

SÔNIA MARA NITA

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
CONSTITUIÇÃO DO LEITOR**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

SÔNIA MARA NITA

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA
CONSTITUIÇÃO DO LEITOR**

Dissertação apresentada como exigência final para a obtenção do título de Mestre em Educação à Comissão Julgadora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, sob a orientação da Professora Doutora Alda Maria do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CURSO DE MESTRADO
CAMPO GRANDE – MS
2007**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª. Alda Maria do Nascimento Osório

Prof^ª. Dr^ª. Alexandra Ayche Anache

A minha mãe, Maria entre tantas “Marias”.

Maria que construiu a sua história e que fez surgir a minha história.

Que acompanhou toda a minha evolução pessoal e profissional, acreditando em mim.

Sentiu comigo as minhas angústias, e sorriu com as minhas vitórias.

O tempo passou e crescemos juntas.

*Dedico a você esse trabalho, fruto de horas não conversadas, de desentendimentos,
atenção cobrada, mas de crescimento pessoal e intelectual.*

AGRADECIMENTOS

À Profª. Dr.ª Alda Maria do Nascimento Osório, pela pessoa e pela profissional que é, por entender nosso processo de maturação, por entender minhas ausências e conflitos pessoais, e pelas considerações atuando como mediadora na construção deste trabalho.

Às professoras colaboradoras da pesquisa, o meu agradecimento por permitir fazer parte de seu contexto educacional e retratá-lo neste trabalho de pesquisa científica.

À Direção e Coordenação das escolas, pela disponibilidade do espaço para a pesquisa.

Aos professores do Mestrado pelos questionamentos e pelas experiências trocadas em sala.

Aos colegas de mestrado, por compartilharmos frustrações, ansiedades e crescimento intelectual, em especial aos professores Tony e Carlos Suniga, por terem guiado-me como professores de graduação, ao primeiro pelos incentivos e por acreditar em mim, e ao segundo por ter sido fonte de inspiração para a escolha do meu curso de graduação e ambos nesses meandros da vida tornaram-se meus colegas de estudo.

À Jacqueline e Tatiana, secretárias do Curso de Mestrado em Educação, sempre disponíveis e acolhedoras e pela receptividade quando estivemos no Campus de Campo Grande.

Às amigas Joelma, Jackcilene e Simone, pelo companheirismo, e por assessorarem-me em assuntos inerentes ao mestrado, mas que possibilitaram-me uma reflexão de mundo e de vida. E à **Regiani** amiga de longa data e colega de profissão.

Às amigas Elenara e Julinda, que foram peças fundamentais incentivando-me para a realização deste trabalho.

Às minhas irmãs Cláudia e Juliana, por alegrarem-se com minhas vitórias, sendo esta mais uma delas.

Ao João/Elisienos pelo carinho, apoio, atenção e palavras de incentivo.

À Deus, ser onipotente e onipresente, fonte de inspiração e consolo.

Enfim, a **todos** que encorajaram-me nesse processo.

“Nós mesmos sentimos que o que fazemos é uma gota no oceano, mas o oceano seria menor se essa gota faltasse...”.

Madre Tereza

RESUMO

Este estudo intitulado “A Mediação Pedagógica na Constituição do Leitor”¹ originou-se da preocupação com as dificuldades dos alunos em relação a leitura e, buscando informações sobre esse fato educacional, focou-se em um dos meandros possíveis para tal acontecimento, o professor. A pesquisa teve como propósito investigar a mediação pedagógica da leitura de quatro professoras atuantes em turmas da 4ª série do ensino fundamental, especificamente nas aulas de Língua Portuguesa de três escolas da rede Estadual do município de Cacoal/RO, bem conhecer suas concepções de leitura e instrumentos mediadores utilizados. Para tal, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, tendo como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas, e observações em sala de aula. Com a análise desses dados, evidenciou-se que as professoras confundem-se nos conceitos de mediação e sobre as novas concepções de leitura. Em algumas práticas de mediação da leitura prevalece a concepção tradicional de ensino da leitura, e em algumas salas, o livro didático é a única fonte de leitura, restringindo o uso de outros materiais que possibilitariam o hábito de ler nos alunos. Constatou-se que em vários momentos as discussões sobre o texto são tratadas de maneira superficial, não há uma reflexão sobre elementos estruturais das tipologias textuais e seus efetivos usos no meio social. Destaca-se que apenas uma professora atua efetivamente como mediadora, disponibilizando atividades e materiais diferenciados que promovem a interação e interesse dos alunos pela leitura, e colaboram com a constituição do sujeito para uma prática social da leitura.

Palavras-chave: Mediação Pedagógica, Leitura; Professor.

¹ Em 2006, ano em que foi realizada a pesquisa, não havia sido implantado o ensino fundamental de nove anos.

ABSTRACT

This study "the Pedagogical Mediation in the Reader's Constitution" originated from the concern with students difficulties in relation the reading and searching information about this educational fact, it was focused in one of the possible ways for such event, the professor. The research had as intention to investigate four operating teachers in their reading's pedagogical mediation about groups of fourth grade in the basic education, specifically in the Portuguese Language lessons, in three State schools in Cacoal/RO, know their conceptions of reading and mediating instruments used. For such, it was realized a research having as instruments data collection half-structuralized interviews, and comments in the classroom. With the analysis of these data, it was proven that the teachers confuse themselves in the mediation's concepts and about the new reading's conceptions. In some reading practical mediation prevail the traditional education reading conception, and in some rooms the didactic book is the only reading source, restricting the use of other materials that would make possible the habit to read in the students. It was evidenced that at some moments the quarrels on the text are dealt with superficial way, doesn't have a reflection on structural elements the literal kind and its effective uses in the social environment. It is distinguished that only one teacher acts effectively as mediating, offering differentiated activities and materials that promote the interaction and students' interest for the reading, and collaborate with the constitution of citizen to the reading' social practical.

Word-key: Pedagogical Mediation, Reading; Teacher.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I - DATA E TEMPO DAS OBSERVAÇÕES	29
QUADRO II – DADOS DAS PROFESSORAS	84

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE I – Roteiro de Observação em Sala de Aula	163
APÊNDICE II – Entrevista com o Professor.....	164
APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	167
APÊNDICE IV – Anotações de Planejamento da Professora Y4	169
APÊNDICE V – Anotações de Planejamento da Professora Z1	171
APÊNDICE VI – Anotações de Planejamento da Professora Z2.....	172
APÊNDICE VII – Aula do dia 28/03/06 da professora X3	173
APÊNDICE VIII – Aula do dia 18/04/06 da professora X3	175
APÊNDICE XIX – Aula do dia 03/05/06 da professora X3	176
APÊNDICE X – Aula do dia 10/04/06 da professora Y4	178
APÊNDICE XI – Aula do dia 17/04/06 da professora Y4	182
APÊNDICE XII – Aula do dia 24/04/06 da professora Y4	185
APÊNDICE XIII – Aula do dia 18/04/06 da professora Z1	186
APÊNDICE XIV – Aula do dia 10/05/06 da professora Z1	187
APÊNDICE XV – Aula do dia 15/05/06 da professora Z1	188
APÊNDICE XVI – Aula do dia 15/05/06 da professora Z2	189
APÊNDICE XVII – Aula do dia 27/04/06 da professora Z2	191
APÊNDICE XVIII – Aula do dia 28/04/06 da professora Z2	193
APÊNDICE XIX – Entrevista Professora X3	194
APÊNDICE XX – Entrevista Professora Y4.....	205
APÊNDICE XXI – Entrevista Professora Z1	217
APÊNDICE XXII – Entrevista Professora Z2	226

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
LISTA DE QUADROS	9
LISTA DE APÊNDICES	10
 APRESENTAÇÃO	 13
 CAPÍTULO I – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO	 21
 CAPÍTULO II – TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	 34
2.1 Teoria Sócio-Histórica e Vigotski: principais conceitos	39
2.2 Bakhtin - A língua como fenômeno social de interação verbal.....	43
2.3 A visão do sujeito na teoria sócio-histórica: concepções de Vigotski e Bakhtin	49
2.4 A linguagem como instrumento mediador	51
2.5 O processo mediador no âmbito escolar	54
2.6 A escola como mediadora dos conhecimentos sociais	58
 CAPÍTULO III – LINGUAGEM E LEITURA	 62
3.1 Concepções de Linguagem	63
3.2 A enunciação	67
3.3 O ensino tradicional e as novas tendências de ensino da leitura na escola	69
3.4 O letramento: uma prática social da leitura	77
3.5 A constituição do sujeito pela linguagem.....	81
 CAPÍTULO IV – CONCEPÇÕES E PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA EM SALA DE AULA	 84
4.1 Leitura: uma atividade escolar e social	90

4.1.1 As concepções de leitura das professoras	92
4.1.2 Leitura na sala de aula	98
4.2 Alfabetização e letramento	117
4.3 Planejamento	122
4.4 Mediação Pedagógica: interação das atividades de leitura em sala de aula	125
4.4.1 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora X3	126
4.4.2 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Y4	133
4.4.3 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Z1	140
4.4.4 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Z2	143
 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	 150
 REFERÊNCIAS	 156
 APÊNDICES	 162

APRESENTAÇÃO

Durante a realização do Estágio Supervisionado, disciplina obrigatória do curso superior de Licenciatura em Letras, no ano de 2002, teve-se a oportunidade de conhecer a realidade do ensino de algumas escolas públicas da rede estadual de ensino do município de Cacoal-RO. Verificou-se que os alunos que freqüentavam salas de 5ª série do Ensino Fundamental apresentavam sérias dificuldades para ler e escrever. A maioria não possuía habilidades para produzir textos simples e demonstravam pouca capacidade para realizar uma leitura que ultrapassasse o limite da decodificação.

A partir do contato com essa realidade escolar, ocorreram várias indagações: onde está a falha? No aluno? No professor? Na metodologia? Nas políticas públicas que legalizam o ensino? Nas influências sociais? Essas questões aliadas à percepção das dificuldades de aprendizagem quanto à produção da leitura e da escrita preocuparam, e instigaram a pesquisadora a realizar várias reflexões na tentativa de buscar compreender o porquê da aparente ineficiência da escola em preparar os alunos para tornarem-se indivíduos letrados.

Entretanto, naquele momento conseguiram-se poucas informações e, os dados obtidos foram por meio de depoimentos informais das professoras das salas observadas no estágio, as quais diziam que os alunos não eram capazes de criar textos coerentes e realizar leituras interpretativas, pois não haviam tido um ensino eficaz nos anos anteriores (quatro primeiros anos do Ensino Fundamental), e que naquele momento, estando eles em salas de 5ª a 8ª séries, as professoras dessas turmas pouco poderiam fazer para ajudá-los a sanar essas dificuldades.

Essa vivência e os conhecimentos adquiridos posteriormente foram elementos balizadores na escolha do lócus e dos sujeitos dessa investigação. Autores como Bettelheim & Zelan ao tratarem ato educativo nos primeiros anos do Ensino Fundamental afirmam que “[...] as primeiras experiências escolares são fundamentais para a criança, influenciando não só seu futuro desempenho escolar, como também a forma de seu relacionamento com toda a sociedade”. (BETTELHEIM & ZELAN, 1984, p. 234).

Isso significa dizer que as ações pedagógicas desenvolvidas na fase inicial da escolarização servem como base de sustentação de uma educação voltada para aquisição e desenvolvimento do interesse e da habilidade em ler, a partir do entendimento da importância que tem o domínio da leitura compreensiva pelo aluno. Domínio este, que por sua vez

proporciona o aprimoramento da escrita, não somente nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas no decorrer do Ensino Médio, Superior e ao longo de sua vida adulta. Portanto, se o aluno receber, no início da escolarização, estímulos para tornar-se leitor e produtor de textos, são maiores as possibilidades de ter êxito nas séries subseqüentes e no contexto social mais amplo.

Mediante o exposto, o foco de estudo centrou-se nos anos iniciais do Ensino Fundamental, e novamente seria necessário responder algumas indagações: como conduzir essa pesquisa? Sabia-se que a leitura era o que preocupava, ou melhor, a dificuldade de compreensão da leitura dos alunos, mas para que rumo direcionar? Dentre tantas vertentes nessa tangente chamada pesquisa, pensou-se nas aulas de metodologia e nos professores das disciplinas do mestrado que diziam: “temos que afunilar”, “temos que delimitar o objeto”, e logo as peças desse quebra-cabeças foram se encaixando e, na linha de pesquisa Educação e Trabalho, fez-se a opção por conhecer mais de perto o trabalho docente, mais especificamente quais eram as concepções de leitura e mediação e, como os professores conduziam as atividades de leitura em sala de aula, sendo estes os objetivos que nortearam essa pesquisa.

Acreditando na função social da leitura e com base na questão do letramento, a pesquisa centrou-se em verificar como o professor faz a mediação desse objeto de ensino em sala de aula, que se julga ser essencial para a formação de sujeitos letrados, ou seja, sujeitos que saibam exercer socialmente a prática da leitura e da escrita, internalizando e recriando os conceitos construídos historicamente pela humanidade.

Faltava definir ainda em que série seria realizada a pesquisa: logo pensou-se nos dois extremos, a 1ª série por ser o início de um processo de escolarização da leitura e a 4ª série¹ como a finalização dos quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, outra decisão, fazer opção por qual das duas? Por acreditar que na 4ª série o aluno já é capaz de desenvolver capacidades mais abrangentes no que diz respeito à leitura, delimitou-se assim mais um dos fatores que constituem essa pesquisa.

Cagliari, ao discutir a importância do trabalho escolar para o sucesso da aprendizagem da leitura, salienta que

[...] a atividade fundamental desenvolvida pela escola para a formação dos alunos é a leitura. É muito mais importante saber ler do que saber escrever. O melhor que a escola pode oferecer aos alunos deve estar voltado para a leitura. Se um aluno não se sair muito bem nas outras atividades, mas for um bom leitor, penso que a escola cumpriu uma grande parte da sua tarefa. (CAGLIARI, 2003, p. 148)

Para o autor, a leitura é o processo mais importante que a própria escrita, e atribui à escola a tarefa de disponibilizar aos alunos meios para que o ensino seja eficaz na formação

de leitores críticos. Acredita-se que a maioria das dificuldades que os alunos encontram, ao longo dos anos de estudos, são decorrentes dos problemas com o aprendizado e com a mediação de leitura em sala de aula. Afinal, o conteúdo das disciplinas escolares, na maioria das vezes, é repassado em forma de texto, o qual o aluno terá que ler e interpretar o assunto proposto, e esse é um grande problema, pois não tendo essa capacidade, logo não conseguirá compreender os conteúdos sistematizados pela escola.

Quando Cagliari (2003) destaca que a escola é responsável pela formação dos alunos e que a melhor atividade para que isso ocorra é a leitura, entende-se que a figura que representa a escola nesse sentido é o professor, portanto, ele será o principal responsável em propiciar essas atividades.

Um fator que o professor deverá levar em consideração é que além da leitura ser de extrema importância na escola, ela também é fundamental para a interação social, é por meio dela que os indivíduos se apropriam do conhecimento historicamente construído pela humanidade e têm acesso a inúmeras informações, o que ainda desencadeia em aprimoramento da escrita e possibilita uma maior integração do sujeito (o aluno) com a sociedade letrada.

Segundo Bajard (2002, p. 38), “[...] o reconhecimento do sentido se dá no produto da interação na interlocução entre o sujeito e o texto [...]”. Ou seja, os sentidos são produzidos a partir da interação de suas experiências com o texto e suas vivências sociais. Nessa vertente nota-se a importância do professor levar em consideração as atividades de leitura em sala de aula e interligá-la com as necessidades sociais.

A leitura se faz presente em nossa vida, isso é fato. Pode-se imaginar a sociedade atual sem os seus registros? A leitura é um fator social que instiga e assusta. Instiga, pois é por meio da leitura dos registros mais diversos que o indivíduo adquire o conhecimento socialmente construído, se abastece de informações, e assusta por perceber que muitos alunos abominam esse tipo de atividade.

Preocupando-se com esses fatores e tendo interesse por analisar esse fenômeno social, a proposta dessa pesquisa foi estudar sobre a leitura. Porém, muitos olhares podem ser atribuídos à mesma, e foi necessário direcionar para uma vertente, apesar de interessar-se em entender os diversos meandros desse processo. Sendo assim, buscou-se investigar o trabalho docente, para analisar o que o professor entende por leitura e, ainda verificar como o professor mediava as atividades de leitura em sala de aula e as associações que fazia da leitura escolarizada com a sua funcionalidade social.

Para tal, os fundamentos teóricos de Vigotski e as discussões de estudiosos sobre a teoria sócio-histórica, embasaram este estudo, pois contribuem para a compreensão da natureza complexa e dinâmica de práticas escolares de construção do conhecimento. Para a fundamentação dos princípios mediadores e instrumentos, principalmente no que diz respeito à linguagem, buscou-se subsídios em Bakhtin e em autores que apóiam-se em seus estudos.

Os teóricos que seguem os pressupostos da teoria sócio-histórica têm examinado a natureza dialógica e semiótica das ações e desenvolvimento dos indivíduos no plano coletivo; analisam a natureza do cotidiano da sala de aula e processos de ensino-aprendizagem, situados e constituídos através de práticas sociais e culturais. Nessa linha de estudos, a natureza da sala de aula, bem como as oportunidades de ensino-aprendizagem da leitura e escrita, são compreendidas como imbricadas num contexto social complexo e dinamicamente mutável que é construído por alunos e professor. Para Vigotski (2005, p. 63):

A natureza do próprio desenvolvimento se transforma, do biológico para o sócio-histórico. O pensamento verbal não é uma forma de comportamento natural e inata, mas é determinado por um processo histórico-cultural e tem propriedades e leis específicas que não podem ser encontradas nas formas naturais de pensamento e fala. Uma vez admitido o caráter histórico do pensamento verbal, devemos considerá-lo sujeito de todas as premissas do materialismo histórico, que são válidas para qualquer fenômeno histórico na sociedade humana. Espera-se apenas que, neste nível, o desenvolvimento do comportamento seja regido essencialmente pelas leis gerais da evolução histórica da sociedade humana.

Parte-se desse pressuposto teórico de que o indivíduo se constrói e se transforma por intermédio das relações que estabelece com o seu meio. Sendo assim, para a efetivação do aprendizado do aluno em sala de aula é necessária a mediação, na qual os professores deverão utilizar instrumentos mediadores diversificados, sendo um deles a linguagem.

De acordo com a teoria sócio-histórica, a origem das mudanças que ocorrem no homem, ao longo do seu desenvolvimento, está vinculada à sociedade, à cultura e à sua história de vida, além das oportunidades e situações de aprendizagem, que promovem esse desenvolvimento, ponderando acerca de sua interação social, signo, instrumento, cultura, história e funções mentais superiores. Com relação a este último item

Vygotsky e Bakhtin abrem a possibilidade de redimensionar teórica e metodologicamente o estudo das relações entre a escolarização, atividade mental e desenvolvimento da criança, ao assumirem a natureza mediada da sua cognição: a ação do sujeito sobre o objeto é mediada socialmente, pelo outro e pelos signos. A atividade cognitiva é intersubjetiva e discursiva. (FONTANA, 2005, p. 11).

Para o desenvolvimento do indivíduo, as interações com os outros indivíduos são, além de necessárias, fundamentais, visto que estes são portadores de mensagens da cultura e, nessa interação, com o uso de signos como instrumentos, ocorre a organização do controle do comportamento individual, sendo que algumas das categorias de funções mentais superiores não poderiam surgir e constituir-se no processo do desenvolvimento sem a contribuição das interações sociais.

O indivíduo integra em sua história e em sua cultura, a própria história e a cultura de seus antepassados, próximos e distantes, que se caracterizam como peças importantes na construção de seu desenvolvimento e, através das experiências, situações, hábitos, atitudes, valores, comportamentos e linguagem daqueles com quem interage sejam pessoas ou instituições. Esse não é um processo determinista, uma vez que o indivíduo participa ativamente da construção de seu círculo de interações, modificando-o e provocando transformações neste contexto.

Nessa perspectiva, a educação pode se tornar fundamental, oferecendo ao indivíduo oportunidades significativas de construção de conhecimentos e valores. E para tal, o professor pode utilizar-se das novas tecnologias de informação e comunicação como ferramentas que promovam a interação, cooperação, comunicação e motivação a fim de diversificar e potencializar as relações inter e intrapessoais em situações mediatizadas. Para que tal tarefa seja bem sucedida, toda a construção do conhecimento precisa apresentar de forma articulada o enfoque epistemológico com a metodologia para a escolha e utilização dos recursos selecionados. “O aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer”. (VIGOTSKI, 2005, p. 101).

