o desenvolvimento da criticidade?

## ANEXO 4

**TEXTOS UTILIZADOS NA AULA 2 - PROFESSORA A**  
1ª ANO/ 2º CICLO (3ª série)

## 1º TEXTO

## O Boto

Peixe da Amazônia que se transforma num rapaz formoso, hábil dançarino, que conquista mulheres para levá-las ao rio. A lenda serve com pretexto para moças justificarem a gravidez sem casamento na região. “Foi o boto”, alegam.

(fonte: Almanaque Mercadorama. Curitiba, agosto de 1999).

## 2º TEXTO

## QUESTÕES DE COMPREENSÃO

texto 4 História em quadrinhos.



Maurício de Sousa. Chico Bento, nº 66. São Paulo, Globo.  
© Maurício de Sousa Produções.

## Atividade de classe

1. de acordo com os textos lidos, respondam:

- Qual dos dois textos você achou mais interessante? Por quê?
- Qual é a informação que o texto 1 dá e que não aparece no texto 2?
- No texto 1 há uma informação errada. Você sabe qual é?
- Onde se passa a história em quadrinhos?
- Como o príncipe cumprimenta a moça?
- Observe no 4º quadro. Por que as garotas não resistem ao charme do príncipe? Explique o significado dos corações

## Atividade de casa

g) O que significam as bolhas que aparecem no último quadro?

Justifique

h) A história, em quadrinhos está completa ou ainda vai continuar? Para descobrir isso, pesquise no dicionário o significado da palavra PRÓLOGO.

i) No texto 1 aparece a frase: “Foi boto”, alegam. Quem alega?

j) Compare as 2 falas: “Foi boto”, alegam; - Foi boto – alegam. O que mudou nessas frases?

**ANEXO 5****TEXTOS UTILIZADOS NA AULA 12 - PROFESSORA B**  
2ª ANO/ 2º CICLO (4ª série)**1º TEXTO**

Essa diversidade de atividades ao selecionar os negros pela habilidade técnica. Primeiro a seleção era feita por algum talento natural. Os mais fortes trabalhavam nos serviços pesados, especialmente os homens. Os habilidosos eram levados para oficinas e desenvolviam seus dotes para os donos. Além dessas tarefas existiam outras formas de trabalho. Os escravos que desempenhavam suas funções no interior das casas eram domésticos, conhecidos como escravos de dentro e os escravos de fora eram os que trabalhavam no campo, seja no café, na mineração ou na cana de açúcar e quando se encontravam com outro escravo na rua perguntavam: qual é nome do seu senhor? Era dito o nome do senhor e ele tinha que dizer se era escravo de dentro ou de fora e se fosse escravo de fora ele não poderia passear pela cidade. Os escravos do campo ficavam detidos na senzala.

(Texto retirado de um livro “O trabalho nas fazendas de café” de Ana Luiza Martins, escrito em 1994).

**2º TEXTO****A COR DO HOMEM**

Mas como pode um homem  
escravizar outro homem?  
O homem negro não é melhor  
que o homem branco, nem pior  
a pele branca não é pior  
que a vermelha, nem melhor  
a pele negra, branca, vermelha, amarela  
é apenas a roupa que veste um homem  
- animal nascido do amor  
criado para pensar, sonhar e fazer  
outros homens  
com amor.

(Música: Milton Nascimento e Fernando Brant).

## 3º TEXTO

## TEXTO

Quando um autor conta fatos que aconteceram em algum momento de sua vida, dizemos que se trata de um texto **autobiográfico**. É o caso do texto que você vai ler a seguir.



## Cobras e chocolates

[...]

No Guarujá, tinha um morro onde todo mundo ia sempre pegar água. Água da bica: a gente não comprava água mineral na padaria. Pegava uns garrafões de plástico, e ia até esse morro, onde saía água de um cano. “Água pura da montanha”, todos diziam. Vai ver que não era tão boa assim. Mas todos achavam que aquela água era ótima.

Um dia, enquanto meu pai enchia o garrafão de água, vi uma coisa. Perto de onde saía o cano, começava uma trilhazinha subindo o morro. Aparecia uma pedra meio grande, e dali vinha o caminho, no meio do mato. A trilha era cortada por raízes, as árvores em cima faziam uma escudão bonita mesmo de dia. Tive a idéia.

Juntar uns amigos e subir pela trilha até o alto do morro. Uma aventura. Sentir a sombra e o cheiro de mato, e quem sabe...

160

— Uma cobra! Uma cobra!

Todos nós demos meia-volta. Correndo. Acho que o Humberto até me empurrou.

Deixei cair o saco plástico com os tomates e o pão [...]. Desci aquela trilha como um escorregador, e fiquei todo sujo de barro.

Quando a gente já estava lá embaixo, o Humberto ainda disse:

— Bem que eu tinha avisado... Aí tem muita cobra...

Fiquei feliz de ter escapado. Mas depois pensei. Eu não vi cobra nenhuma. Só o Humberto é que tinha visto e gritou.

Ou será que ele só gritou? E não tinha visto cobra nenhuma?

Ele era o mais velho. Tinha medo de cobra. Provavelmente estava com medo de que uma cobra aparecesse. Vai ver que ele só gritou:

— Cobra!