É importante destacar o estudo do sujeito na perspectiva de Bakhtin (2004), como um ser histórico, social e ideológico. É um sujeito construído na linguagem, construído pelo “outro”. Em Bakhtin, o sujeito tem um projeto de fala que não depende só de sua intenção, mas depende do “outro” (primeiro é o “outro” com quem fala; depois o “outro”, ideológico porque é tecido por outros discursos do contexto) e, ao mesmo tempo, o sujeito é corpo (são as outras vozes que o constituem).

Buscando essa interação, o professor ao planejar, desenvolver e promover aprendizagens compartilhadas potencializa a zona de desenvolvimento proximal, de modo que funções ainda não consolidadas no aluno venham a amadurecer. De acordo com Góes (1994, p. 20), "A boa aprendizagem é aquela que consolida e, sobretudo cria Zonas de

Desenvolvimento Proximal sucessivas". Dessa forma, destaca-se o quanto a aprendizagem interativa, compartilhada e dialogada permite o desenvolvimento do indivíduo.

Em relação a esse sistema de interação assegura-se que:

Essa cadeia ideológica entende-se de consciência individual em consciência individual, ligando umas às outras. Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social. (BAKHTIN, 2004, p. 34).

Isso significa que a natureza ideológica do signo ocorre nas interações sociais e, cabe aos professores promoverem situações e ações mediadoras de interação, em que os alunos possam ter a oportunidade de se desenvolverem, uma vez que o aprendizado propicia o desenvolvimento do indivíduo, pois o cérebro humano é considerado como: "[...] um sistema aberto, de grande plasticidade, cuja estrutura e modos de funcionamento são moldados ao longo da história da espécie e do desenvolvimento individual". (OLIVEIRA, 1993, p. 24).

Nessa perspectiva, a incorporação das inovações tecnológicas na educação só se justificaria se promovesse a melhoria da qualidade do ensino, possibilitando que os indivíduos construam conhecimentos, tendo em vista que não basta à instituição ter o aparato tecnológico para que o ensino tenha qualidade, é necessário que tenha um mediador para integrar os alunos aos recursos tecnológicos.

Conforme os estudos de Bakhtin (2004) torna-se necessário que o professor entenda que o significado da palavra transforma-se ao longo do desenvolvimento do sujeito, pois o significado da palavra evolui, uma vez que incorpora novos sentidos e conotações, com relação à leitura, o sujeito torna-se apto a dar significações aos textos lidos de acordo com sua vivência social e historicidade.

A linguagem como instrumento do pensamento age decisivamente na estrutura do pensamento, reestruturando diversas funções psicológicas, como a memória, a atenção voluntária, a formação de conceitos e é ferramenta básica para a construção de conhecimentos, a introdução de mudanças qualitativas na forma de cognição, modificação do desenvolvimento e das estruturas das funções mentais superiores, tanto quanto os instrumentos criados pelos homens, modificam as formas humanas de vida. Com relação a palavra, Bakhtin assinala:

Não é tanto a pureza semiótica da palavra que nos interessa na relação em questão, mas sua ubiquidade social. Tanto é verdade que a palavra penetra literalmente em todas as relações entre indivíduos, nas relações de colaboração, nas de base ideológica, nos encontros fortuitos da vida cotidiana, nas relações de caráter político, etc. As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios. É, portanto claro que a palavra será sempre *o indicador* mais sensível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não tomaram forma, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados. A palavra constitui o meio no qual se produzem lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de adquirir uma nova qualidade ideológica, que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada. A palavra é capaz de registrar as fases transitórias mais íntimas, mais efêmeras das mudanças sociais. (BAKHTIN, 2004, p. 41, grifo do autor).

Nessa linha de pensamento, vê-se que a palavra é a base para o impulsionamento de transformações e relações sociais, e é dotada de ideologia. Levando em consideração essa afirmativa, com relação aos ideais da palavra em Bakhtin, ressalta-se novamente o foco da pesquisa que é a concepção do professor quanto à leitura e a forma como conduz essa atividade em sala de aula e os instrumentos mediadores que dispõe aos alunos. Para tal, concebe-se a leitura como um ato social, como uma forma de integração do sujeito social com o meio, na qual o sujeito pode buscar na leitura o conhecimento para uma prática social crítica, e para fundamentar esse pressuposto, ressalta-se autores que têm justamente essa visão sobre o termo letramento e como diz Soares(2003, p. 58, grifos da autora):

Termos despertado para o fenômeno do *letramento* – estamos incorporando essa palavra ao nosso vocabulário educacional – significa que já compreendemos que nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita.

Portanto, o professor, ao propor as atividades de leitura em sala de aula deve estar ciente do quanto as práticas mediadoras são importantes no processo de letramento de seus alunos, para conduzi-los para além da simples decodificação de códigos lingüísticos e, ainda possibilitar o desenvolvimento de uma ação reflexiva. Pois, no momento em que o professor mediar a reflexão para uma conseqüente compreensão do que vai ser lido, despertará nos alunos o interesse na leitura, permitirá o compartilhar das idéias do autor do texto, fazendo-os refletir sobre as mesmas.

Para dissertar sobre a mediação pedagógica na constituição do leitor, sistematizou-se esse trabalho em cinco capítulos que tratam de assuntos pertinentes e indispensáveis para uma reflexão sobre o tema em discussão. Os procedimentos metodológicos definidos para essa pesquisa, são relatados no primeiro capítulo – Procedimentos Metodológicos da Pesquisa de

Campo – em que são evidenciados os sujeitos, instrumentos metodológicos, e ainda, como ocorreram as entrevistas e as observações realizadas para a coleta de dados.

No capítulo II - Teoria Sócio-Histórica e Mediação Pedagógica - há uma interligação da idéia do objeto de estudo com o aporte teórico da teoria sócio-histórica, tendo como objetivo entender o sujeito como ser que é transformado socialmente por meio das diversas mediações. É explicitado o conceito de mediação pedagógica no âmbito escolar e, destaca-se ainda alguns instrumentos mediadores indispensáveis para o conjunto das relações escolares, sendo a dialética, a linguagem e a enunciação balizadores para um trabalho mediador do professor em sala de aula no que diz respeito à leitura escolar.

No terceiro capítulo – Leitura e Linguagem – volta-se o olhar ao objeto de pesquisa, na qual revela-se a leitura como uma prática social, destacando como o professor precisa se preocupar com a formação de sujeitos letrados.

No quarto capítulo – Concepções e Práticas Mediadoras de Leitura em Sala de Aula - é realizada a análise dos dados, interligando-os com os aportes teóricos eleitos para subsidiarem uma reflexão, não se trata apenas de uma descrição das informações empíricas, e revela um dos meandros da realidade educacional que é a mediação da leitura em salas da 4ª série do ensino fundamental. Na última parte do estudo são apresentadas algumas considerações relevantes sobre a pesquisa desenvolvida.

CAPÍTULO I

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA DE CAMPO

O professor é o sujeito de estudo desta pesquisa e, concebendo que sua função mediadora é fundamental, na medida em que ele ao compreender seu significado e sua importância no processo de ensino aprendizagem, no caso deste estudo, ensino e aprendizagem da leitura, entende-se que possivelmente, vai assumir o papel de sujeito ativo na dinâmica das inter-relações; e criar condições para que os alunos façam suas próprias construções e reconstruções a partir do texto que lê ou que produz, exercitando a reflexão, a argumentação e desenvolvendo o senso crítico.

Como já justificado anteriormente, as salas de 4ª séries foram as escolhidas para empreender o estudo, pois representa o final da primeira etapa do ensino fundamental, e conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais nesta série “[...] espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência”. (BRASIL, 2000, p. 125).

Precisava ainda ser definido em que escola pesquisar e com que professores. Para tal, contactou-se como a Representação de Ensino das escolas Estaduais do município de Cacoal/RO - órgão do estado que possui os registros das escolas estaduais - para verificar quais escolas da zona urbana possuíam salas de 4ª séries. Conforme os dados levantados, o município de Cacoal no ano de 2006, possuía 16 escolas da rede estadual, sendo que 12 delas tinham salas de 4ª série, em um total de 24 salas de aulas.

A preferência era por escolas que tivessem salas de 4ª série no período matutino, e que não fossem afastadas do eixo central da cidade, pois facilitava o acesso da pesquisadora, a priori o objetivo era pesquisar em duas escolas, e constatou-se que quatro professores seria um número considerável de sujeitos para conhecer a prática de mediação da leitura em sala de aula.

Porém, foi necessário mudar esse critério de escolha, pois somente uma escola possuía duas 4ª séries pela manhã, de posse desta informação optou-se por desenvolver a pesquisa em três escolas permanecendo o critério de assistir aulas de Língua Portuguesa.

A direção das escolas foi procurada, vale evidenciar que as três escolas foram receptivas, o objetivo do estudo foi apresentado e logo os diretores passaram os nomes das professoras que poderiam fazer parte da pesquisa, uma vez que não tinham quesitos pré-estabelecidos para seleção. Logo após, apresentaram as professoras, e novamente foi explicada a elas a intenção da pesquisa e solicitada a confirmação de aceitação em serem os sujeitos do estudo. Evidencia-se que a indicação da direção é que determinou quais os sujeitos participariam desta pesquisa.

Ao relatar sobre os caminhos percorridos, importa acrescentar que após a apresentação dos objetivos a primeira professora confirmou verbalmente que participaria da entrevista, o nome dela foi anotado, e informada que estaria formalizando sua resposta afirmativa com a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Na segunda escola escolhida também não tinham duas salas de 4ª série no mesmo turno, optou-se então por observar em uma sala no período matutino e outra no período vespertino.

Na terceira escola a supervisão disponibilizou as informações necessárias e, mostrou-se disposta a ceder o espaço escolar para o desenvolvimento da pesquisa, mas tinham alguns “poréns”, na escola tinham duas 4ª séries no período matutino, e havia uma divisão de professoras por disciplina, sendo que um dos critérios era observar somente as aulas de Língua Portuguesa. Logo, tinham duas quartas séries e uma professora que ministrava aula de Língua Portuguesa, fez-se a opção por somente uma das salas de aula. A supervisora da escola apresentou a professora, que mostrou-se disposta a participar, mas disse que em breve estaria de licença, e no período programado para a observação ela não estaria na escola. Sendo assim, a supervisão informou o nome da professora que iria substituí-la, e esta também concordou em participar da pesquisa.

As três escolas situam-se em regiões bem diferenciadas, mas todas em bairros em que estudam alunos de baixa renda, não sendo essa uma opção de escolha, mas que se tornou um denominador comum.

Este estudo seguiu os percursos da abordagem sócio-histórica e, segundo Minayo (2003, p. 20) “[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes [...]”, o que corresponde às relações mais profundas dos processos e fenômenos. Bem como “[...] aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas [...]”. (MINAYO, 2003, p. 21).

Segue-se, ainda, os pressupostos da pesquisa qualitativa, pois proporciona ao pesquisador realizar o levantamento das informações em contexto real, e observar as relações de interação e as interlocuções entre os professores e alunos em sala de aula.

Esse tipo de pesquisa permite ao pesquisador estar em contexto real e, verificar *in loco* o fenômeno a ser investigado, uma vez que:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra através do trabalho intensivo de campo. [...] Como os problemas são estudados no ambiente em que eles ocorrem naturalmente, sem qualquer manipulação intencional do pesquisador, esse tipo de estudo também é chamado de naturalístico. [...]. A justificativa para que o pesquisador mantenha um contato estreito e direto com a situação onde os fenômenos ocorrem naturalmente é a de que estes são muito influenciados pelo seu contexto. (LÜDKE & ANDRÉ, 1986, p. 11-12)

O trabalho de campo possibilita a busca de dados que permitem a compreensão do fenômeno investigado, no ambiente da pesquisa há a observação dos fatos sem interferência do pesquisador, visando compreendê-los da maneira como ocorrem.

Para melhor esclarecer o procedimento metodológico, cabe ressaltar o pensamento de Severino (2003, p. 162), ao afirmar que: “[...] o quadro teórico constitui o universo de princípios, categorias e conceitos, formando sistematicamente um conjunto logicamente coerente, dentro do qual o trabalho do pesquisador se fundamenta e se desenvolve”. Portanto, para levantamento de dados qualitativos é preciso um quadro teórico bem definido para subsidiar e fundamentar as informações coletadas pelo pesquisador.

Como instrumentos para levantamento de dados foram utilizadas a observação em sala de aula, seguindo um roteiro pré-estabelecido (APÊNDICE I) e entrevista semi-estruturada (APÊNDICE II), por acreditar que um instrumento dá suporte ao outro. A utilização da entrevista semi-estruturada teve como propósito conhecer o pensamento do professor sobre a leitura e mediação e, segundo Minayo (2003, p. 57) a “[...] a entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo”.

A escolha desses dois instrumentos está fundamentada na metodologia da pesquisa qualitativa, sendo que Lüdke e André (1986, p. 33) afirmam que “[...] ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados”.

A entrevista é uma atividade que ocorre em nosso cotidiano com uma certa frequência, mas para fins de pesquisa possui uma certa especificidade, uma vez que o entrevistador tem um objetivo, ou seja, uma problematização a ser respondida. Pode-se por meio dela ter um aprofundamento dos pontos levantados sobre o objeto de pesquisa, podendo

o entrevistador numa relação direta com o entrevistado questionar sobre algo que não tenha ficado esclarecido.

Optou-se pela entrevista semi-estruturada, pois dá maior flexibilidade, uma vez que pode ser vista como um diálogo, porém com uma finalidade delineada, com este tipo de entrevista não é necessário seguir de forma rígida, o roteiro pré-elaborado, e pode-se questionar, caso seja pertinente, sobre outros elementos que emergirem durante a entrevista. Como nos diz Barros e Lehfeld (1999, p. 91) “[...] nas entrevistas semi-estruturadas, o pesquisador busca conseguir, através da conversação, dados que possam ser utilizados em análise qualitativa, ou seja, os aspectos considerados mais relevantes de um problema de pesquisa”.

Procurou-se por meio da entrevista ir além da “[...] mera descrição da aparência dos fatos que não revela as relações dinâmico causais reais subjacentes ao fenômeno” (VIGOTSKI, 2005, p. 81). Buscou-se atingir a essência dos fenômenos, suas causas, bem como o processo da sua constituição como um problema posto na realidade social.

Um outro fato levado em consideração na entrevista é a linguagem, considerada como o meio de interação entre o entrevistador e o entrevistado, que se estabelece em uma relação dialógica, diferentemente do uso de outros instrumentos como o questionário, pois este se dá por respostas diretas, o pesquisador não tem a possibilidade de pedir maiores esclarecimentos, sobre os pensamentos e respostas dos entrevistados.

Um dos quesitos importantes para a realização de uma entrevista evidenciado por Lakatos (1996, p. 87) é o contato inicial:

O pesquisador deve entrar em contato com o informante e estabelecer, desde de o primeiro momento, uma conversação amistosa, explicando a finalidade da pesquisa, seu objeto, relevância e ressaltar a necessidade de sua colaboração. É importante obter e manter a confiança do entrevistado, assegurando-lhe o caráter confidencial de suas informações. Criar um ambiente que estimule e que leve o entrevistado a ficar à vontade e a falar espontânea e naturalmente, sem tolhimentos de qualquer ordem. A conversa deve ser mantida numa atmosfera de cordialidade e de amizade (*rapport*). Mediante a técnica da entrevista, o pesquisador pode levar o entrevistado a uma penetração maior em sua própria experiência, explorando áreas importantes, mas não previstas no roteiro de perguntas.

E foi justamente essa cordialidade que se tentou estabelecer com as professoras, sujeitos da pesquisa. Foi explicitado o motivo do trabalho, e ressaltado o quanto seria importante contar com a colaboração delas para realizar esse projeto. E ainda foi deixado claro quanto a confidencialidade dos sujeitos, para tanto, fez-se o seguinte registro por escrito assinado tanto pela pesquisadora quanto pela entrevistada: “O registro das informações, o

nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa”. O termo foi assinado por todas as professoras no dia 16 de março de 2006, sendo que a entrevista ficou para ser marcada em uma data posterior, pré-determinada. Segundo Ludke e André (1986, p. 35):

Há uma série de exigências e de cuidados requeridos por qualquer tipo de entrevista. Em primeiro lugar, um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso.

Além desse instrumento, outro tornou-se essencial, para compreensão do objeto da pesquisa: a observação. “Na observação sistemática, o observador sabe o que procura e o que carece de importância em determinada situação” (MARCONI e LAKATOS, 1996, p. 81). E, delimitando ainda mais essa observação, fez-se a opção pela pesquisa não participante, na qual a pesquisadora permanece como espectadora, como diz Barros e Lehfeld (1999, p. 62) “[...] a observação é feita sem que haja interferência ou envolvimento do observador na situação”. Dessa maneira, a pesquisadora portou-se em sala de aula, mesmo que em alguns momentos tivesse vontade de interagir com os alunos, foi necessário ter um auto-controle para não fazer intervenções nas atividades de leitura.

Para verificar os fatos ocorridos em sala de aula, elaborou-se um roteiro de observação, a qual foi realizada no mesmo período em que as entrevistas, para justificar o uso deste instrumento ressalta-se a idéia de Triviños (1987, p. 153):

Observar um “fenômeno social” significa, em primeiro lugar, que determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. Individualizam-se ou agrupam-se os fenômenos dentro de uma realidade que é indivisível, essencialmente para descobrir seus aspectos aparentes e mais profundos, até captar, se for possível, sua essência numa perspectiva específica e ampla, ao mesmo tempo, de contradições, dinamismos, de relações etc.

Nessa perspectiva o pesquisador precisa ser perceptivo para analisar cada fato do contexto da pesquisa, e em certos casos vê-los de maneira individualizada, para verificar os detalhes tanto superficiais, quanto os menos aparentes, fazendo uma correlação das semelhanças e diferenças dos dados coletados na pesquisa.

Ressalta-se que os dados obtidos nas observações e entrevistas foram analisados de maneira articulada com as leituras de textos dos teóricos que discutem as questões presentes nessa investigação.

Como afirma Minayo (2003, p. 42) “[...] a metodologia é uma parte complexa que deve requerer maior cuidado do pesquisador. Mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, indica as opções e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico”. Portanto, nesse momento de articulação de idéias entre as bases teóricas e os dados obtidos, não é possível apenas relatar de forma superficial os fatos, mas realmente faz-se necessário uma apropriação dos conhecimentos teóricos já elaborados por estudiosos da área e, correlacioná-los de forma coerente com os dados obtidos, segundo Lüdke e André (1986, p. 45) isso implica em:

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevistas, as análises de documentos e demais informações disponíveis. A tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e interferências num nível de abstração mais elevado.

Isso significa dizer que todos os dados levantados pelas variadas técnicas utilizadas na pesquisa devem ser verificados, a fim de categorizá-los, e definir como serão apresentados e analisados.

Em relação à amostragem nas pesquisas de cunho qualitativo, Minayo (2003, p. 43) assinala que: “[...] a pesquisa qualitativa não se baseia no critério numérico para garantir sua representatividade”. Dessa forma, com base na afirmação da autora e tendo a necessidade de investigar o fenômeno em todos os seus pormenores, para dar fidedignidade às informações obtidas, considera-se que o número de sujeitos escolhidos é representativo e constitui-se em uma amostragem que contribui para uma demonstração da totalidade do problema pesquisado.

Vale ressaltar, que foi mantido em sigilo os nomes das escolas e das professoras participantes, conforme consta no Termo Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice III), uma vez que o objetivo não é apontar essa ou aquela escola, mas sim conhecer as concepções e as práticas mediadoras de leitura das professoras sujeitos desse estudo. Motivo pelo qual, foram escolhidas letras para indicar a escola e números para indicar as professoras ficando assim definidas: **Z1, Z2, X3 e Y4**, e desse momento em diante quando referir-se a alguma

professora serão utilizados tanto a letra como o número para facilitar o entendimento das informações.

Pretendia-se iniciar as entrevistas antes da observação, mas só foi possível proceder dessa forma com apenas a professora **Z2**, sendo que as demais não tinham horário disponível, portanto, antes de realizar as entrevistas com as outras professoras a observação já havia sido iniciada.

Com duas professoras **Z1** e **Y4** a entrevista foi realizada logo no princípio do período da observação, mas com a professora **X3**, isso só foi possível ser feito no final das observações. Várias vezes tentou-se definir uma data, mas a professora sempre se esquivava, adiando e remarcando novas datas, ao final da fase da observação, com uma necessidade latente de realizar a entrevista, foi dialogado com a professora e ressaltado que seria necessária sua colaboração para efetuar a entrevista. Enfim, ela se dispôs a participar da entrevista, e o que estava difícil de ser concretizado, logo foi realizado.

Como essa entrevista foi feita após as observações, nas respostas da professora conseguiu-se traçar um paralelo entre a fala e a observação em sala de aula, o que se julgou ser positivo.

As entrevistas foram gravadas em fita cassete, pois assim teria mais precisão na coleta dos dados, registrando as entonações, tendo a preocupação em deixar as entrevistadas numa situação “confortável”. As entrevistas foram realizadas nas escolas, em que elas atuavam, tendo tido a preocupação de não deixar as professoras inibidas com a presença do gravador. Tendo em mente que:

O entrevistador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36).

E essa flexibilidade em direcionar as questões foi notada justamente quando foi realizada a primeira entrevista, pois a professora ao responder uma questão interligava sua fala com outra questão, e alguns fatores levavam a querer saber mais detalhes, que não estavam previamente delimitados na entrevista. “De início é importante atentar para o caráter de interação que permeia a entrevista. [...] na entrevista a relação que se cria é a de interação,

havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

As questões da entrevista se referiam, as concepções e mediação das professoras quanto a leitura em sala de aula, a primeira parte contemplava questões sobre a identificação do professor, como: formação, faixa etária e tempo de atuação e na segunda parte buscou-se informações sobre o significado e importância em trabalhar a leitura em sala de aula, o que as professoras entendiam por leitura, como promoviam essa atividade em sala, com que frequência, quais os tipos de textos e recursos didáticos escolhidos bem como as dificuldades que os alunos possuíam com relação a leitura e se faziam algum trabalho diferenciado com os alunos que tinham alguma restrição/dificuldade com essa atividade em sala de aula.

As quatro entrevistas foram literalmente transcritas, sofrendo mínimas alterações, retirando alguns marcadores conversacionais. A transcrição é uma atividade morosa, mas indispensável para melhor materializar as falas das professoras, mas nesse instante foi possível rememorar o ato da entrevista, bem como refletir sobre alguns aspectos que nele emergiram.

Procurou-se entender como era o procedimento nas atividades de leitura em sala de aula na disciplina de Língua Portuguesa, e para tal, foi perguntado às professoras quanto aos dias e ao tempo destinado a essa atividade, e a partir dessas informações é que foram definidos os dias de observação em cada escola.

No dia 28/03/06 foi realizada a observação pela primeira vez na sala de aula da professora **X3**, tinham-se muitas expectativas para a vivência da pesquisa em si, com o roteiro de observação, verificou-se o desempenho da professora com relação a mediação da leitura, os tipos de textos utilizados, a forma como apresentava os textos e, que tipo de discussões dialógicas propiciava aos alunos a partir do texto lido. Observou-se também o desempenho, participação e comportamento da turma frente à professora e frente às atividades.

Cada instituição escolar segue sistematizações diferenciadas, a escola **X**, tinha uma professora para cada turma, a qual ministrava todas as disciplinas desta série, a professora **X3** disse que não havia dia determinado para passar as atividades, seja de Língua Portuguesa ou de qualquer outra disciplina.

A princípio não foi determinado um dia para estar na sala de aula e percebeu-se que com a presença da pesquisadora a professora buscava na hora adaptar atividades de leitura para atender ao propósito da pesquisa, o que comprometia o andamento das atividades. Então, foi combinado com ela, das observações serem realizadas todas as terças-feiras, e que, se possível, nesse dia que passasse atividades de leitura específicas para a disciplina de Língua

Portuguesa, a professora concordou com a solicitação, sendo as observações realizadas na terça-feira no horário das 8h. às 11h. 15min..

Na escola **Z**, na sala da professora **Z1**, iniciou-se as observações no dia 29/03/06, e a professora também não tinha horário definido para cada disciplina, atendendo ao pedido da pesquisadora estipulou o horário e o dia para cada disciplina. As aulas de Língua Portuguesa foram observadas nas segundas-feiras (2 aulas), no horário das 7:30 às 9:20 h, terças-feiras (1 aula) das 7:30 às 8:20 e quartas-feiras das 7:30 às 9:20 h (2 aulas).

Na escola em que atuava a professora **Y4**, iniciou-se a observação no dia 10/04/06, uma vez que a escola iria trocar de professora, e em data anterior a esta estavam previstas além dessa troca, atividades diferenciadas na escola. Na escola **Y**, foi fácil a organização de dias e horários de observação, pois funcionavam duas 4ª séries de manhã e as professoras dividiam as disciplinas entre si, portanto já tinha um horário definido para cada atividade.

A observação na sala da professora **Z2** da escola **Z** iniciou no dia 20/04/06, essa foi a primeira professora entrevistada, quanto ao horário de aula, disse que havia feito, mas que não costumava segui-lo, que ele era bastante flexível.

No quadro a seguir é apresentado de modo objetivo algumas informações apresentadas acima e o total de horas de observação em cada sala de aula:

QUADRO I – DATA E TEMPO DAS OBSERVAÇÕES

Professoras	Início das observações	Término das observações	Total aproximado de horas observadas
Z1	29/03/06	05/06/06	28 horas
Z2	20/04/06	01/06/06	14 horas
X3	28/03/06	30/05/06	29 horas
Y4	10/04/06	05/06/06	22 horas

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

Segundo Barros e Lehfel (1999, p. 89) “[...] durante o desenvolvimento da pesquisa, nas idas do pesquisador ao campo para a coleta de dados, é importante a utilização de um diário de campo. Ele é o registro de fatos observados através de notas e/ou observações”. Sendo assim, as observações foram registradas por escrito, em todos os aspectos, ocorrências, atividades, atitudes dos professores e alunos que pudesse servir de fonte de informação para este estudo. A opção de fazer essa observação em sala de aula foi a de conhecer a prática efetiva do professor nas atividades de leitura, bem como complementar eventuais informações ou procedimentos não explicitados na entrevista.

Quando entrou-se na sala de aula, pela primeira vez, as professoras fizeram as apresentações necessárias e explicou aos alunos que seria realizada uma pesquisa sobre as atividades de leitura, perguntou-se se gostavam de ler e ressaltou-se, brevemente, sobre a importância da leitura na vida dos indivíduos.

Foram escolhidas as cadeiras finais para ponto de observação, as crianças a princípio ficaram curiosas com presença da pesquisadora, alguns alunos diziam, que estava lá para ver o comportamento deles, anotar todas as bagunças que faziam, mal sabiam eles que o foco era o professor.

Logo, conquistou-se certa familiaridade com as turmas e com as professoras, os alunos não mais sentiam-se incomodados em ver a pesquisadora anotando e analisando os acontecimentos.

Como assinalam Marconi e Lakatos (1996) a observação é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e, utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar. E assim, procedeu-se a observação, encarada como uma atividade contemplativa e reflexiva das práticas pedagógicas voltadas para o ensino da leitura, buscando manter contato direto com o ambiente eleito para esse plano investigativo uma vez que:

A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (MARCONI e LAKATOS, 1996, p. 79).

A observação transcorreu de forma sistemática, pois conforme já explicitado foi traçado um roteiro delimitando os pontos a serem observados em sala de aula, mas este fato não impedia a inserção de outras informações que se fizessem necessárias. O que significa dizer que o roteiro da observação, também era flexível.

Na escola **X**, a professora **X3**, praticamente ignorou a presença da pesquisadora, apesar desta notar que ela sentia-se insegura com a presença de outra pessoa na sala. Nas salas das professoras **Z1** e **Z2**, a pesquisadora foi um ser indiferente, apesar da curiosidade das crianças pela sua presença. Já na escola **Y**, a professora **Y4** sempre procurava manter a pesquisadora a par das atividades da sala, apesar de saber que não precisava apresentar explicações ou justificativas.

Desde o primeiro momento da pesquisa, o ambiente da sala de aula instigou e fez emergir interrogações, delineando novas questões e dando contornos mais nítidos às que já haviam sido formuladas. É no campo de pesquisa que o pesquisador é posto à prova, a inquietação e a curiosidade acompanham todos os passos. Isto porque pesquisar com uma finalidade acadêmica é construir conhecimento, e ainda que provisório temporal é fazer um estudo científico, e portanto fazer ciência, o que para Barros e Lehfeld (1999, p. 55) “[...] é um procedimento metódico cujo objetivo é conhecer, interpretar e intervir na realidade, tendo como diretriz problemas formulados que sustentam regras e ações adequadas à constituição do conhecimento”.

Após delineado metodologicamente os instrumentos da pesquisa outras decisões foram necessárias: como proceder com a análise dos dados da entrevista e das observações? Como nos diz Melo (2003, p. 65/grifos da autora):

Denominei esta seção de “paradoxos”, para falar do pesquisador (aquele que aparentemente sabe explicar os fenômenos e fatos), diante da sua incompletude, revelada nos dilemas e desafios que se apresentam no momento de “ler” os dados; não somente lê-los a partir do que o senso comum parece indicar, mas construir um discurso sobre esses dados. Mas, paradoxalmente, é esse “não saber” que o desafia e impulsiona na busca da compreensão do real.

Para analisar as respostas das professoras procurou-se entender o que estava por trás de suas falas aparentes no que se refere à leitura e mediação, fez-se uma primeira leitura dos materiais colhidos, e posteriormente uma releitura, pontuando os elementos presentes em suas falas que ofereceram subsídios para que pudesse ser identificado o que pensavam sobre o foco central desse estudo. Foram verificados os dados obtidos e depois realizada uma interpretação, para evidenciar as representações, as ideologias, concepções, tendências e outras determinações características do fenômeno analisado.

Com isso, em meio ao amplo material coletado, houve a “categorização” no intuito não só de descrever, mas sim de interpretar as falas, os dizeres e as ações dos sujeitos da pesquisa sobre as questões propostas relacionando-as com o meio em que estão inseridos. A categorização é uma forma particular do pesquisador agrupar os dados obtidos conforme a sua compreensão, segundo os dados e as percepções que teve durante a entrevista com as professoras e observações em sala de aula.

Dessa forma foram definidos os seguintes tópicos de análise: leitura - uma atividade escolar e social, as concepções de leitura das professoras, leitura na sala de aula, conceitos de alfabetização e letramento, planejamento e a mediação pedagógica: interação das atividades

de leitura em sala de aula, na qual foram analisadas aulas em que as professoras trabalharam com materiais de leitura, envolvendo aqui a práxis que de acordo com Vázquez (1990, p. 3) é a “[...] atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano”. A práxis envolve uma ação transformadora, na qual a prática do professor é fundamental, e segundo ZABALA (1998, p. 22, grifos do autor) “[...] o outro referencial para a análise da prática será o que é determinado pela *concepção que se tem dos processos de ensino/aprendizagem*”, pois as concepções teóricas influenciam diretamente a prática do professor.

Ao final do levantamento de dados das professoras, sujeitos deste estudo, obteve-se um volume considerável de material e, para analisá-lo, algum tipo de seleção teria de ser feita. Novo desafio fez-se presente: estabelecer categorias de análise, “[...] neste processo de categorizações, que envolveu conhecimento lógico, objetivo, também se fez presente muito de minha intuição e sensibilidade”. (MELO, 2003, p. 66). Isso mostra que além das determinações metodológicas o pesquisador também precisa de uma certa sensibilidade para melhor elencar os dados, ou seja, categorizá-los.

É preciso analisar os dados e interpretá-los, verificando a relevância dos mesmos em relação aos propósitos da pesquisa, na busca do “oculto no aparente”.

[...] a entrevista em contextos sociais está sujeita a várias intercorrências, não é asséptica, não está sob controle total do entrevistador. É importante manter o foco nos objetivos de seu trabalho para aproveitar os imprevistos, sem deixar que elas o tirem do eixo de seu problema de pesquisa (SZYMANSKI, 2002, p. 73).

Sendo assim, faz-se necessário analisar todos os fatores que influenciam as falas dos sujeitos da pesquisa, todos os elementos pertinentes foram anotados a fim de que servissem de base para a exposição das categorias.

Durante toda a pesquisa, as questões levantadas pela empiria suscitavam a necessidade de idas e vindas à teoria, movimento constituidor do “fazer pesquisa”, a metodologia adotada deve ser construída a partir do objeto e das concepções teóricas gerais do pesquisador e, assim desenvolveu-se a análise dos dados obtidos tanto nas entrevistas como nas observações.

A seguir será evidenciado o corpo teórico da pesquisa e, para enfatizar o trabalho mediador do professor, o próximo capítulo tratará sobre a mediação pedagógica, na qual será apresentada a relevância de seu processo mediador com a leitura em sala de aula, salientando

que atividades mediadoras significativas por meio de instrumentos diferenciados colaboram com o interesse do aluno para com a leitura.

CAPÍTULO II

TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA E MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA

Estudar alguma coisa historicamente significa estudá-la no processo de mudança: esse é o requisito básico do método dialético. (VIGOTSKI, 2003, p. 85-86)

Dadas as várias vertentes do objeto pesquisado, optou-se por investigar a questão da leitura, e mais propriamente a mediação da leitura realizada por professores que atuam em salas de 4ª séries do Ensino Fundamental de escolas da Rede Estadual do município de Cacoal/RO, o que exigiu a compreensão de alguns pressupostos: a leitura inserida na historicidade social e relacionada com a linguagem e pensamento; a linguagem como construção social, produto e produtora das interações entre os sujeitos e as relações entre a sociedade, cultura e linguagem, a enunciação e zonas de desenvolvimento.

Para tal, fez-se necessário eleger referenciais teóricos que subsidiassem esses pressupostos, sendo Mikhail Bakhtin um deles, pois justamente esse autor trabalha a natureza sócio ideológica da linguagem. Para ele, a linguagem deve ser concebida como produção humana, construída no processo ideológico. Para Bakhtin (2004, p. 95), “[...] a forma lingüística apresenta-se aos locutores no contexto de enunciações precisas, o que implica um contexto ideológico também preciso”, e ainda foi escolhido Vigotski que trabalha com a questão da interação do sujeito e o seu vínculo com o meio social.

O autor leva ainda em consideração que a consciência humana se estrutura por meio da atividade mediada; e que através da dialética internaliza-se os elementos culturalmente produzidos, estimulando a sua formação através das relações sociais entre os sujeitos. Sendo assim, este trabalho se projeta como uma investigação que procura apreender qual o sentido da leitura para o professor; e como ele entende a sua atividade docente. A partir deste entendimento procurou-se analisar como medeia o processo de ensino e aprendizagem, ou seja, as práticas que desenvolve em sala de aula.

Buscou-se entender esse processo na relação dos significados sociais, dando ênfase às questões da enunciação, do dialogismo estabelecido pelo professor e principalmente a

linguagem como fator fundamental para a questão dialógica e enunciativa, princípios fundamentais na estruturação da consciência dos alunos.

Entende-se que o trabalho do professor se constitui como atividade mediada (pelos signos e pelos instrumentos materiais), que são dados no contexto social em que está inserido. Entre esses elementos mediadores, destaca-se a linguagem, instrumento culturalmente elaborado, pois é por meio dela que ocorre a interação dialógica entre os sujeitos sociais, havendo assim a internalização do conhecimento mediado em sala de aula.

Pressupõe-se que o êxito da atividade docente depende do entendimento que os professores possuem das suas próprias atividades, neste caso a consciência da importância de desenvolver um trabalho mediador com a leitura em sala de aula e do reflexo de suas ações para o meio social; percebendo-os como elementos fundamentais para o exercício da prática eficiente e consciente.

Dessa relação, do professor com sua atividade, resulta o tipo de mediação que será mantido no processo de ensino, bem como, a forma de mediação que será estabelecida entre ele e os seus alunos, e destes com os conteúdos escolares. Porque o significado do ensino, para o aluno, depende da atividade do professor. Essa relação dialética define o bom desempenho do professor e, conseqüentemente, permite um ensino de qualidade.

O sujeito epistemológico, de acordo com os preceitos da teoria sócio-histórica, não é capaz de conhecer plenamente a realidade por si só, pois vive em um âmbito de dependência com o seu meio social. Sem este meio ele não consegue estabelecer relações, pois para realizar um movimento dialético com a realidade social, o indivíduo, sendo uma parte do todo, precisa de um outro elemento universal que é o mundo social. Por intermédio desse contexto é que o sujeito pode conhecer a realidade, e verificar que faz parte de um processo amplo que ele individualiza e atualiza nas suas ações sociais nessa mesma sociedade.

A individualização dos elementos históricos e culturais pelo sujeito se dá por meio do trabalho social que executa, sendo que este trabalho não é executado de qualquer maneira, mas por meio de instrumentos criados por essa mesma sociedade para facilitar a execução das tarefas. Por isso, o indivíduo precisa se apropriar da técnica do uso desses instrumentos e para isso necessita de outros indivíduos que já os dominam para ensiná-lo. Cabe ao professor, para execução de suas atividades escolares conhecer os instrumentos criados historicamente que facilitam o trabalho docente, e promover uma real aprendizagem da leitura.

Desse modo, antes do homem executar a sua ação ele planeja a sua forma de execução, seleciona o material e consegue, hipoteticamente, saber o resultado final. O professor realiza (ou deveria realizar) a ação de planejar suas aulas, averiguando como

ministrá-las e, com relação a leitura selecionar textos significativos para aplicar aos alunos, já fazendo uma prévia dos objetivos a serem alcançados.

O professor faz isso por meio da intuição resultante de sua experiência e, por conseguinte, consegue determinar o modo da sua atividade submetendo-a à sua vontade. Isso caracteriza a intencionalidade das suas ações, e essas carregam intrinsecamente um motivo e um objetivo determinado e controlado pelo homem, e assim deve ser movido o ensino escolar de maneira sistematizada e organizada, contando com instrumentos propícios para que os objetivos sejam atingidos com as atividades de leitura propostas em sala de aula.

A produção de instrumentos (ou ferramentas) está vinculada diretamente ao tipo de atividade que o homem executa, bem como, às condições do objeto que ele pretende transformar para atender uma necessidade particular ou social. Dessa forma, os instrumentos se originam no decorrer do processo da atividade humana; que sofre transformações constantes, no intuito de ampliar sua utilidade prática, tornando-o cada vez mais complexo, possuidor de uma técnica mais apurada. Isso garante a sua existência para as futuras gerações, que deverão utilizá-los e transformá-los de acordo com o contexto histórico e às necessidades do meio social.

Assim sendo, o professor com sua habilidade detecta quais são as necessidades de seus alunos, encaminhando atividades de leitura que sejam significativas, conforme a evolução da consciência desse alunado passa a proporcionar outros tipos de textos gerando, assim uma gama cada vez mais ampla de conhecimento e interação dialógica.

Desse modo, a consciência humana consegue dispor de uma dupla mediação: por um lado, sua relação com o objeto é mediada pela sociedade, pelo grau ao qual a consciência social já chegou, bem como pelo conhecimento, que deve ser apropriado pelo sujeito; e, por outro, seu desenvolvimento individual é mediado pelos instrumentos (ferramentas e linguagem), presentes na atividade de trabalho.

Será explanado no decorrer deste capítulo sobre os elementos que constituem uma prática mediadora por meio de signos, ou seja, a linguagem, tratando da enunciação, e zona de desenvolvimento, os quais se incorporados e refletidos pelo professor (sujeito deste trabalho) impulsionarão um trabalho mediador em sala de aula, integrando os conhecimentos escolares sobre leitura com a vivência da sociedade letrada.

Tendo como base a perspectiva sócio-histórica, pode-se dizer que os seres humanos, como seres sociais, vivem em constante interação entre eles e com o meio, no qual se constituem em um processo interativo. Essas interações sociais foram estudadas por vários pesquisadores, dentre eles destaca-se Vigotski e Bakhtin; o primeiro, pelo fato de que suas

pesquisas baseiam-se no princípio de uma inter-relação entre o meio social e as bases biológicas e o segundo, dentre outros fatores, por tratar a língua/linguagem como um processo social da interação verbal.

O homem se constitui nas suas múltiplas relações sociais, para tanto é pertinente, compreendê-lo na historicidade e na dialética, que emprega sua relação consigo próprio, com os outros homens e com o mundo que o rodeia. Cabe ressaltar que uma das primeiras instituições sociais em que esse homem é inserido trata-se justamente da escola, órgão responsável por sistematizar uma das atividades significativas de interação e socialização de conhecimento: a leitura.

Na escola, acredita-se que o professor em sua atividade no meio escolarizado pode estabelecer relações diretas com o aluno por meio da dialética influenciando-o positivamente com relação à leitura, pois, segundo Vigotski (2003), a relação homem e sociedade é dialética no sentido que o meio afeta o indivíduo, provocando mudanças que serão refletidas novamente no meio, recomeçando o processo que se assemelha a uma espiral ascendente.

Acreditando nisso, essa pesquisa busca compreender a mediação da leitura em salas de 4ª séries do ensino fundamental, e para tanto há a necessidade de verificar a relação professor/aluno, como sujeitos da prática social, vendo o homem como um todo assumindo suas diversidades nas esferas política, ética e estética, pois a dimensão do homem abarca toda essa complexidade - os homens estão inseridos no espaço da cultura, do social e da dialogia.