E com isso conseguiu acabar com nossa aventura.

Uma coisa mais. Foi ele quem quis parar para descansar. Se ele achasse que tinha mesmo cobra ali, não era boa idéia parar e sentar no chão. Uma cobra poderia aparecer enquanto a gente estivesse comendo o lanche. Acho que ele teve medo de outra coisa.

Estava com medo que a gente percebesse que ele estava com medo. Inventou a história da cobra para não dizer simplesmente: “Vamos para casa que eu estou com medo”.

Acontece também que no lanche havia muitas barras de chocolate.

Acho que foi por isso que ele quis parar para descansar. Comeu todo o chocolate. E depois de ter comido, o passeio já não tinha interesse para ele.

Não foi por acaso que, logo depois do lanche, foi só dar uns passos para ele sair gritando “Cobra!”. O passeio para ele já tinha acabado. Quando ele deu a última mordida na última barra de chocolate. Depois disso, era só ver o jeito de assustar a gente e mandar a gente de volta para o começo do morro.

Acho que foi por isso que ele gritou.

Ou vai ver que não. Vai ver que ele viu mesmo uma cobra e disse a verdade.

162

Quem sabe se não encontrava alguma caverna? Alguém que morasse lá em cima, numa cabana, e tivesse cento e dez anos? Quem sabe?

Juntei quatro amigos. Um deles era até mais velho, o Humberto. Acho que ele morava lá mesmo no Guarujá. Era todo sabido. Dizia que conhecia tudo.

Minha mãe deixou a gente ir. Mas resolveu que a gente teria de levar um lanche. Ela caprichou. Foi até a padaria e comprou bastante coisa. Não era só sanduíche. Uns pacotes de bolacha. Frutas. E chocolates. Uma barra de chocolate para cada um. Fui encontrar meus amigos com um saco plástico gigantesco.

Daí, fui mostrando o lugar onde começava a trilha.

No começo, tudo bem. A gente foi subindo, e eu ia vendo as árvores, as raízes, os cogumelos cor de laranja que nasciam no pé das raízes, as pedras verdes de limo, uma flor ou outra no meio das samambaias e dos musgos.

Logo o Humberto foi quem disse:

— Pô... vamos descansar...

Bom, o lanche todo estava ali, então abri o saco plástico e fui dando as coisas para o pessoal comer. Acabou sobrando pouco para mim. Dos chocolates, nada.

Eu devia estar meio distraído. Foi quando o Humberto disse:

— Pô... estou satisfeito...

Ele esfregava a barriga. Devia ter comido tudo. Porque eu não estava nem um pouco satisfeito. No saco plástico, só tinham sobrado uns tomates e um pouco de pão [...].

Bom, não era importante. Depois daquela pausa, eu me levantei para continuar a caminhada.

— E aí? Vamos continuar?

O Humberto não estava com muita vontade. Foi logo dizendo:

— Olha... eu conheço isto aqui... tem muita cobra.

Achei que era só um modo de falar. Cobra sempre existe. Mas o caminho era tão bonito...

— Vamos?

— Vamos.

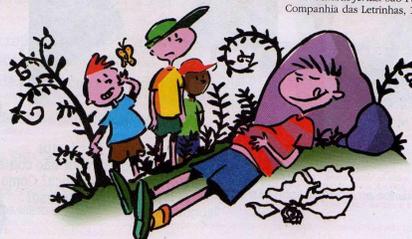
Só que eu deixei o Humberto ir na minha frente. Ele era o mais velho. Não foi preciso dar nem mais uns dez passos. E o Humberto saiu gritando:

161

Só que até hoje continuo meio desconfiado. Nem sempre os mais velhos da turma são os mais confiáveis.

O Humberto pode até ter tido razão. Ter sido ajuizado. Aquele lugar não era bom para a gente ir entrando tranquilamente. Mas se ele achava isso, não precisava mentir. Nem comer todo o chocolate.

Marcelo Coelho. *Minhas férias*. São Paulo, Companhia das Letrinhas, 1999.



## CONVERSANDO SOBRE O TEXTO

1. Compare este trecho do texto que você acabou de ler a um trecho do texto da Unidade 6. Repare na voz do narrador.

## Cobras e chocolates

“Minha mãe deixou a gente ir. Mas resolveu que a gente teria de levar um lanche. Ela caprichou. [...] Fui encontrar meus amigos com um saco plástico gigantesco.”

Marcelo Coelho

## O dia em que meu primo quebrou a cabeça de meu pai

“Nesse dia o Armandinho já tinha enchido as minhas medidas. [...]

E ele veio com uma roupa que eu acho que a minha mãe e a dele compraram no mesmo dia e que era um horror e que eu disse pra minha mãe que eu não ia vestir nem que fosse amarrado.”

Ruth Rocha

Que palavras desses trechos comprovam que, nas duas histórias, os narradores são também personagens?

Cobras e chocolates: minha, a gente, meu, o dia em que... meu primo, meu pai, minhas medidas, eu... Além dos verbos conjugados na primeira pessoa, há outros.

163

(Fonte: Livro adotado pela escola.)