Portanto, a interação social implica na participação ativa dos sujeitos em um processo de intercâmbio, no qual aportam diferentes níveis de experiências e conhecimentos. É na atividade didática do professor com a leitura que se concentrará esta pesquisa, não isolando-a do contexto social, mas evidenciando a prática didática como uma parte desse contexto, pois é através dessa interação de caráter didático que os sujeitos "aprendem", ou seja, apropriam-se do conhecimento, não como um objeto, que pode ser avaliado e observado independente do sujeito e seu contexto, mas conhecimento como uma forma de ser, isto é, conhecimento como ação adequada em um contexto determinado.

A sala de aula é justamente esse local de interação entre professor/aluno ou aluno/aluno, não tem como negar que a escola e o professor são responsáveis por grande parte do aprendizado dos alunos nos mais variados assuntos. Nesta pesquisa, há uma preocupação especial com a concepção do professor quanto à leitura e como medeia essa atividade em sala, lembrando que além da escola a sociedade também dispõe de variados materiais escritos, saber lidar com esse material não é só uma necessidade escolar, mas sim uma necessidade social.

E para melhor compreensão das atividades mediadas didaticamente faz-se necessário entender os princípios teóricos de Vigotski e Bakhtin bem como a concepção de sujeito inserido na teoria sócio-histórica.

De acordo com Freitas (1999, p. 155) “[...] há muitos pontos coincidentes entre os dois autores”, e ainda:

Ambos nasceram no mesmo país, a Rússia, Bakhtin nasceu em 1895 e Vygotsky em 1896. Viveram na mesma época, desenvolvendo sua visão de mundo nos anos revolucionários. Certamente o contexto histórico os influenciou, levando-os a compreender as forças essenciais do homem e das leis de seu histórico desenvolvimento como para a formação de uma nova sociedade socialista. (FREITAS, 1999, p. 155-156).

Além dessas semelhanças temporais e geográficas algumas temáticas são discussões encontradas na obra dos dois autores escolhidos como base dessa pesquisa, Freitas (1999, p. 157) afirma que ambos “[...] buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais”. Ambos tem uma posição marxista e o materialismo dialético fundamenta seus trabalhos, e têm ainda uma visão de homem integrado em seu contexto, e ainda, buscam a historicidade desse homem e suas redes de relações com a sociedade.

As idéias desses autores e a co-relação entre suas concepções, ajudam a constituir o corpo teórico deste trabalho, pois:

[...] o conhecimento, na perspectiva desses autores, é construído na *interação*, em que a ação do sujeito sobre o objeto é mediada pelo outro através da linguagem. Assim, da discussão entre uma ênfase no *sujeito* ou no *objeto*, emerge um sujeito *interativo*. (FREITAS, 1999, p. 161, grifos da autora).

E justamente nesse sujeito e sua base como ser-concreto-social-histórico que se pautará essa pesquisa, e as convicções de Vigotski e Bakhtin são indispensáveis para o entendimento deste objeto de pesquisa, que tem como objetivo analisar as concepções de leitura dos professores, coletadas por meio de entrevistas, e ainda, a atividade que assume como mediador em sala de aula dessa atividade, dados estes colhidos por meio da observação. Para isso, serão mostradas a seguir algumas das discussões teóricas desses autores que dão subsídios para essa inquietação/investigação.

2.1 Teoria Sócio-Histórica e Vigotski: principais conceitos

A teoria sócio-histórica buscou identificar de que forma as características tipicamente humanas, que chamou de Processos Psicológicos Superiores, aqui chamado de PPS, se desenvolvem durante a vida de um indivíduo. Os PPS são o resultado da estimulação pela criação e uso de estímulos artificiais (signos) dentro de um contexto.

Ao abordar as maneiras pelas quais se entrelaçam os aspectos naturais – maturação física, mecanismos sensoriais - com aspectos culturais na produção das funções psicológicas superiores, Vygotsky e seus colaboradores afirmam a natureza mediadora dessas funções, bem como a importância da vida social no desenvolvimento das mesmas. (MARTINS, 2005, p. 47-48).

Percebe-se que os PPS foram caracterizados por Vigotski como sendo constituídos e desenvolvidos tanto pelas características naturais como pelo contexto social, portanto classificados como: voluntários, ao regularem a ação através de um controle voluntário, intencional, ou seja, regulados conscientemente, embora um processo superior que sofreu um longo desenvolvimento possa ser automatizado, continua sendo consciente. Vigotski chamou esse processo de fossilização, mediatizados pelo uso de instrumentos (signos). "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura". (VIGOTSKI, 2003, p. 54).

Sendo assim, o professor pode, de maneira consciente e programada, elaborar as suas atividades de leitura para os alunos, gerando nestes mudanças de natureza biológica e psicológica e, a forma como o professor mediará a leitura depende da cultura em que está inserido, pois o meio influencia de maneira direta nas concepções de leitura.

Na perspectiva do materialismo-dialético, Vigotski acreditava no caráter sócio-histórico dos Processos Psicológicos Superiores e no uso de instrumentos como mediadores do desenvolvimento dos PPS. Dois pontos da tese marxista são fundamentais na teoria sócio-histórica: o aspecto cultural, que são formas através das quais a sociedade organiza o conhecimento disponível veiculado por instrumentos físicos e simbólicos e, os aspectos históricos vinculados ao primeiro, refere-se ao caráter histórico desses instrumentos, uma vez que eles foram criados e aperfeiçoados ao longo da história social dos homens.

Levando em consideração os aspectos sócio-históricos e culturais em Vigotski, Oliveira afirma:

Dada a importância que Vigotski atribui à dimensão sócio-histórica do funcionamento psicológico e à interação social na construção do ser humano, o processo de aprendizagem é igualmente central em sua concepção sobre o homem. Ou seja, ao lado da postura genética que fundamenta seu interesse pelo desenvolvimento, sua abordagem específica sobre o desenvolvimento, que leva em conta a inserção do homem em um ambiente histórico e cultural, fundamenta a ênfase que dá à aprendizagem dentro de sua teoria. (OLIVEIRA, 1993, p. 55).

O método de pesquisa utilizado na perspectiva sócio-histórica parte de uma abordagem materialista-dialética da análise da história humana, considerando que o desenvolvimento dos homens é parte do desenvolvimento histórico geral. Assim, os princípios desse método de pesquisa podem ser vistos como análise dos processos e não objetos, na qual os processos de desenvolvimento psicológicos não podem ser tratados como eventos estáveis e fixos (objetos), portanto a tarefa básica da pesquisa é relacionar explicação versus descrição.

Pretende-se, nesta pesquisa, seguir a perspectiva sócio-histórica e não apenas, descrever os fatos observados, mas também buscar explicá-los; não só dizer como o professor mediou as atividades de leitura, mas também intercalar essa ação com o pensamento que possui sobre a leitura e como tais concepções influenciam no aprendizado do aluno.

O processo de aprendizagem definido por Vigotski é mediado por um estímulo auxiliar. Os estímulos auxiliares são definidos pelo autor como instrumentos que são ferramentas mediadoras da cultura, isto é, dotados culturalmente de significados, para uso dos indivíduos que através destes, podem influenciar o meio (cultura) ou a si mesmos, e em sala de aula são muitos os instrumentos que o professor pode valer-se para alcançar seus objetivos com relação à leitura.

Vigotski definiu os instrumentos como sendo ferramentas de dois tipos: físicos ou apenas instrumentos, sua função é servir como condutor da influência humana sobre o objeto. É externo e orientado externamente para o controle e domínio da natureza dos signos, sendo estímulos artificiais ou naturais dotados de significado, que constituem atividades mediadas. São instrumentos psicológicos que têm por função afetar o comportamento humano, e não modificar o objeto da operação psicológica, que são mediadores da atividade interna dirigida para o controle do próprio indivíduo. Luria afirma que:

O elemento “histórico” funde-se com o cultural. Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento não surgiram plenamente desenvolvidos da cabeça de Deus. Foram inventados e aperfeiçoados ao longo da história social do homem. A linguagem carrega consigo os conceitos generalizados, que são a fonte de conhecimento humano. Instrumentos culturais especiais, como a escrita e a aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamentos no futuro. (LURIA, 2000, p. 26, grifos do autor).

Os instrumentos são culturalmente e historicamente desenvolvidos, sofrendo alterações de acordo com a necessidade do meio social, a cada momento é necessário rever alguns posicionamentos e verificar se os mesmos correspondem ao meio atual, isso pode ser associado ao objeto deste estudo que é a leitura, pois a cada época muda-se a visão que se tem sobre ela e seu uso no ambiente escolar.

Para Vigotski (2003, p. 54), os PPS (Processos Psicológicos Superiores) surgem da combinação do instrumento e o signo no processo de mediação. Assim, a mediação pode-se dizer que é um processo de intervenção de vários elementos numa relação dialética, "O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura".

As operações com signos aparecem como resultado de um processo prolongado e complexo, sujeito às leis básicas da evolução psicológica. Inicialmente a criança não usa signos externos para se auxiliar, pouco a pouco o uso de signos (primeiro externos e depois internos) mediatizam uma atividade. Durante o desenvolvimento, essas operações sofrem mudanças nem sempre perceptíveis pelo comportamento. Por esse motivo, o comportamento numa atividade mediada por um processo puramente interno, em seus estágios finais, assemelha-se aos primeiros estágios, ou seja, aparentemente sem dependência com os signos. Isso acontece porque os signos foram internalizados e a operação automatizada ou fossilizada como já assinalado anteriormente.

As operações com signos ocupam um papel preponderante no processo de formação dos PPS. Reforçando o conceito de internalização, Baquero (1998, p. 36) afirma que este é como um processo "[...] criador de consciência e não uma cópia da realidade externa a partir de uma atividade instrumental". Dessa forma, o aluno ao internalizar a atividade mediada pelo professor, com algum material de leitura, não quer dizer que ele seja um reproduzidor, mas sim que está criando consciência, construindo novos conhecimentos.

É importante destacar que o domínio sobre instrumentos de mediação e sistemas de representação (novas ou formas avançadas de sistemas já existentes) implica numa reorganização de PPS existentes para a formação de novos PPS, reorganizando-se, e transformando-se em função de novos instrumentos de mediação (ou novas possibilidades de instrumentos já conhecidos) isso significa que: "[...] uma criança que dominou a ferramenta cultural da linguagem nunca será a mesma criança [...]". (VIGOTSKI, 2003, p. 52).

Esse processo de desenvolvimento não está alheio às leis básicas da evolução psicológica, mas a utilização de signos não é uma atividade "inventada ou ensinada", pelo

contrário, a construção dos PPS, acontece por meio de internalização dos signos e surgem ao longo do desenvolvimento psicológico como resultado do mesmo processo dialético e, não como algo introduzido de fora ou de dentro. Quer dizer que para ocorrer realmente o aprendizado da leitura é preciso que o aluno também tenha uma pré-disposição, que como dito anteriormente, não é uma coisa que acontece de fora para dentro, é importante ter uma vivência social que o impulse, assim também acontece com o professor com relação ao ensino, é necessário que tenha familiaridade com o material de leitura para utilizá-lo com seus alunos.

Essa atividade aparece de uma ação que inicialmente não é com signos, mas que pouco a pouco se transforma em operação com signos através de transformações qualitativas. Para Vigotski, os PPS têm sua origem na vida social, através da participação do sujeito em atividades compartilhadas. O desenvolvimento dos PPS pressupõe a existência dos processos elementares (ligados ao processo de maturação), mas estes não são condições suficiente para sua aparição. Ou seja, os PPS para seu desenvolvimento dependem do contexto social, no qual o indivíduo está inserido, nesse sentido, é válido salientar que não é somente o processo biológico responsável pelo desenvolvimento, mas também o processo social.

As mudanças no desenvolvimento de um PPS, provocam modificações não apenas na estrutura do processo isoladamente, mas também, no caráter daqueles processos interdependentes. Assim, a construção do real, parte do social (interação com outros) e vai sendo internalizada para se tornar individual. É dessa maneira que formas historicamente determinadas e socialmente organizadas de operar com informações influenciam o conhecimento individual, a consciência de si e do mundo.

Influenciado por Marx, Vigotski concluiu que as origens das formas superiores de comportamento consciente deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas produto de seu meio, é também um agente ativo no processo de criação deste meio. (LURIA, 2000, p. 25).

Como Marx e Engels, Vigotski acredita que o homem não é apenas produto de seu meio, ele é também um sujeito ativo no movimento que cria esse meio. A característica básica do comportamento humano, em geral, é que os próprios homens influenciam sua relação com o ambiente e, através desse ambiente, modificam seu comportamento, colocando-o sob seu controle.

Segundo Vigotski, é no curso de suas relações sociais (atividade inter-pessoal) que os indivíduos produzem, se apropriam (de) e transformam as diferentes atividades práticas e simbólicas em circulação na sociedade em que vivem, e as **internalizam** como modos de ação/elaboração “próprios” (atividade intra-pessoal), constituindo-se como sujeitos. (FONTANA, 2005, p. 11, grifos da autora).

A mediação é, segundo Vigotski, uma característica da cognição humana, que se refere à internalização de atividades e comportamento sócio-históricos e culturais. A mediação inclui o uso de ferramentas e de signos dentro de um contexto social. A combinação do uso desses instrumentos, chamados de mediação ou mediadores, possibilita o desenvolvimento dos PPS num processo que passa do social (inter) para o individual (intra) pela internalização. Vigotski acredita que todos os PPS são relações sociais internalizadas, nas quais a internalização, não é uma cópia de uma operação externa, mas uma transformação genética. Assim, a atividade de leitura mediada pelo professor em sala de aula gera mudanças nos processos psicológicos superiores dos alunos, fazendo-os refletirem sobre sua realidade sócio-histórica.

2.2 Bakhtin - A língua como fenômeno social de interação verbal

Compreender o pensamento de Bakhtin requer uma reflexão de mundo permeado por relações dialógicas, no qual o sujeito se constitui à medida que vai ao encontro do outro. Conforme bem observam Faraco (1996, p. 10), “Bakhtin tinha uma relação amorosa com a palavra do outro.” O pensador russo assim se posicionava: “De minha parte, em todas as coisas, ouço as vozes e sua relação dialógica”. (BAKHTIN, 1992, p. 413).

Segundo as perspectivas de Bakhtin e Vigotski, o outro é imprescindível na construção do nosso ‘eu’, afirma-se então que o professor é fundamental na manifestação do conhecimento do aluno para a reflexão quanto ao ato de ler, a linguagem entre professor e aluno é percebida a partir de uma concepção dialógica.

Freitas (1999, p. 137) enfatiza que “[...] a categoria básica da concepção de linguagem de Bakhtin constitui-se na sua realidade dialógica. Para ele, toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto”. Faz-se compreender assim, o processo de interação social da linguagem por meio da concepção dialógica de Bakhtin e conforme Freitas (1999, p. 138):

Foi a partir de uma concepção dialógica da linguagem que Bakhtin afirmou sua verdadeira substância, constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Ignorar a natureza social e dialógica do enunciado seria apagar a profunda ligação existente entre linguagem e vida. Os enunciados não existem isolados: cada enunciado pressupõe seus antecedentes e outros que o sucederam; um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido no interior desta cadeia.

Nesses enunciados que se processam em determinado contexto, as relações se estabelecem frente as enunciações já conhecidas e ocorrem por meio da palavra. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém, e é sob esse ponto de vista que o texto precisa ser apresentado ao aluno, lembrando que o autor escreve para os mais variados tipos de leitores, sendo que cada um lerá determinado texto de acordo com os conhecimentos pré-existentes. As enunciações constituem justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro.

Mas esse aspecto semiótico esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. *A palavra é o fenômeno ideológico por excelência.* A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 2004, p. 36, grifos do autor).

Através da palavra, o sujeito estabelece relação com o outro, acontece assim a relação social, mediada pela palavra. “[...] A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p. 113). O eixo norteador de todo o pensamento de Bakhtin caracteriza-se pela interação verbal por seu caráter dialógico e polifônico. Disso resulta a abordagem histórica e viva da língua e o tratamento sociológico das enunciações. Mediante o pensamento de Bakhtin, advém ainda mais ênfase em se realizar essa pesquisa, pois a palavra é o cerne das relações sociais: a palavra do professor e a forma como pensa sobre a palavra escrita, é o que conduz as atividades escolares de leitura.

A língua é vista como um fenômeno social, histórico e ideológico, por consequência, “[...] a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e, explicada fora desse vínculo com a situação concreta” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Em outras palavras, a língua em seu uso prático está vinculada a um conteúdo ideológico, sendo assim, seus signos são variáveis e flexíveis, apresentando um caráter mutável, histórico e polissêmico. Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da

comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar.

“Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna, é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência” (BAKHTIN, 2004, p. 108). O autor, defensor da natureza social e evolutiva da língua, sustenta que a sua realidade dinâmica e concreta não permite que os falantes interajam por meio dela como se fosse um sistema abstrato de normas. Ao contrário, a língua está em constante evolução em decorrência das interações verbais dos interlocutores. “Se considerada como um sistema de normas, ela nos distancia de sua realidade evolutiva e viva e de suas funções sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 108). Sua preocupação é com a língua enquanto elemento de comunicação e de interação e não como sistema.

Contudo, a palavra não é estática. Ela transforma na dinâmica social e no processo de desenvolvimento da criança. O sentido e o conjunto de operações intelectuais possíveis com a palavra (estrutura de generalização) modificam-se no processo de desenvolvimento da criança. (FONTANA, 2005, p. 15).

Bakhtin afirma categoricamente: “A língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 2004, p. 124). Ele acrescenta que a substância da língua é constituída pela interação verbal entre falantes, concretizada pelas enunciações, e assim o aluno nesse conjunto de enunciações, dadas por intermédio da palavra no âmbito escolar, aprimora suas relações sociais desencadeadas em seu desenvolvimento de interações.

Por conceber o homem como um ser histórico e social, considera-se que compreende a linguagem sob a perspectiva da situação concreta, considerando a enunciação e o contexto. É no contato entre a língua e a realidade concreta, via enunciado, que a palavra pode expressar um juízo de valor, uma significação, uma expressividade. O significado é construído no discurso e essa construção envolve os participantes, a situação imediata ou o contexto mais amplo. É dessa fundamentação que o professor formador de leitores tem que se valer, apresentando ao aluno o contexto das histórias lidas, levando-os a refletirem sobre outros fatos que não estão relatados de forma explícita no texto.

Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema lingüístico inacessível, nem assujeitados, em sentido absoluto, a uma supra-estrutura

ideológico discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição de fonte absoluta da expressão.

[...] pela primeira vez, descortina-se a possibilidade de conectar o agir do homem – na sua condição essencial de ser histórico, criador, transformador e em permanente devir – com uma linguagem fundamentalmente plástica, isto é, adaptável à abertura, ao movimento, à heterogeneidade da vida humana. (FARACO et al, 1996, p. 122).

O autor evidencia o homem como ser histórico, e capaz de mudar a linguagem, e um dos fatores que colaboram para esse acontecimento é a heterogeneidade dos seres humanos. Bakhtin, em consonância com essa idéia, opõe-se ao caráter monológico e neutro da língua, por acreditar que esta reflete as relações dialógicas dos enunciados. Sendo assim, o professor precisa considerar as manifestações dos alunos, não esperando sempre por uma mesma resposta de todos quanto a um mesmo enunciado/texto, a sensibilização do docente em relação à mutabilidade da língua é fator preponderante na formação do leitor.

As relações entre enunciados são sempre condicionadas pela resposta potencial de um outro. O enunciado é um elo da corrente da comunicação verbal, de cunho social e, portanto, de conteúdo ideológico. Sua estrutura é determinada pelo contexto social, “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”. (BAKHTIN, 2004, p. 121).

O enunciado é sempre uma resposta a um enunciado anterior. O locutor mantém relação não só com o objeto da enunciação, como também com os enunciados dos outros. Qualquer enunciado está sempre em busca de uma resposta, de uma atitude responsiva do outro. “Ter um destinatário, dirigir-se a alguém, é uma particularidade constitutiva do enunciado, sem a qual não há, e não poderia haver, enunciado”. (BAKHTIN, 1992, p. 325).

A pessoa de quem o locutor espera uma resposta – o destinatário – é um participante ativo na cadeia discursiva, o enunciado é construído em função da sua resposta. Assim o autor espera resposta do leitor de seu texto; e como cada leitor provém de meios sociais diferenciados suas cadeias verbais e ideologias são diferenciadas gerando manifestações distintas.

O locutor dá forma ao seu enunciado a partir do ponto de vista do outro, isto é, “[...] a palavra é um território compartilhado, quer pelo expedidor, quer pelo destinatário” (BAKHTIN, 2004, p. 85). Dessa forma, uma intenção enunciativa é sempre mediada pelas intenções dos outros. Isso não significa que não se possa fazer com que o ponto de vista de cada um seja entendido; mas implica simplesmente que cada ponto de vista há de emergir

somente através da interação das palavras do locutor e do receptor à medida que eles se relacionam em situações particulares.

Bakhtin ressalta o papel ativo do outro no processo de interação verbal e evidencia a relação dialógica que permeia os enunciados. Todo enunciado é acompanhado de um posicionamento do ouvinte que imediatamente torna-se o locutor. E adianta: “[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará um eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 1992, p. 291), isto é, fará parte do discurso daquele que em dado momento atuou como ouvinte e atuará como promotor da palavra.

Bakhtin compara as ressonâncias dialógicas entre os enunciados com a formação do pensamento: “Assim como nosso pensamento desenvolve-se na interação e no confronto com o pensamento do outro, o mesmo pode ser observado com os enunciados” (BAKHTIN, 1992, p. 317). Em todo pensamento ressoam palavras do outro em maior ou menor grau de explicitação.

Os enunciados não são indiferentes uns aos outros nem auto-suficientes, conhecem-se uns aos outros, refletem-se mutuamente. São precisamente esses reflexos que lhes determinam o caráter. “O enunciado está repleto de ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum da comunidade verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 317).

O enunciado é uma atividade real de comunicação, delimitado pela alternância dos sujeitos falantes e, termina por uma transferência da palavra ao outro. O aspecto mais importante da constituição do enunciado é a possibilidade de resposta que ele proporciona, uma vez que ele se elabora em função do seu destinatário.

A cadeia discursiva pode ser assim identificada: todo enunciado é precedido pelos enunciados dos outros e seguido pelos enunciados-respostas dos outros. Um enunciado “[...] nunca é o primeiro, nem o último; é apenas o elo de uma cadeia e não pode ser estudado fora dessa cadeia” (BAKHTIN, 1992, p. 375). Todo enunciado é um diálogo, não somente a comunicação verbal face a face, mas todo tipo de comunicação verbal. Segundo Bakhtin, “[...] toda enunciação é um diálogo, mesmo as produções escritas, num processo de comunicação ininterrupto”. (BAKHTIN, 1992, p. 137).

O professor, enquanto ser social, constrói seu enunciado tendo em vista o aluno, e nesse processo dialógico tem-se a língua na concretização das palavras, como um meio de interação social, indispensável para as relações e interações sociais, e é no contexto escolar que o aluno nas evidências do professor quanto ao uso da linguagem (leitura) vai

consolidando sua forma dialógica, tanto na comunicação oral, quanto na leitura dos textos escritos.

Para Bakhtin, o reconhecimento do sujeito e do sentido é imprescindível para a constituição de ambos. Bakhtin coloca em crise a unicidade do sujeito falante. Ele atribui ao sujeito um estatuto heterogêneo. O sujeito modifica seu discurso em função das intervenções dos outros discursos, sejam elas reais ou imaginadas. Portanto, o sujeito não é fonte primeira do sentido.

Segundo o autor, o reconhecimento do sujeito emerge do outro. O sujeito bakhtiniano é dialógico e, seu conhecimento é fundamentado no discurso que ele produz. Conforme Bakhtin, “[...] não podemos perceber e estudar o sujeito enquanto tal, como se ele fosse uma coisa, já que ele não pode permanecer sujeito se ele não tem voz; por conseguinte, seu conhecimento só pode ser *dialógico*” (BAKHTIN, 1992, p. 34/grifos do autor).

O sujeito bakhtiniano marca sua originalidade epistemológica por meio de um duplo deslocamento. Um que ancora a consciência na palavra: “a consciência de si é sempre verbal” (BAKHTIN, 1992, p. 183). E outro que ancora o sujeito na comunidade: “[...] o eu só pode se realizar no discurso, apoiando-se em nós”. (BAKHTIN, 1992, p. 68).

O sujeito não está pronto, acabado. É incompleto e está numa busca eterna de completude inconclusa. Com efeito, é impossível uma formação individual sem intervenções externas, pois o outro delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo. No entanto, o outro constitui o sujeito ideologicamente e proporciona-lhe o acabamento.

Bakhtin, ao conceber a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação, fez da dialética o seu método na construção de seu arcabouço teórico. A sua dialética e dialogia estão vinculadas com a totalidade, com a história, com a interação social. Sua visão de mundo é pluralista e polifônica. Dessa forma, ao privilegiar uma visão mais comunitária da dialética social, Bakhtin afasta-se do marxismo clássico ao dar menos ênfase à determinação econômica.

Para Bakhtin, o homem constrói sua existência dentro das condições sócio-econômicas objetivas, de uma sociedade. Somente como membro de um grupo social, de uma classe social é que o indivíduo ascende a uma realidade histórica e a uma produtividade cultural. O nascimento físico não é uma condição suficiente para o homem ingressar na história, pois o animal também nasce fisicamente e não entra na história. “Portanto, é necessário, um segundo nascimento, um nascimento social. Não se nasce organismo biológico abstrato, mas camponês ou aristocrata, proletário ou burguês [...]” (BAKHTIN, 2004, p. 34).

Seguindo tais pressupostos, a ligação do homem à vida e à cultura se dá por meio da realidade social e histórica.

Para o referido autor, o verdadeiro lugar do ideológico é o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside, precisamente, no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação.

2.3 A visão do sujeito na teoria sócio-histórica – Concepções de Vigotski e Bakhtin

São muitos os pontos em comum nos campos teóricos de Vigotski e Bakhtin, a visão que ambos têm sobre a concepção de sujeito funde-se, assemelha-se, sobre essa identidade de características comuns e principalmente no que diz respeito ao sujeito, Freitas (1999, p. 157, grifos da autora) ressalta:

Vigotski e Bakhtin se assemelham em muitos aspectos. Ambos mostraram um sensível interesse pela Literatura e buscaram na linguagem a chave da compreensão para as principais questões epistemológicas que atravessam as ciências humanas e sociais. Tiveram como base o referencial teórico do materialismo dialético. Esse foi o método fundamental de suas teorias e é pelo método que se reconhece uma forma de pensar. Partindo da dialética, construíram uma visão totalizante, não fragmentada da realidade, uma perspectiva de relações sociais. Diante do marxismo – embora marxista – tiveram uma posição antidogmática e anti-mecanicista, opondo-se à ideologia do stalinismo. Identificaram-se com um marxismo que entende o homem como *sujeito social da e na história*.

O método de estudo escolhido tanto por Vigotski como por Bakhtin é o método do materialismo dialético, e o sujeito para eles é constituído historicamente nas interações sociais, sendo a linguagem um dos principais instrumentos mediadores da relação dialética que une os sujeitos, fazendo-se entender nas enunciações.

Segundo Brait (1996, p. 107), “[...] toda enunciação produz concorrentemente um enunciado e um sujeito. Não há sujeito anterior à enunciação ou à escritura, mas a enunciação é constitutiva do sujeito, ou seja, o sujeito advém da enunciação”. Portanto, o sujeito de Bakhtin se constitui através da interação e reproduz na sua fala e na sua prática o seu contexto imediato e social.

Bakhtin (1992, p. 35) afirma que, “[...] a consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. A consciência individual é um fato socioideológico”. Bakhtin (1992, p. 51) desenvolve uma concepção de sujeito em que o “outro” desempenha um papel crucial: “Só me torno

consciente de mim mesmo, revelando-me para o outro, através do outro e com a ajuda do outro”. Devido a isso, a palavra não é monológica, mas plurivalente, e o dialogismo uma condição na língua e da convivência social, a palavra é um signo ideológico. Da mesma forma como Bakhtin, Vigotski afirma que nos constituímos por intermédio da relação com o outro, demonstrando assim um sujeito interativo nas relações sociais.

Duarte (1993, p. 50), assinala que “[...] todo ser humano é único, irrepetível, singular. [...] Todo ser humano é portador de uma individualidade especificamente humana”. Ao explicar como se constitui essa “individualidade especificamente humana”, Duarte o faz, distinguindo-a da individualidade biológica. Enquanto a individualidade biológica é herdada da espécie e se forma através da adaptação com o meio-ambiente, por meio de comportamentos que garantem aos animais a sobrevivência, a individualidade humana se auto constrói pelo processo de apropriação, objetivação da natureza e dos produtos que o gênero humano acumulou ao longo de sua história. Ou seja, durante toda sua existência, o homem entra em contato com a natureza e com elementos que o gênero humano produziu – objetos, instrumentos, linguagens, entre outros.

Nessa relação com as objetivações genéricas, mediatizadas pela apropriação (tomada de posse e transformação), o indivíduo re-elabora o já existente, descobrindo nele novas funções, novas formas de utilização e objetiva-se, produzindo o novo. Esse novo terá a marca da subjetividade e resultará, ainda que minimamente, em mudança da realidade objetiva. Ou seja, diante da realidade posta, a subjetividade realiza escolhas dentre as alternativas que a objetividade lhe oferece e nela intervém, tendo em vista superar as necessidades (suas e da realidade), imprimindo sua marca de subjetividade.

A capacidade de imprimir, de forma consciente, sua marca na objetividade, o sentido de consciente não é como o domínio racional de todo o processo, mas apenas a intencionalidade do sujeito de pensar uma ação, ou seja, de preestabelecer um fim para seus atos e antever o resultado de sua ação.

Assim, na ação do professor em sala de aula espera-se que siga essa condição de sujeito consciente de sua prática, reelaborando as atividades de leitura de acordo com as necessidades de seus alunos, tendo sempre um objetivo definido frente a sua atuação como mediador.

Dessa forma, pode-se afirmar que o indivíduo, segundo Vigotski e Bakhtin se constitui como sujeito e se insere na história como ser genérico nesse processo de subjetivação-objetivação. Isso, no entanto não se dá de forma idêntica de sujeito para sujeito. Varia quantitativa e qualitativamente, em função de múltiplas determinações – momento

histórico, referências culturais, posição do indivíduo no interior das relações sociais etc. A intervenção da subjetividade na objetividade pode ser mais ou menos consciente, ou seja, o processo de constituição do sujeito se dá de forma heterogênea, mediante diferentes tipos de mediações e diferentes níveis de consciência.

Os professores na diversidade de suas interações sociais criam concepções sobre o trabalho docente e sobre o material de leitura, não há uma unicidade de pensamentos, e esse pensar sobre o ato de ler variará de maneira qualitativa e quantitativa desta atividade em sala de aula.

A preocupação está na maneira como conduzirá esta atividade em sala, pois espera-se que o professor tenha objetivos claros quanto às escolhas de recursos pedagógicos, para uma melhor percepção dos alunos quanto à leitura, lembrando que este espaço escolar é composto por alunos com vivências diferenciadas e necessidades distintas.

2.4 Linguagem como instrumento mediador

A consciência individual é um fato social e ideológico. Dito de outra maneira, a realidade da consciência é a linguagem e são os fatores sociais que determinam o conteúdo da consciência – o conjunto dos discursos que atravessam o indivíduo ao longo de sua vida, é que forma a consciência. O mundo que se revela ao ser humano dá-se pelos discursos que ele assimila, formando seu repertório de vida. Pelo fato da consciência ser determinada socialmente, não se pode dizer que o ser humano seja meramente reprodutivo, o que se ressalta, portanto, é a criatividade do sujeito humano.

Sob a forma de signos é que a atividade mental é expressa exterior e internamente para o próprio indivíduo. Sem os signos a atividade interior não existe. A palavra não é só meio de comunicação, mas também conteúdo da própria atividade psíquica. Sobre as relações entre a criança e o adulto por meio da palavra Fontana (2005, p. 18-19) assinala:

As diferentes estruturas de generalização desenvolvem-se na criança em suas interações verbais com os adultos, mediadas por um mesmo sistema lingüístico. Nessas relações, crianças e adultos compartilham palavras que significam, em termos práticos, a mesma coisa para ambos. Ou seja, há uma coincidência de conteúdo (aspecto da realidade ao qual a palavra se aplica) entre as palavras utilizadas pela criança e pelo adulto, que lhes permite comunicar-se. Essa coincidência ocorre porque a criança, partilhando o sistema lingüístico de sua cultura, aprende desde muito cedo um grande número de palavras que significam, aparentemente, a mesma coisa para ambos.

A criança assimila com facilidade o sistema lingüístico de seu meio cultural, sendo a palavra o instrumento desta comunicação, mas apesar de constituir um mesmo significado tanto para a criança quanto para o adulto, para este, o conjunto de significações pode ser mais amplo, uma vez que a convivência maior com o meio lhe permite uma maior expansão da relação da palavra com o pensamento criado culturalmente.

A idéia de que a consciência humana é constituída historicamente é o núcleo mobilizador das pesquisas de Vigotski, levando-o a colocar como centro de suas preocupações as questões da linguagem não como um sistema lingüístico de estrutura abstrata, mas em seu aspecto psicológico. Seu interesse residia em estudar a linguagem como constituidora do sujeito com o enfoque na relação pensamento e linguagem, chave para a compreensão da natureza da consciência humana.

Partindo do pressuposto de que pensamento e linguagem têm raízes diferentes, o pensamento e a palavra, apesar de não serem ligados por um elo primário, não podem ser considerados como dois processos independentes. Vigotski contrapõe-se às concepções clássicas das antigas escolas de psicologia, dando um salto qualitativo com as suas investigações, ao perceber a conexão entre pensamento e linguagem como originária do desenvolvimento, evoluindo ao longo dele. O caminho encontrado para uma nova abordagem da questão foi a mudança do método de análise — da análise de elementos das investigações anteriores (analiticamente separado em seus componentes) para a análise em unidades — e assim concluiu que a unidade do pensamento verbal está no significado das palavras.

Quanto ao pensamento de Vigotski sobre a relação entre linguagem e pensamento Martins (MARTINS, 2005, p. 61) diz:

Um tema central no pensamento de Vigotski é a importância da linguagem como mediadora do pensamento (Vigotski, 1987, 1991b). Para ele, a linguagem é básica para o desenvolvimento do pensamento, as palavras são os meios através dos quais os pensamentos são formados. Tendo em vista que as palavras são dinâmicas, as relações entre os pensamentos e palavras constantemente mudam, estabelecendo-se um processo contínuo que vai do pensamento para a palavra e da palavra é um processo vivo; o pensamento nasce da palavra. Uma palavra privada de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento sem expressões através das palavras mantém-se nas trevas.

Para compreender o pensamento verbal, Vigotski identifica que essa unidade é o significado das palavras. Para ele, apesar da natureza do significado não ser clara ainda, sua certeza é a de que, no significado da palavra, o pensamento e a fala se unem em pensamento verbal.

No significado, também, estão as respostas às questões sobre a relação entre pensamento e fala. Embora o significado de uma palavra represente uma relação estreita do pensamento e da linguagem, suas pesquisas revelaram que ele como critério da palavra é componente indispensável, é um fenômeno do pensamento e não da fala, uma vez que são generalizações ou conceitos, ou seja, atos do pensamento. No entanto, para Vigotski (2005, p. 04):

O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas na medida em que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala na medida em que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa — uma união da palavra e do pensamento.

Se o significado da palavra é simultaneamente pensamento e fala, então é nele que está a unidade do pensamento verbal. Portanto, é a análise semântica o método a seguir na exploração da natureza verbal. Com as investigações de Vigotski chegou-se a um outro resultado igualmente importante: o significado das palavras evolui. São formações dinâmicas e não estáticas: sua modificação é percebida com o desenvolvimento da criança e também com as várias formas pelas quais o pensamento funciona.

Bakhtin (2004, p. 49) afirma que “[...] se nós perdemos de vista a significação da palavra, perdemos a própria palavra, que fica, assim, reduzida à sua realidade física, acompanhada do processo fisiológico de sua produção. O que faz da palavra uma palavra é sua significação”. Fica evidente que a palavra se constitui em sua significação que não é estática, passando assim por uma atividade intelectual em que cada ser humano expressa o valor semântico de acordo com suas percepções.

A linguagem pode ser definida, como o sistema simbólico dos grupos humanos, e representa um salto qualitativo na evolução da espécie. É ela que fornece os conceitos, as formas de organização do real, a mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento. É por meio dela que as funções mentais superiores são socialmente formadas e culturalmente transmitidas. Sendo assim, ressalta-se a importância da leitura no ambiente escolar, como forma de apropriação da linguagem, o professor precisa estar ciente de seu valor social e do crescimento intelectual do indivíduo que se dispõe a atividade de leitura, contribuindo assim para o aprendizado do aluno.

2.5 O processo mediador no âmbito escolar

A escola trabalha com o objetivo de orientar e estimular processos internos de desenvolvimento no educando. Isso ela faz a fim de que o aluno caminhe em busca de seu desenvolvimento, salientando que, para tal, o processo de mediação é de fundamental importância.

O processo de mediação sempre esteve presente na vida do homem, desde o início de sua história, desde o momento em que este começou a estabelecer relações com seus semelhantes. Hoje é dado grande destaque à mediação estabelecida na escola, no processo de ensino e aprendizagem, ganhando importância a discussão da mediação pedagógica. Para compreender melhor tal conceito é importante discutir, primeiramente, aprendizagem e desenvolvimento, assim tem-se as bases para falar sobre esse tema.

Nesse sentido, é de fundamental importância abordar a concepção de desenvolvimento de Vigotski e sua relação com a aprendizagem, salientando que, para esse autor, a aprendizagem escolar vai estimular e orientar os processos internos relacionados ao desenvolvimento; logo, eles não coincidem com o processo de desenvolvimento do aluno:

[...] aprendizagem e desenvolvimento da criança, ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo. O desenvolvimento da criança não acompanha nunca a aprendizagem escolar, como uma sombra acompanha o objeto que a projeta. Os testes que comprovam os progressos escolares não podem, portanto, refletir o curso real do desenvolvimento da criança. Existe uma dependência recíproca, extremamente complexa e dinâmica, entre o processo de desenvolvimento e o da aprendizagem, dependência que não pode ser explicada por uma única fórmula especulativa apriorística (VIGOTSKI, 2005, p. 116-117).

Portanto, as atividades escolares não expressam o real desenvolvimento dos alunos, o autor afirma também, que a aprendizagem se inicia muito antes da vida escolar, e este fato deve ser tomado como ponto de partida para se estudar a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. Na escola, o professor não parte do nada, do vazio, ele se fundamenta nos conhecimentos anteriores da criança, elaborados na vida familiar e social anteriores ao seu ingresso na escola. Por isso, a criança não entra em contato com o conteúdo somente na escola, não inicia seu aprendizado no dia em que começa a freqüentar a sala de aula, somente ao atingir a idade escolar, lembrando que o aprendizado pode ser considerado no seu âmbito geral.

Vigotski toma como ponto de partida o fato de que o aprendizado das crianças começa antes de elas entrarem na escola, ou seja, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. (MARTINS, 2005, p. 52)

Sendo assim, as crianças antes de terem contato com o meio escolar já iniciam o aprendizado e, para explicitar sobre a relação entre os processos externos (inter) e internos (intra), Vigotski trata de um outro conceito importante na teoria sócio-histórica: o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, aqui chamada de ZDP. Este conceito está intimamente relacionado com os PPS, pois é na ZDP que o processo de desenvolvimento dos PPS ocorre. Segundo Vigotski (2003) existem dois níveis de desenvolvimento do sujeito o desenvolvimento real, ou seja, aquilo que ele realmente conhece e domina, denominado de Zona de Desenvolvimento Real, aqui chamada de ZDR e, uma zona de desenvolvimento que depende do contexto social no qual o sujeito está imerso. Essa segunda zona, é denominada de proximal e definida como o potencial que o sujeito pode vir a desenvolver, ou melhor, a ZDP

[...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VIGOTSKI, 2003, p. 112).

Sendo assim, a ZDP é coletiva (social), se dá na relação porque transcende os limites dos indivíduos ao se criar pela interação entre os indivíduos. Tanto crianças como adultos constroem o conhecimento conjuntamente, sendo todos os participantes aprendizes, aprendendo pela construção de representações compartilhadas pelo uso de instrumentos.

A criança antes de entrar na escola já possui um conhecimento prévio, já tem uma noção das coisas que irá aprender, o conhecido também provém das relações assistemáticas com o meio, fato que não deve ser esquecido pelo professor, nos mais variados ambientes o aluno visualiza palavras, frases e textos, já convive com materiais de leitura.

Luria (2000) compartilha do pensamento de Vigotski, dando um exemplo sobre o desenvolvimento da escrita. Afirma que, ao entrar na escola, a criança aprende a escrever rapidamente porque carrega em si a pré-história da linguagem escrita. A criança não chega à escola vazia de conhecimentos; é importante considerar o que ela já sabe ao entrar na escola: “[...] importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever”. (LURIA, 2000, p. 144).

Partindo desse pressuposto, pode-se dizer que aprendizagem e desenvolvimento estão intimamente ligados e presentes na criança desde os seus primeiros dias de vida. Vale lembrar que estes não são dois processos paralelos, mas sim coexistentes.

Vigotski (2003) destaca que é através do auxílio do adulto ou de companheiros mais capazes que a criança vai internalizando os processos e os meios que precisa para desenvolver uma determinada ação por si só. Ainda o mesmo autor, afirma que a partir desta área de atuação é possível determinar os futuros passos da criança, o que esta produzirá em seu processo de maturação, e não somente os conhecimentos que já se concretizaram.

Tais proposições nos levam a reafirmar a importância do professor para o processo de desenvolvimento dos alunos. Esse processo está diretamente relacionado com as formas com que o professor aborda os conteúdos de sua disciplina, assim como com as oportunidades que ele oferece para que os alunos deles se apropriem. Tal perspectiva sugere-nos que o processo de aprendizado dos conteúdos escolares não se esgota num tempo determinado, mas ele se consolida e se amplia à medida que são oferecidas situações específicas para exercitarem os sentidos e significados implicados com os conteúdos aprendidos. Ao criar situações em que isso é possível, o professor permite aos alunos dar novos sentidos para os conceitos que são aprendidos ao longo do processo de escolarização (MARTINS, 2005, p. 56).

Portanto, a atividade do professor não acontece de forma simplista, além da programação do tipo de leitura que irá levar para a sala, também é necessário ter uma preocupação de como irá mediar esses conteúdos, pois é essa forma de mediação que desencadeará na assimilação do aluno mediante ao que foi exposto.

Ao tentar estudar os processos mentais das crianças, em geral, só se admite o conhecimento acumulado pelo indivíduo, as funções mentais já completadas: “Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas” (VIGOTSKI, 2003, p. 111). Conforme o autor, vale a pena considerar o processo de mediação no desenvolvimento do conhecimento de uma criança:

[...] se a criança resolve o problema depois de fornecermos pistas ou mostrarmos como o problema pode ser solucionado, ou se o professor inicia a solução e a criança a completa, ou ainda, se ela resolve o problema em colaboração com outras crianças – em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta “verdade” pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes, nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que aquilo que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que aquilo que consegue fazer sozinha (VIGOTSKI, 2003, p. 111).

O nível de desenvolvimento efetivo de uma criança define as funções nela já desenvolvidas, enquanto o nível de desenvolvimento potencial define as funções que estão ainda em processo de formação. O nível de desenvolvimento efetivo é como se fossem os “frutos” e, o nível de desenvolvimento potencial como se fossem os “brotos” do conhecimento. O primeiro caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, aquilo que a criança já alcançou, enquanto o segundo representa o conhecimento de modo prospectivo, ou seja, aquilo que a criança está prestes a alcançar.

Vigotski (2003, p. 113) assinala que deve se ter como base o conhecimento que a criança possui e a partir disso proporcionar novos aprendizados:

Basear-se no que a criança já sabe, visando ao ensino, é como direcionar o aprendizado desta criança ao desenvolvimento de ontem, é como se o aprendizado estivesse voltado na direção dos estágios de desenvolvimento já completados e não ao que é possível ser desenvolvido. Assim estaremos reforçando o que a criança já sabe, e não proporcionando um maior desenvolvimento a ela. Isso acaba por tornar tal aprendizado ineficaz, se pensado do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.

Com relação à leitura, o professor deve trabalhar com o objetivo de desenvolver no aluno o que lhe falta e não consolidar o que o aluno já apresenta, ou seja, o conhecimento que ele já tem. Vigotski afirma que, para ser efetivamente bom, o ensino deve se adiantar ao desenvolvimento da criança, e para isso o autor aponta o uso da mediação como meio de se alcançar, com sucesso, o desenvolvimento do aluno.

Para realizar a mediação no âmbito escolar, é necessário que o professor tenha consciência de um importante conceito de Vigotski, sobre a área de desenvolvimento potencial, pois é exatamente nesta que ele deve trabalhar, a fim de mediar com sucesso a leitura, visando o desenvolvimento do aluno.

O autor destaca outro fator importante: o que está na área de desenvolvimento potencial hoje, poderá ser nível de desenvolvimento efetivo amanhã. Dessa forma, fica claro que tudo o que a criança realiza hoje, através da mediação do professor, poderá realizar amanhã de forma independente. Partindo desse princípio, afirma-se que o processo de mediação pedagógica é importante para o desenvolvimento mental do aluno, o qual com o auxílio do professor, pode alcançar um alto nível de desenvolvimento e aprimoração com a leitura.

A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades

que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não apreenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental, seja para assumi-las ou recusá-las. (FONTANA, 2005, p. 19).

O processo de mediação do adulto é primordial para o desenvolvimento das crianças, possibilitando novos aprendizados. Ao declarar a impossibilidade de um conceito ser transmitido ao aluno através de atividades mecânicas e descontextualizadas, Vigotski chama a atenção para o importante papel da escola no desenvolvimento intelectual do aluno. Para ele, a sala de aula deve ser o lugar, por excelência, de desafio, de estímulo, apresentando ao aluno sempre novas possibilidades de atingir estágios mais elevados de desenvolvimento. Embora o sujeito participe ativamente na construção dos conceitos científicos, estes são influenciados pelo adulto, tendo em vista que a construção do conhecimento ocorre em um processo dialógico.

A ZPD é um instrumento analítico importante para o professor planejar o ensino e explicar seus resultados. O papel dele é o de mediar a atividade escolar de forma condizente com o nível de desenvolvimento do aluno, ao contexto cultural e social e às suas teorias de aprendizagem, as quais influenciarão o ensino e as ações de aprendizagem.

Vigotski chama a atenção para a necessidade de se utilizar a ZPD, acreditando que a interação entre professor-aluno cria oportunidades de aprendizagem significativa. Segue-se daí a necessidade de o professor conhecer o estágio de desenvolvimento intelectual de seu aluno, uma vez que é infrutífero o ensino baseado em lógica distante do pensamento do aluno, mediando assim as atividades propostas em sala, fazendo com que o alunos desenvolvam seu conhecimento potencial, tornando este em conhecimento real.

2.6 A Escola como Mediadora dos Conhecimentos Sociais

Os indivíduos estão em constante relação com o meio em que vivem, apropriando-se dos elementos históricos e culturalmente organizados. Estes conhecimentos cotidianos não possuem uma sistematização, não há uma programação detalhada de como irão interagir. Porém foi criado, socialmente, um ambiente onde o conhecimento científico se processa de forma sistematizada que é a escola, havendo nesse ambiente um cronograma de atividades e habilidades para serem aplicadas com os alunos. Martins (2005, p. 52) enfatiza que temos o “[...] aprendizado escolar e o aprendizado no contexto social – O último conhecimento se difere do primeiro por não haver uma sistematização”.

Nesse ambiente chamado escola, tem membros atuantes, cada qual com uma atividade definida, objetivando o aprendizado do aluno. Com o olhar para a figura dos professores, que podem ser denominados como agentes de transformação social, poder-se-ia dizer “transmissores” de preceitos socialmente elaborados por membros de um determinado grupo, porém o professor não tem somente a missão de transmitir, mas sim de renovar esses conceitos, em um processo dialógico de transformação de valores e habilidades que visem sempre ao aprimoramento dos indivíduos, neste caso dos alunos. O professor precisa, ainda, explicitar ao aluno a funcionalidade social das atividades desenvolvidas em sala de aula:

Cabe apontar ainda que o aprendizado dos conteúdos escolares não se dá exclusivamente a partir da relação professor-aluno, que se estabelece dentro da sala de aula, mas a partir do exercício social dos mesmos, no contato com a realidade em que os professores e alunos estão envolvidos; ou seja, é o exercício social do conhecimento que permitirá aos alunos dar um sentido próprio para o conhecimento oferecido pela escola (MARTINS, 2005, p. 56).

Para tal, faz-se necessário que o professor reconheça o seu papel social, e o seu papel no conjunto das interações, sabendo que o que faz não se limita somente ao que ele “pensa” (e mesmo o que ele pensa é socialmente construído), mas que há determinações sociais estabelecidas com objetivos a cumprir com relação ao ensino escolarizado/sistematizado e, esses preceitos transmitidos em sala é que irão determinar a relação do sujeito/aluno nas relações extra-escolares.

Nesse contexto, a escola na sua função social é um espaço de mediação dos conhecimentos historicamente acumulados por uma determinada sociedade, e o professor tem a função de ser o mediador entre esses conteúdos e seus alunos. E ambos (escola/professor) fazem parte de um mesmo conjunto social em que determinam e são determinados historicamente.

A escola é um espaço de ensino formal institucionalizado e, neste contexto, as atividades desenvolvidas pelo professor carregam, intrinsecamente, significados sociais: elementos estruturadores da consciência dos sujeitos. E, que numa relação dialética constante de aceitação e negação desses conhecimentos já consolidados pelo seu grupo social, transforma-os em ações de ensino, responsável pela modificação paulatina do pensamento espontâneo sensorial do aluno, em pensamento lógico-verbal. Por meio do ensino escolarizado, há a mediação do saber historicamente elaborado, e a escola é responsável pela disseminação desse saber numa tentativa de minimizar as diferenças entre os sujeitos sociais:

Os estudos que assumem a relação escola/sociedade como mediação, consideram que a prática educativa escolar – cuja função, na sua dimensão política e técnica, é difundir o saber social historicamente elaborado, sistematizado e acumulado – é alvo de disputa, de luta. Uma luta pelo acesso efetivo e esse saber, por sua articulação aos interesses de classe e pela legitimidade dessa articulação. Essa luta passa portanto pela dimensão política da prática educativa (enquanto expressão da correlação de forças entre as classes sociais) e por sua dimensão técnica (que se define pela competência e preparo para que a difusão do “saber escolar” seja eficaz e se prolongue para além da escola). (FONTANA, 2005, p. 6/grifo da autora).

Sendo assim, cabe a escola assumir o papel de mediadora dos conhecimentos produzidos socialmente, que estes sejam trabalhados de forma a contribuírem na formação dos estudantes, para que possam utilizá-los quando estiverem integrados em outras relações sociais.

No contexto da atividade mediada, entre os diversos elementos que constituem a relação entre o sujeito e o seu meio sócio-histórico, apontados por Vigotski enfatiza-se a utilização da linguagem. A linguagem, constitui-se como instrumento primordial do processo de transmissão da experiência cultural de uma determinada sociedade às futuras gerações.

No ensino sistematizado, a presença do professor é imprescindível, uma vez que ele faz parte do processo de ensino e aprendizagem, portanto, deve haver uma relação dialética entre um sujeito que ensina (professor) e aquele que aprende (aluno). Professor e aluno encontram-se em funções diferenciadas na atividade escolar, sendo aquele o indivíduo mais experiente responsável por coordenar o desenvolvimento da aprendizagem, tendo que levar em consideração o sentido e significado de suas atividades docentes.

O sentido dado ao material de leitura no meio escolar, tanto por parte do aluno como do professor, se formará na relação que ambos estabelecerem com os significados deste material, no meio escolar. As atividades do ensino da leitura em alguns casos objetivam-se em conteúdos meramente escolares.

Nessa relação cabe ao professor a organização de materiais de leitura que julgue pertinente para a aprimoração do aprendizado do aluno, a forma como irá mediar a leitura é de suma importância, na qual não deve se esquivar da relação dessa atividade com sua disciplina e com os significados sociais, fazendo com que o aluno perceba sempre uma funcionalidade naquilo que está produzindo e lendo em sala de aula, e notar que o que realiza no âmbito escolar pode ir mais além, do que os muros que delimitam a escola.

Dessa forma, a relação dialética, o uso das enunciações e da linguagem adequados e os instrumentos de leitura significativos são bases para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem e, elementos indispensáveis na mediação pedagógica.

Conforme tratado neste capítulo, o sentido que o professor atribui ao ensino da leitura, é o que impulsionará na busca de novos materiais dessa natureza por parte dos alunos, fazendo com que novos sentidos sejam estabelecidos, constituindo-se uma relação dialética constante, e crescente, entre professor e o texto para leitura, entre os textos escolares e os alunos e destes com o professor.

Assim sendo, a relação de ensino é dialética, realizada em um ambiente escolar sistematizado e nas interações entre o professor e o aluno, que se determinam mutuamente, estabelecendo todo um complexo de relações e mediações abstratas, interdependente que transforma um e outro.

Nesse processo, ambos utilizam instrumentos culturalmente desenvolvidos, para facilitar a apreensão da realidade e em se tratando de leitura tem-se um material vasto para serem usados como instrumentos em sala de aula.

Os signos (existentes no material escrito), por exemplo, ocupam nesse contexto função primordial de elemento mediador entre os sujeitos e a realidade social. Assim sendo, a relação não é direta (mecânica), mas depende de um elemento diferente (o outro e o instrumento), que se coloca entre o sujeito e a realidade, e representa a síntese cultural/universal socialmente instituída, se confronta com as características individuais do sujeito, assim ressalta-se a figura do professor como mediador das atividades de leitura em sala de aula, valorizando o conhecimento potencial de seus alunos, transformando-os assim em zonas de desenvolvimento reais.

No próximo capítulo, serão apresentadas as concepções de leitura na visão de autores que dão suporte teórico a essa pesquisa, nele é explicitado um paradoxo entre o ensino tradicional, e as novas tendências de ensino desta atividade, bem como as concepções de linguagem que dão suporte ao ensino da língua materna, com ênfase na funcionalidade social da leitura.

CAPÍTULO III

LINGUAGEM E LEITURA

Neste capítulo, serão discutidas as concepções de linguagem e leitura que embasam essa pesquisa, destaca-se a urgência de associar a leitura à construção de sentido, pois essa relação é ponto básico das diversas pesquisas que realmente objetivam o letramento como forma global de aprendizagem. A mudança de atitude do professor, tanto na identificação do processo como no desenvolvimento de uma leitura de construção de sentido, é o ponto de partida para um trabalho eficiente e, realmente significativo se o objetivo é tornar o educando um leitor proficiente. A preocupação em formar alunos leitores constitui hoje o eixo norteador das transformações educacionais que compõem a grande demanda social atual.

Uma discussão comum nos encontros com profissionais que trabalham com o ensino, mas não só aí, é a relação entre o ensino de leitura e escrita na escola e o desenvolvimento dos aprendizes após toda a etapa de escolarização. As reclamações são muitas, e não raramente a avaliação que se faz é de que “os alunos não sabem ler e escrever”, ou que “a juventude conhece cada vez menos sua língua” (MATENCIO, 1994, p. 15, grifos da autora).

Percebe-se, as dificuldades que os alunos enfrentam com relação a leitura, a ponto de alguns professores afirmarem que eles não sabem ler, para alguns alunos o trabalho com a leitura é algo penoso e um dos motivos, segundo Kleiman (2004), é que essas práticas desmotivadoras são sustentadas por concepções equivocadas sobre a natureza da leitura: dá-se ênfase aos elementos estruturais da língua em detrimento dos significados, e ainda, não há uma valorização do conhecimento do aluno, baseando-se em uma concepção tradicional da linguagem que valoriza apenas uma única leitura de um texto.

Na leitura é preciso considerar os processos inferenciais, levantamento de hipóteses e antecipação que irão completar o sentido do texto. A inferência é uma informação semântica não explicitamente estabelecida no texto, mas gerada pelo leitor durante o processo inferencial de especificação de proposições da leitura. As inferências na compreensão do texto são fundamentadas em conhecimento de mundo compartilhado e muito desse conhecimento é produto cultural e socialmente determinado. Como afirma Orlandi (2000, p. 58-59):

É pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. Quer dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada. (ORLANDI, 2000, p. 58-59)

O contexto cultural constitui um fundamento básico para a compreensão do texto. Cada indivíduo pertence a um grupo social e, os contextos social e cultural encontram-se intimamente correlacionados. As inferências geradas dependem, portanto, do conhecimento de mundo prévio do leitor. Dessa forma, ao se ler o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado.

A partir da abordagem sócio-histórica, o professor estaria apto a aceitar inferências que não reproduzissem sua própria ideologia, bem como ser um educador no sentido mais amplo da palavra, ao trabalhar as expressões sociais de diversos grupos, levando seus alunos a uma visão de leitura mais amadurecida e reflexiva.

Nos próximos tópicos, será explicitado que para um ensino eficiente e construtivo da leitura é preciso que o professor tenha embasamento sobre as concepções de linguagem, pois esse entendimento influencia de maneira direta a aplicação dessa atividade em sala de aula. Um outro aspecto a salientar é quanto a função social da leitura, afinal lê-se na escola, para se ler fora dela, e continuamente; aprende-se a ler na escola porque, efetivamente, lê-se fora dela. Isso coloca, inicialmente, o desafio de fazer a leitura extrapolar sua finalidade estritamente pedagógica, pois a escola é um espaço de leitura, entre os muitos que o homem como ser histórico-cultural terá que conviver.

3.1 Concepções de linguagem

No ensino da língua materna, o papel da lingüística tem sido fundamental, por promover uma abertura teórica direcionada para a transformação do ensino tradicional, com teorias relativamente recentes, tais como a lingüística textual, a teoria da enunciação, a análise do discurso, a psicolingüística, a pragmática e outras. Essas teorias propõem, basicamente, novas posturas ao professor diante da prática de leitura, da produção oral e escrita, da variação lingüística, do ensino da gramática, sempre ancoradas em uma concepção interacionista de linguagem, a qual se volta para o contexto social da língua.

E para um ensino escolarizado da leitura e da escrita Matencio (1994, p. 16), assinala que algumas questões devem ser consideradas pelo professor e destaca: “[...] a análise das questões sobre a leitura e a escrita está fundamentalmente ligada à concepção que se tem sobre o que é linguagem e o que é ensinar e aprender. E essas concepções passam, obrigatoriamente, pelos objetivos que se atribui à escola e à escolarização”.

A questão fundamental para o ensino da língua materna é a maneira como o professor concebe a linguagem, pois toda metodologia utilizada subjaz uma concepção, uma postura teórica e política norteadora de toda prática:

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política - que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade com os mecanismos utilizados em sala de aula. (GERALDI, 2004, p. 40).

De acordo com o autor, o ensino da leitura e da escrita historicamente apoiou-se em três concepções distintas de se conceber a linguagem: como forma de expressão do pensamento, meio de comunicação e lugar de interação humana.

A primeira delas, a que vê a linguagem como expressão do pensamento, admite uma única forma correta de falar e escrever. Ela se relaciona a uma tradição de teoria e análise com raízes na filosofia grega, e se preocupa com a relação entre linguagem e pensamento. Geraldi (2004, p. 40) esclarece que “[...] essa concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Trata-se de uma concepção de linguagem normativa, na qual as alterações são tidas como corrupções da norma padrão. Nesse sentido, Matencio (1994) afirma que a norma padrão é vista como uma ordem natural, e o caráter histórico e constitutivo da linguagem é negado, já que é priorizado o ensino da gramática tradicional.

Na segunda concepção a linguagem é apresentada como instrumento de comunicação:

[...] está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor certa mensagem. Em livros didáticos, é a concepção confessada nas instruções ao professor, nas introduções, nos títulos, embora em geral seja abandonada nos exercícios gramaticais. (GERALDI, 2004, p. 40)

A visão da linguagem como meio de comunicação é representada pelos estudos lingüísticos realizados pelo estruturalismo (a partir de Saussure) e pelo Gerativismo (a partir de Chomsky). O primeiro, deixando de lado o estudo normativo, passou a realizar um estudo descritivo da relação das estruturas da língua, introduzindo a noção de níveis de língua. Entretanto, embora reconheça a existência das variedades lingüísticas, utiliza esse conhecimento para validar a busca da homogeneidade, uma vez que defende a concepção de língua como uma rede de relações independente do falante.

Para o gerativismo interessa gerar novas construções de frases, através de um sistema de regras de substituição. Mais do que descrever a relação das estruturas da língua, o objetivo da descrição é representar a “competência” do falante-ouvinte ideal, ser abstrato que está acima das variações presentes no desempenho. Em ambos os casos, a língua é vista como um código virtual, isolado de sua utilização.

Geraldi (1997, p. 128) afirma que a lingüística, graças à herança do estruturalismo francês, debruçou-se sobre a descrição da língua, relegando a segundo plano a discussão sobre a concepção de linguagem subjacente às análises que produziu. Apenas no final deste século é que se voltou ao paralingüístico, reaproximando-se da filosofia da linguagem, da psicologia social, da sociologia, ao centrar sua preocupação na “[...] compreensão do próprio fenômeno da linguagem e de seu funcionamento”.

Essa aproximação ocorreu pelo desenvolvimento de um conjunto de questões que basicamente, podem ser agrupadas, de acordo com o autor acima citado, em 5 blocos: o primeiro relacionado ao fenômeno da dêixis, que levou a ciência lingüística a pensar no enunciador; o segundo fenômeno da modalidade, que fez com que se abandonasse a análise formal para se compreender as relações do enunciador com os fatos que enuncia; o terceiro fenômeno da performatividade, que definiu como objeto da lingüística as regras sociais constitutivas dos atos que se praticam ao falar; o quarto são os fenômenos da polissemia e duplo sentido, sob os enfoques pragmático, discursivo, conversacional, que revelaram o implícito da linguagem e, por fim, os fenômenos da polifonia e da heterogeneidade, que levaram a “[...] uma redefinição do sujeito discursivo como lugar de uma constante dispersão e aglutinação de vozes, socialmente situadas e ideologicamente marcadas” (GERALDI, 2004, p. 129).

Em consequência desses avanços, surge uma concepção de linguagem que se constitui no acontecimento, no momento em que se fala, e isso pressupõe um trabalho lingüístico. Como tal, o processo de produção de discursos torna-se essencial e o uso social da linguagem passa a ser objeto de estudo e processo de apreensão.

Até então, não se extrapolava o nível da frase; também não se focalizava o uso lingüístico, o implícito, o relacionamento entre os interlocutores, o contexto, os elementos extra-lingüísticos. A partir dessa visão a linguagem passa a ser vista como lugar de interação humana, não cabendo mais uma visão monológica e imanente da língua sob a perspectiva formalista que separa a linguagem de seu contexto social, o sujeito é visto como constitutivo na e pela linguagem. Geraldi (1997, p. 132) ainda afirma:

[...] admitir a constitutividade do sujeito e da linguagem implica admitir nossa incompletude, nossa insolubilidade e o caráter aberto das categorias com as quais opera o processo de constituição. Dessa forma, o sujeito constitui-se nos processos interativos de que participa, elegendo o fluxo de movimento como seu território.

Analogamente, atividades de leitura e escrita, consideradas como forma de interação, são espaços também de constituição do sujeito. Geralmente, as visões anteriores à terceira concepção de linguagem são agrupadas sob o rótulo de lingüística imanente, e empregadas no chamado ensino tradicional. As conseqüências dessas diferenças de posicionamento teórico e político podem ser notadas no ensino de língua materna. Sendo assim, na terceira concepção a linguagem é uma forma de interação e:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informação de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana. Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não preexistiam à fala. (GERALDI, 2004, p. 132).

Dessa forma, enquanto a natureza da língua, na visão tradicional, é abstrata e homogênea, para a interacionista é concreta e heterogênea. Se, tradicionalmente, o objetivo de ensino é a competência lingüística, agora o alvo passa a ser a competência discursiva e, enquanto, para atingir o primeiro tipo de objetivo, a metodologia é direcionada para o domínio do código, para o segundo, é direcionada para o uso da língua em situações concretas.

Nesse sentido, atualmente, o objetivo do ensino da língua materna é dar condições para que o aluno tenha domínio pleno das atividades verbais: ler criticamente, atribuindo sentidos ao texto, escrever para alguém ler, falar para auditórios diferenciados, com objetivos explícitos e dentro da modalidade adequada, refletir sobre a própria linguagem. Só é possível conceber o estudo da língua em um contexto de uso, de funcionamento, de interação, no qual seus usuários sejam sujeitos.

Similarmente, o ensino da leitura, uma das práticas do ensino da língua materna, também está em dois pólos. O primeiro, numa visão tradicional, concebe a leitura somente como decodificação, como uma reprodução daquilo que o autor diz. É a leitura linear, a qual preconiza um único sentido ao texto e vê o aluno como um ser passivo, um receptáculo de informações, contribuindo para formar pseudo-leitores, carentes de reflexão e crítica. O que interessa aqui é a leitura crítica que, de acordo com Silva (2003, p. 152) é:

[...] constatação, a reflexão e a transformação de significados, a partir do diálogo confronto de um leitor com um determinado documento escrito. Leitura sem compreensão e sem recriação do significado é pseudoleitura, um empreendimento mecânico.

De acordo com a visão interacionista de ensino, a leitura é vista sob uma perspectiva sociocultural, uma prática discursiva. É a leitura das entrelinhas, do implícito, cujo sentido também está à parte do texto, podendo chegar a uma pluralidade de leituras. Levando em considerações essa concepção adota-se para essa pesquisa a mesma concepção de Geraldi (2004, p. 41) quando afirma:

A discussão aqui exposta procurará se situar no interior da terceira concepção de linguagem. Acredito que ela implicará uma postura educacional diferenciada, uma vez que situa a linguagem como o lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos.

O leitor passa a ser um sujeito ativo, um produtor dos sentidos do texto, pois o ato de ler pressupõe uma (re)construção de sentidos, e é sob esse perspectiva interacionista que embasa-se essa pesquisa com relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, considera-se que deva ser esta a postura de linguagem adotada pelo professor com relação as atividades de leitura.

3.2 A enunciação

A enunciação contribui para elucidar como ocorre a interação entre os sujeitos constituídos em um ambiente social, faz-se necessário essa compreensão para maior apreensão desse estudo.

Segundo Bakhtin (2004), a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados, pois sua natureza é social. A enunciação não existe fora de um

contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um “horizonte social” bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Portanto, a enunciação procede de alguém e se destina a alguém. Qualquer enunciação propõe uma réplica, uma reação. Toda enunciação completa é constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integram-se, formando um todo, e sua compreensão só é possível na interação.

A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos que estão nos dicionários responsáveis pela compreensão entre os falantes. Os elementos da enunciação, reiteráveis e idênticos cada vez que são repetidos, constituem a significação que integra o aspecto técnico da enunciação para a realização do sentido. O sentido ou tema é construído na compreensão ativa e responsiva e estabelece a ligação entre os interlocutores, é o efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos lingüísticos construídos historicamente.

Os sentidos de uma palavra não existem em si mesmos, como algo já dado. Eles são a unidade da língua, quer se trate de discurso interior ou exterior. As enunciações são sempre parte de um “diálogo social ininterrupto”. Os interlocutores têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática social. A significação carrega consigo as marcas dessas condições sociais. Daí Bakhtin afirma que a “situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente, e por isso assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação”, e a estrutura da atividade mental, que é tão social quanto sua objetivação exterior na enunciação concreta. (FONTANA, 2005, p. 25, grifos da autora).

O efeito do sentido da enunciação se dá na relação do sujeito com o meio, sendo assim a interação constitui, o veículo principal na produção do sentido. O sentido ou tema tem sua história, é particular e concreto. Bakhtin (2004, p. 129) afirma que “[...] o tema da enunciação é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence, somente a enunciação tomada em toda a sua plenitude concreta, como fenômeno histórico, possui um tema.” O autor esclarece que o sentido ou tema é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica no momento da enunciação. Por exemplo: “O que está lendo?” Esta expressão tem um sentido em cada vez que é usada, dependendo não só das variações psicológicas do emissor, dos aspectos lingüísticos da enunciação, mas também do contexto extraverbal em que ocorre leva em consideração a entonação expressiva e o contexto socialmente determinado.

Assim, nas enunciações, há tantos sentidos quanto os diversos contextos em que elas aparecem. Por isso, o sentido ou tema pode ser investigado nas formas lingüísticas e nos elementos não verbais da enunciação, ou seja, a apreciação, a entonação, o contexto, o conteúdo ideológico etc. Segundo Bakhtin (2004, p. 131, grifos do autor).

[...] distinção entre tema e significação adquire particular clareza em conexão com problema da compreensão [...] Qualquer tipo genuíno de compreensão deve ser ativo e deve conter já o princípio de uma resposta. Somente a compreensão ativa nos permite apreender o tema, pois a evolução não pode ser apreendida senão com a ajuda de um outro processo evolutivo. Compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. [...] A compreensão é uma forma de diálogo; ela está para a enunciação assim como uma réplica está para a outra no diálogo. Compreender é opor à palavra do locutor uma “contrapalavra”.

Isso significa dizer que a presença do outro se faz altamente necessária para a compreensão das enunciações sociais, mas sempre levando em consideração os fatos contextuais, ou seja, os aspectos inerentes a própria palavra (significação), são indispensáveis para a apreensão e entendimento gerando o sentido.

Os traços extraverbais não podem ser deixados de lado, eles fazem parte das conotações de sentidos, que não estão expressos na significação. Deve ficar bem claro, que não somos meros repetidores de enunciações, pois esta é compreendida pelos sujeitos que se apropriam dos conhecimentos socialmente construídos e interagem em momentos contextuais diferenciados, portanto, não pode ser considerada como a mesma enunciação.

Os professores, sujeitos escolhidos para evidenciar um fato social que é a mediação da leitura em sala de aula, interagem com os alunos por meio de enunciações que, na sala de aula é indispensável, diríamos até que impossível um ato educacional sem a utilização das enunciações. Sendo assim, espera-se que elas sejam elaboradas de forma consciente pelo professor, visando sempre a maior integração/compreensão dos alunos com a leitura.

3.3 O ensino tradicional e as novas tendências de ensino da leitura na escola

É possível afirmar que o ato de ler, no modelo tradicional de escola, caracteriza-se, principalmente, pelo seu caráter reprodutor. Considera-se bom leitor aquele aluno que consegue devolver ao professor a palavra do livro didático. A avaliação da compreensão de leitura tem-se limitado à capacidade de captar informações explícitas na superfície do texto. Isso se deve, certamente, às concepções de língua, texto e leitura subjacentes à prática pedagógica. Assim, concebe-se a língua como um código transparente e exterior ao indivíduo, o texto como uma mera soma de palavras e frases, e a leitura como a busca/confirmação de um sentido preestabelecido.

A leitura é sistematicamente, submetida às rotinas padronizadas dentro da escola e, termina por perder seu sentido mais profundo. Em última instância, acaba sendo um fator decisivo e determinante do fracasso escolar. Do ponto de vista dos objetos de leitura, essas rotinas descaracterizam o livro, a revista e os demais materiais que circulam na vida social. Fragmentado, adaptado, mimeografado, o texto, enquanto objeto sociocultural se transfigura. Com relação ao ensino tradicional vê-se ainda na escola:

[...] entretanto, o trabalho com a leitura remete-se ao uso do texto como pretexto para o estudo da gramática e à concepção redutora de texto que o vê como uma somatória de frases. A esse ponto de vista, acrescenta-se uma visão da leitura como decodificação de conteúdos que deverão ser avaliados pelo professor. (MATENCIO, 1994, p. 38-39).

A partir do que se tem por pedagogia tradicional do ensino de leitura, observa-se uma prática em sala de aula que, a pretexto de dar conta de “interpretar” o texto, parte, por exemplo, de atividades voltadas à explicitação do significado de palavras consideradas de difícil compreensão. Isso ocorre tanto com o professor que se vale de textos avulsos, como com aquele que se utiliza do livro didático, no qual, em geral, o autor previamente já indica as palavras que merecem explicitação. Nos dois casos, o ato de ler se torna extremamente limitador.

A par disso, o aluno, normalmente, deve responder a perguntas que reproduzem diretamente o texto ou a leitura do professor, o que caracteriza, naturalmente, um ensino reprodutor, segundo o qual os alunos “devolvem” o que eles percebem ser a interpretação do próprio professor ou o que o manual pedagógico apresenta em forma de questionário, cujas respostas são, por sua vez, esperadas segundo o que dispõe o livro do professor.

Também, não são raras as vezes em que a compreensão da leitura é avaliada a partir tão somente da averiguação de habilidades leitoras voltadas à recuperação de informações explícitas, extraídas da superfície textual, tais como encontrar vocábulos ou seqüências textuais, relacionar expressões escritas e significados lingüísticos; em outras palavras, efetuar apenas uma operação de decodificação de sinais gráficos a partir do conhecimento que os falantes têm do sistema da língua.

Esses procedimentos prendem-se teoricamente a modelos frasais de tratamento lingüístico que concebem a língua como um sistema homogêneo, passível de ser estudado fora de seu uso. Nessa perspectiva, também não se consideram outros elementos que não os estritamente lingüísticos, o que obriga o leitor a não considerar vários outros fatores como a correlação com os sujeitos implicados no processo de leitura (autor e leitor), o contexto, a

noção de sujeito, a natureza dos protagonistas do discurso, a situação deles no tempo e no espaço, o propósito da interação comunicativa.

Ficar no plano do texto, desconsiderando fatores em torno dele, leva ao entendimento que ele não passa de somatório de frases. Ler, então, significaria, apenas, confirmar sentidos previamente estabelecidos.

Esse tipo de prática tradicional, que alguns professores vêm perpetuando, nada mais é do que a reprodução de modelos a partir dos quais eles próprios foram formados. Mas é importante recuperar, ainda que de forma bastante geral, que o ensino de Língua Portuguesa de hoje reproduz a função do ensino da década de 1950, quando, basicamente, se esperava:

[...] levar ao conhecimento, talvez mesmo apenas ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio: ensino da gramática, isto é, ensino a respeito da língua, e contato com textos literários, por meio do qual se desenvolviam as habilidades de ler e escrever, uma modalidade de língua já de certa forma dominada (SOARES, 2003, p. 54).

Historicamente, a leitura tem sido usada como pretexto para atividades estritamente mecânicas. É o caso de uma prática ainda hoje bastante presente na sala de aula: ler para imitar o autor.

Muitos são os conceitos sobre o que vem a ser a leitura e quais os fatores que a pressupõem. Neste momento, propõe-se discutir o que é ler, a partir de concepções teóricas que ultrapassem a perspectiva mecânica e decodificadora do ensino da leitura.

Segundo Suassuna (2003), é a partir da década de 1960 que os modelos explicativos da lingüística dão status científico aos fenômenos não-lingüísticos, ou seja, àqueles que cercam a enunciação, questionando a concepção de língua enquanto mero código. Nas décadas de 1970 e 1980, graças à investigação de Emília Ferreiro e de seus colaboradores, ocorre, no âmbito da alfabetização, um novo conhecimento - a “psicogênese da escrita”, que, basicamente, postula os atos de ler e escrever como produtos socioculturais e, para que haja aprendizagem, pressupõe a necessidade de reflexão sobre as funções e os usos sociais da linguagem.

Suassuna (2003, p. 44) afirma que no início deste século, apontava para a dimensão cultural do ato de aprender, refletindo sobre o papel institucionalizado da escola no processo ensino-aprendizagem e destaca que para a psicologia sócio-interacionista “[...] a aprendizagem resulta das interações que sujeitos históricos estabelecem entre si e com o real à sua volta. Os signos e símbolos - produção cultural por excelência - seriam condição e possibilidade das interações”.

No Brasil, Paulo Freire (1980), precursor da pedagogia libertadora, ao destacar a função social da escola, assevera que não há leitura sem percepção crítica, interpretação e “reescrita” do que foi lido, caso contrário, o resultado será somente o conhecimento do objeto de que o texto fala. Para ele, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1980, p. 11-12).

Nesse sentido, Suassuna (2003, p. 48) conceitua leitura como: “[...] um processo de construção do significado, para o qual concorrem fatores estritamente lingüísticos, mas não apenas eles, e, sim, também, estratégias não-lingüísticas de vários níveis, inclusive cognitivas e culturais”. E ainda como: “[...] ato criativo que exige do receptor uma posição ativa de acionar conhecimentos anteriores para aquisição de novos conhecimentos, julgando-os criticamente” (SUASSUNA 2003, p. 49). Essa concepção contribui na formação de um leitor como participante ativo do processo da leitura, pressupondo uma inter-relação entre texto, leitor e conhecimentos prévios, processo pelo qual ele tem condições de criticar, criar, reescrever e produzir outro texto.

Dessa forma, segundo Suassuna, a leitura ultrapassa a decodificação de sinais, a realização de atividades mecânicas, fazendo com que a visão de mundo do leitor seja modificada.

Goodmann (1990) considera que há dois componentes essenciais da proficiência em leitura: efetividade, que consiste na busca de um significado que deve ser compreendido e a eficiência, que consiste na utilização da menor quantidade de informação, energia e esforço, sendo efetivo. A partir daí, a proficiência em leitura não segue um padrão preciso e tampouco encaixa-se somente em valores, como “bom” ou “mau”.

O leitor proficiente seleciona o que lê, de acordo com seus objetivos, buscando o significado, ou seja, a “efetividade”. Segundo o autor, a leitura é um “jogo de adivinhações”, as quais são testadas a partir do trabalho pelo conhecimento lingüístico, conceitual e da experiência do leitor. Dentro da mesma linha teórica, Smith (2003) entende a leitura como uma interação entre o leitor, portador de informação não-visual (conhecimento prévio), e o texto (informação visual). Para ele, uma situação de leitura fluente exigiria certos comportamentos do leitor:

Os leitores experientes (quando estão lendo fluentemente) [...] utilizam a informação não-visual, a fim de compreenderem, [...] assumem controle do texto através das 4 características da leitura significativa - sua leitura é objetiva, seletiva, antecipatória e baseada na compreensão. Os leitores inexperientes, [...] dependem mais das palavras

reais no texto quando lêem, porque estão exercendo menor controle sobre sua leitura, são mais dominados pelo texto, falta-lhes o objetivo, seletividade, antecipação apropriada e compreensão. (SMITH, 2003, p. 210)

Foucambert (1997, 1997, p.78-79), resumindo os postulados de Goodman e Smith, afirma:

[...] a leitura não é em princípio uma atividade de transcodificação de um sistema para outro para ter acesso à significação, mas um trabalho direto sobre o código escrito, uma abordagem da informação visual para interpretá-la, dar-lhe um sentido, um valor. Ler não é traduzir, mas sim compreender. Aprender a ler é, portanto, desenvolver os recursos para essa relação direta da escrita com o significado. Ter controle sobre a leitura é assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede, é assegurar-se de que ele seja interpretado e não simplesmente pronunciado.

Para o autor, a leitura está associada a compreensão dos significados e não apenas ao pronunciamento de alguns sons. Segundo ele, entre os fatores importantes nessa busca de significado encontram-se o conhecimento prévio, o conhecimento do mundo (informação não-visual), que o leitor ativa no momento da leitura. Se o assunto for familiar ao leitor, a assimilação e a compreensão textuais tornam-se mais fáceis.

Uma das contribuições de Kato (1999) à elucidação da questão é discutir a importância das estratégias cognitivas e metacognitivas para o ensino da leitura, posicionando-se, também, a favor de um modelo interativo do ato de ler. Em outras palavras, conforme a autora, a leitura se processa na interação leitor/texto ou leitor/autor.

Cabe ao leitor, então, utilizar-se metacognitivamente dessas estratégias para poder monitorar a sua compreensão textual. Dentre os muitos outros lingüistas que defendem essa postura, podemos destacar Kleiman (2004) que, em uma vertente mais recente, vê a leitura como a interação entre autor-texto-leitor. Essa autora também defende, para o ensino da leitura, “[...] o modelamento de estratégias metacognitivas”, priorizando a especificação do objetivo prévio à leitura e à elaboração de hipóteses sobre o texto.

O aspecto mais importante dessa proposta refere-se às atividades, baseadas na convergência na leitura, até que o leitor possa desenvolver as estratégias necessárias para uma leitura pessoal, individual e singular.

Para que haja uma possibilidade de interação com o autor, é crucial que a divergência na interpretação esteja fundamentada na convergência, que se fundamenta, por sua vez, não em uma leitura autorizada, mas na análise crítica dos elementos da língua que o autor utiliza.

Basicamente, pode-se afirmar que os estudos cognitivos alteraram o papel do leitor que, na abordagem tradicional, era passivo. Considerando que, em primeira instância, a leitura é uma atividade individual, visual e não-visual diante do texto, a passividade não existe, pois o sentido e a compreensão estão vinculados aos conhecimentos prévios do leitor, aos seus conhecimentos lingüísticos e textuais.

Dessa maneira, o leitor busca o significado pela interação com o texto (informação visual) e com o contexto (informação não-visual). Nesse sentido, Matencio (1994, p. 90, grifos da autora) afirma que “[...] a linguagem deve ser vista como ação ‘entre si’ e ‘sobre’ o ‘eu’ e o ‘outro’. Ser sujeito, nesses termos, é também monitorar a aquisição dos conhecimentos que lhe sejam significativos”.

Esse aspecto contribui para a formação de uma abordagem sócio-histórica do ensino da leitura, pois prioriza a experiência do leitor, o seu conhecimento de mundo, frente ao processamento de informações. O professor deve considerar que, ao instrumentalizar os alunos com técnicas de leitura, não deve apagar as suas crenças, os seus valores e atitudes pessoais, a sua existência social. Por outro lado, não deve incorrer no imediatismo e transformar a leitura em um pretexto para a aplicação de técnicas, pois dessa forma, perde a perspectiva histórico-cultural do processo.

Orlandi elege o ato de ler como uma questão, ao mesmo tempo, lingüística, pedagógica e social e ressalta que a leitura “[...] é uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (ORLANDI, 1996, p. 09), ou seja, é produzida historicamente.

A autora ainda lembra que a dinâmica do processo de leitura é perpassada por outros aspectos como o “implícito” e a “intertextualidade”. O primeiro postula que, ao se ler, considera-se não só o que está dito, mas também o que não está; o segundo postula que o sentido de um texto passa pela relação dele com outros textos. Por isso, a autora argumenta que “[...] saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente” (ORLANDI, 1996, p. 11), posição que vai contra a visão imediatista da ação de ler, que, para ela, envolve somente o desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura.

Dessa forma, o leitor atribui sentido ao texto que é determinado pela posição histórica-cultural de seus sujeitos (autor-leitor). É na relação do discurso com as formações ideológicas que são produzidas as suas diferentes leituras. Há um jogo entre as leituras previstas para um texto e as leituras possíveis, pois há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam lidos e outros não.

Orlandi (1996, p. 30) argumenta que a língua “[...] não é só um instrumento de comunicação ideologicamente neutro. Nem apenas um sistema abstrato”. Ao se produzir leitura, não se revelam “conteúdos ideológicos”, mas sim, funcionamento e modo de produção de sentidos ideologicamente determinados. Funcionamento discursivo é entendido como “[...] atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas” (ORLANDI, 1996, p. 125).

Então, em um discurso representam-se não só os interlocutores, mas também a relação que eles mantêm com a formação ideológica, que está marcada no e pelo funcionamento discursivo. Logo, discurso é aqui entendido como um efeito de sentidos entre interlocutores, enquanto parte do funcionamento social geral, uma vez que todo discurso mantém-se referido a uma formação ideológica, compreendida como um conjunto complexo de atitudes e representações que estão relacionadas às posições de classe em conflito umas com as outras. É a formação ideológica que determina o que pode e deve ser dito, a partir de uma certa posição, em uma certa situação.

Também Coracini (1995) adota a linha teórica discursiva, priorizando o estudo das condições de produção (atravessadas pelo momento histórico-social e, portanto, ideológico), que constituem e determinam os processos de significação. Para ela, o ato de ler é, igualmente, um processo discursivo “[...] no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido - o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 1995, p. 15). Esses sujeitos, submersos num dado contexto histórico-cultural (ideológico), controlam os vários sentidos de um texto.

Dessa forma, a historicidade e a ideologia passam a ser constitutivas na e da linguagem e, nas palavras de Suassuna (2003, p. 46): “[...] não importa apenas o que se diz, mas o modo como se diz aquilo que se diz, determinado, além de outros fatores, pelas imagens que os interlocutores fazem de si, do outro, do referente, etc.”.

Possenti (1996, p. 73) admite uma posição teórica menos ortodoxa dentro da análise do discurso, defendendo a necessidade de incorporar a pragmática a seu aparato teórico-metodológico.

Qualquer teoria do discurso deve tentar explicitar o papel dos fatores propriamente lingüísticos, dos fatores pragmáticos e dos fatores históricos, já que todos são relevantes para a análise dos textos ou discursos - embora, provavelmente, de maneira desigual.

A opção pela abordagem cognitivista, decorre do entendimento de leitura como um ato subjetivo de reconstrução de significado, mediante a interação entre autor-texto-leitor e que, portanto, depende dos conhecimentos lingüísticos, do conhecimento de mundo e dos objetivos do leitor. Nesse sentido, a aula de leitura, tem o objetivo de propiciar ao aluno condições para o desenvolvimento de estratégias de leitura e de habilidades lingüísticas, para que ele reconstrua o sentido do texto, transformando o seu conhecimento de mundo. Aqui, então, o sujeito é visto como racional, fonte de suas palavras e pensamentos, controlador da compreensão.

Segundo a perspectiva discursiva, pensa-se a questão da leitura enquanto produção de sentido. O que se procura determinar é o processo e as condições históricas de sua produção. A aula de leitura, então, não se limita à complexidade lingüística do texto, sendo função do professor ressaltar ao aluno que um texto não possui valor em si próprio, mas na relação que estabelece com outros textos e com outras leituras e que todo texto faz parte de um discurso maior, construído historicamente.

Se o que se quer é formar leitores críticos, que consigam chegar ao implícito, às entrelinhas de um texto, resgatando a dimensão histórico-cultural da leitura, como podemos considerar o papel ativo desse sujeito, sem concebê-lo enquanto ser social e histórico? Como admitir suas histórias de leituras, sem levar em conta suas experiências relevantes, seus conhecimentos anteriores?

Nessa linha de pensamento Possenti (1996), destaca que, em contexto escolar uma análise textual que dispense, um desses pontos de vista perde em qualidade e deixa de alcançar o objetivo maior da aula de leitura. Com isso emerge a necessidade de uma articulação entre esses enfoques, resultando em uma perspectiva cognitivo-discursiva para o ensino da leitura.

Outras pesquisas baseadas em observações em sala de aula levaram Coracini (1995) a diagnosticar que a prática de leitura de textos se encontra desprovida de efeitos de sentido no leitor-aluno, servindo apenas como “pretexto” para o reconhecimento de unidades e de estruturas lingüísticas, ainda sob o império da concepção de leitura enquanto decifração. Observa-se, então, que, na prática de sala de aula, é rara a concepção de leitura enquanto processo interativo, postura defendida por Kato (1999), Kleiman (2004) e outros teóricos e, mais rara ainda, a ocorrência da concepção discursiva, já que é a leitura do professor, calcada na do livro didático, que se estabelece como a verdade única. Orlandi defende a perspectiva discursiva para o trabalho com a leitura, pois acredita que desse modo “[...] temos procurado, na perspectiva discursiva, trazer para a discussão o modo pelo qual, no funcionamento da

ideologia, o leitor se instala nesse processo de produção de sentidos, fazendo parte da história desse processo”. (ORLANDI, 2000, p. 59).

Portanto, busca-se o ensino de leitura voltado para a vertente discursiva, uma vez que na aula tradicional o professor não se propõe discutir, argumentar com os alunos que apresentam interpretações diferentes da sua, direciona e monopoliza a compreensão. Assim, a voz do aluno apresenta-se como um eco da do professor. Não há espaço para ele se colocar livremente diante do texto, para refletir sozinho, tirar suas próprias conclusões, poder comparar sua leitura com a do professor e a dos colegas. Ao contrário, nessa prática, o professor é visto como um controlador, aquele que domina a turma, inibindo a conversa e a troca de idéias. Já os alunos são tachados de “preguiçosos”, “desinteressados” e “incapazes” de compreender o que está escrito. São silenciados pelo professor quando levantam questões sobre o texto, através de respostas evasivas, divagações, repetições de idéias. Dessa maneira, os lugares que ambos devem ocupar no discurso da sala de aula ficam marcados: o professor deve “ensinar”, “elucidar”, o aluno deve “compreender” e “obedecer”.

Na perspectiva adotada como parâmetro para o ensino da leitura aquela voltada para a

[...] a reflexão sobre o funcionamento discursivo da compreensão tem, como veremos, um retorno que incide sobre uma questão crucial para a própria análise do discurso: a constituição dos processos de significação. Não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos. E o faz, não como algo que dá abstratamente, mas em condições determinadas, cuja especificidade está em serem *sócio-históricas*. (ORLANDI, 2000, p. 58, grifos do autora).

Assim, a vertente discursiva se sobressai da linhagem tradicional de concepção de leitura, como afirma Matencio (1994) é realizada de maneira interativa sendo uma “[...] prática de atribuição de significados que ultrapassa o momento em que é realizada”. A percepção do leitor com relação ao texto lido é colocada como fator de destaque sendo o sentido atribuído segundo uma vivência histórica-cultural.

3.4 O letramento: uma prática social da leitura

O processo de construção da leitura, aliado às questões sociais, deve ser compreendido na escola, e como tal ser operacionalizado, evitando a tradição de ruptura que caracteriza o saber escolarizado. Matencio (1994, p. 15) diz que:

A função primeira (e esperada) da escola seria, para grande parte dos educadores, propiciar aos alunos caminhos para que eles aprendessem, de forma consciente e consistente, os mecanismos de apropriação de conhecimentos, assim como a de possibilitar que os alunos atuassem criticamente em seu espaço social.

Sendo assim, o professor precisa criar meios para que o aluno aprenda de maneira eficaz, isto é, que faça uso dos saberes adquiridos na escola em seu meio social de maneira consciente.

A importância social da leitura revela-se a partir dos valores que essa prática adquiriu nas sociedades urbanas modernas. A habilidade do falante na condução e adequação dos atos discursivos, principalmente em interações públicas, pressupõe seu acesso aos diversos códigos e variedades que compõem o repertório linguístico da comunidade. “O certo é que *ler e escrever* são hoje, duas práticas sociais básicas em todas as sociedades letradas, independentemente do tempo médio com elas dispendido e do contingente de pessoas que as praticam” (MARCUSCHI, 2000, p. 39, grifos do autor).

Criar condições para o aluno desvendar o mundo e interagir de maneira crítica por meio da leitura, deveria ser o objetivo das escolas, atuando como ambientes de letramento. Constata-se, no entanto, que a prática de leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. A leitura do texto, quando não é pretexto para se ensinar gramática normativa, é trabalhada linearmente com a decodificação de conteúdos a serem avaliados. Um grande contingente das escolas não contribui no sentido de explicar os usos e funções sociais da escrita, além de não estimular a leitura de maneira conveniente, apresentando o texto apenas como decodificação.

Pela visão teórica aqui assumida, a leitura é reconhecida como um processo que transcende ao próprio texto. A compreensão do texto que se pretende ideal, implica a percepção das relações entre o texto e contexto. A leitura, nessa concepção, não está presa somente à palavra, mas a todo um mundo subjacente a ela, que vai sendo construído, antes mesmo de sua convenção. O que é mister considerar também o que não é imanente ao texto, mas que o circunda, tecendo a sua rede de significações.

Reflexões contemporâneas afirmam, porém, que a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de sociabilização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciação que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito de ações de um nível mais geral e orientadas socialmente. Essas ações são determinadas, de um lado, por práticas e maneiras de

fazer sentido, de outro, por formas de tirar sentido da linguagem, de uma dada comunidade social. (MATENCIO, 1994, p. 17).

As diversidades de práticas discursivas que caracterizam as várias formas de leitura escolar são, pois, reduzidas às de prestígio na tradição escolar. Tais práticas não estão voltadas para a concretização de um pressuposto geral básico que é o da articulação entre função social da leitura e o papel da escola na formação do leitor.

No lugar de se trabalhar a produção de sentido, a crítica, a interação, dá-se espaço apenas à autoridade da voz do professor que perpetua a escola como o lugar privilegiado do repasse do conhecimento, compelindo o aluno a escutar, copiar e reproduzir. Também não se dá espaço para a vivência da cidadania inovadora, pois não se cultiva, no sujeito a capacidade de definir, de testar e de contestar.

É urgente superar a passividade que domina a sala de aula e buscar na leitura (e, conseqüentemente, na escrita) o seu impacto histórico, fazendo o aluno compreender o contexto histórico-cultural em que está inserido, para que, ao fazer parte da construção da leitura, faça parte da construção da sua própria identidade social. Só assim ele poderá apresentar-se com competência própria, realizando-se como sujeito ativo, crítico e participativo.

Ao se propor um ensino produtivo e eficaz da Língua Portuguesa, deveria-se mudar toda a concepção de aprendizagem de leitura ainda predominante nos dias atuais. O professor não somente ensinaria o aluno a ler (decodificar) o que o autor disse, mas estaria muito mais voltado para as estratégias que propiciassem ao aluno a habilidade de ler o que o autor quis dizer. Ajudar o aluno a desvendar o mundo por meio da leitura é proporcionar o desenvolvimento de sua consciência metacognitiva, o que tornaria, além de alfabetizado e letrado. Com relação a ser alfabetizado e letrado Carvalho (2005, p. 66) explicita:

Que diferença existe entre ser alfabetizado e letrado? Para Soares, a diferença está na extensão e na qualidade do domínio da leitura e escrita. Uma pessoa alfabetizada conhece o código alfabético, domina as relações grafofônicas, em outras palavras, sabe que sons as letras representam, é capaz de ler palavras e textos simples mas não necessariamente é usuário da leitura e da escrita na vida social. Pessoas alfabetizadas podem, eventualmente, ter pouca ou nenhuma familiaridade com a escrita dos jornais, livros, revistas, documentos, e muitos outros tipos de textos; podem também encontrar dificuldades para se expressarem por escrito. Letrado, no sentido em que estamos usando esse termo, é alguém que se apropriou suficientemente da escrita e da leitura a ponto de usá-las com desenvoltura, com propriedade, para dar conta de suas atribuições sociais e profissionais.

Nesse sentido, a escola precisa ter a preocupação em formar alunos tanto alfabetizados como letrados e, fazer um trabalho eficiente com a leitura, sendo imprescindível desenvolver a competência comunicativa dos alunos, o que significa oportunizar o exercício dos mais variados tipos de construção lingüística. Pois esses alunos irão se deparar ao longo de suas atividades acadêmicas, sociais ou profissionais com situações de comunicação as mais diversas possíveis.

Ao se ler um texto ou qualquer outra fonte de leitura, aplica-se valor social em relação ao contexto que se lê. Kleiman (1998, p. 10) afirma que “[...] ao lermos um texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Contudo, as questões de leitura não devem ser direcionadas ao contexto escolar como situações que devem ser resolvidas apenas nas escolas e pelas escolas.

E dessa forma, as escolas podem passar a desenvolverem uma diversidade de projetos que envolvam o leitor ainda em formação, não transmitindo a vaga idéia para o aluno, que ler é uma atividade a ser desenvolvida somente com a orientação do professor, a fim de desenvolver os trabalhos escolares. A leitura vai além da escola, faz parte de um grupo social, sendo que valores de diferentes culturas são relevantes para uma prática de leitura formando-se assim cidadãos letrados.

Indo um pouco além em nossa reflexão, podemos concluir que a concepção que vincula o letramento ao desenvolvimento do pensamento é aquela que vê a linguagem como reflexo do pensamento. E, por sua vez, a concepção que vê o letramento como uma habilidade desenvolvida socialmente, segundo as necessidades e uso da palavra escrita, vê a linguagem como uma forma de interação e, portanto, de ação entre sujeitos, servindo às práticas sociais da comunidade que atualiza o sistema lingüístico por meio da fala e/ou da escrita. (MATENCIO, 1994, p. 20-21).

Sendo assim, a leitura e a escrita devem ser vistas como atividades sociais, que atuam como forma de interação entre as pessoas e para Freire (2003, p. 58)

[...] ler bons livros é descobrir o momento em que o livro me possibilita ou ajuda o melhor entendimento da realidade, do concreto [...] os livros me dão um determinado instrumento teórico com o qual eu posso tornar a realidade mais clara [...] essa é a relação que tento estabelecer entre ler palavras e ler o mundo [...]”. “[...] trata-se de ler o texto a fim de entender o contexto, ou seja, o mundo.

Partindo desse pressuposto, percebe-se a importância do ato de ler no contexto social do qual o aluno faz parte, ele precisa ser capaz de participar ativamente dos movimentos

sociais, com uma visão crítica e se posicionar conscientemente nas diversas situações que emergem em seu cotidiano.

A escola precisa contribuir para a formação não alienante do aluno, pois é dentro dela que os significados são pré-estabelecidos ou pré-instituídos, e despertar no aluno/leitor a convicção de que a leitura funciona como meio de comunicação com o mundo. A escola tem que apontar a importância da leitura para a vida dos indivíduos, pois tudo que há ao seu entorno está relacionado à escrita, seja a lista de compras, o jornal do dia, documentos e todos os outros tipos de materiais escritos ou não que para serem entendidos prescindem da leitura compreensiva.

Dessa forma o ensino de língua materna por meio da leitura volta-se para a expansão das potencialidades do aluno, tornando-o mais consciente de si mesmo e de seu papel social. E isso só ocorrerá, se, enquanto aluno, ele exercitar a capacidade de criar e de buscar o conhecimento, refletindo acerca de suas potencialidades. E essa reflexão, pode ser motivada pelo professor por meio de situações de ensino em que as diferentes linguagens estejam presentes, e sejam trabalhadas.

A concepção de leitura que o professor possui, influenciará de maneira direta em sua prática de ensino, levando em consideração que a visão normativa/tradicional não atende mais as necessidades sociais atuais, para um maior êxito em seu trabalho em sala de aula, o professor deverá ter a concepção de linguagem como lugar de interação humana, levando os alunos a exercerem práticas letradas, e reflitam assim sobre a importância social da leitura.

3.5 A constituição do sujeito pela linguagem.

Sendo a linguagem uma das objetivações genéricas que constitui a base do desenvolvimento humano, neste tópico será discutida as relações que os indivíduos estabelecem com essa objetivação. Segundo Duarte (1993, p. 137-138):

A atividade vital humana, sendo originariamente coletiva, exige, portanto, a atividade comunicativa. A atividade de comunicação foi, ao longo da história primitiva, se objetivando em processos que geraram a linguagem. [...] Sem apropriar-se da linguagem, dos objetos e dos usos e costumes ninguém pode existir enquanto ser humano.

A linguagem, como a consciência, é, pois um fato social, uma vez que resulta do processo de apropriação-objetivação dos produtos humanos historicamente acumulados. Sem

consciência não há percepção da genericidade e sem linguagem não há consciência. É através da linguagem que os indivíduos se apropriam da realidade e da própria linguagem, de conceitos que lhes permitem entender os fenômenos e agir no mundo. Essa forma de objetivação se efetiva via discurso. Nessa atividade entre linguagem é possível observar que:

Se o conteúdo do psiquismo individual é tão social quanto a ideologia, por outro lado, as manifestações ideológicas são tão individuais (no sentido ideológico deste termo) quanto psíquicas. Todo produto da ideologia leva consigo o selo da individualidade do seu ou dos seus criadores, mas este próprio selo é tão social quanto todas as outras particularidades e signos distintos das manifestações ideológicas. Assim, todo signo, inclusive o da individualidade, é social. (BAKHTIN, 2004, p. 59).

O discurso é, pois, produto das relações do indivíduo consigo e com os outros indivíduos. É nesse processo que se constitui o sujeito e as marcas que imprime em seu discurso carregam o histórico e o ideológico das relações que ele estabelece com o mundo, ou seja, a história da atuação desse sujeito no mundo. É nessa interação entre o mundo e o homem habitado pelo signo e ideologicamente marcado pelas estruturas sociais que os sujeitos se constituem. É nessa relação que se cria a possibilidade e a perspectiva de diálogo, há sempre um movimento de ida e vinda que cria a possibilidade de modificação recíproca.

O diálogo, na concepção baktiniana, não se limita apenas à comunicação entre pessoas colocadas face a face, mas abrange todo o processo de comunicação: verbal (falado ou escrito) e não verbal. Bakhtin (2004, p. 123) afirma que “[...] qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.)”. Mas essa comunicação verbal ininterrupta constitui, por sua vez, apenas um momento na evolução contínua, em todas as direções de um grupo social determinado.

Nessa perspectiva, o discurso não é pensado como um bloco uniforme, mas como um espaço marcado pela heterogeneidade de “diversas vozes”, vindas de outros discursos – o discurso de um outro (interlocutor) posto em cena pelo enunciador ou o discurso do enunciador colocando-se em cena como um outro. Nesse sentido, o sujeito traz em si todas as vozes que o antecederam, um mundo que já foi articulado, compreendido diferentemente.

A linguagem está sempre em movimento, é sempre inacabada, susceptível de renovação pela dependência da compreensão que acontece no diálogo, no qual se constitui a singularidade, pelo fato da intersubjetividade ser anterior a subjetividade e da relação entre

interlocutores ser responsável pela construção de sujeitos produtores de sentidos. Desse modo, assinala Bakhtin (1992, p. 290, grifos do autor):

A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atitude **responsiva ativa** (conquanto o grau dessa atividade seja muito variável); toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz: o ouvinte que recebe e compreende a significação de um discurso adota simultaneamente, para com esse discurso, uma atitude **responsiva ativa**: ele concorda ou discorda (total ou parcialmente), completa, adapta, apronta-se para executar. O dialogismo vem estabelecer, portanto, uma ruptura tanto com a visão de sujeito fonte, infenso à inserção social, como com a visão de sujeito assujeitado, submetido ao ambiente sócio histórico.

É a partir dessa perspectiva que podemos dizer que o sujeito é constituído nas práticas sociais concretas, e é capaz de intervir na realidade. Reagindo às alternativas colocadas pela realidade objetiva o sujeito o faz aceitando-as, delas discordando, modificando-as, retendo certos elementos nela existentes, transformando-as em novas perguntas para as quais vai procurar respostas. É essa atividade que vai orientar a ação do sujeito, sem, no entanto, o anular, pois sendo um ser que responde ao seu ambiente, o faz dando as respostas possíveis naquele momento em função dos limites e possibilidades que a realidade objetiva lhe oferece.

Essas respostas podem, no momento subsequente, se transformar em novas perguntas, e assim, sucessivamente, de tal modo que, tanto o conjunto de perguntas quanto o de respostas vão formando gradativamente os vários níveis de mediações que aprimoram e que tornam significativas as atividades do homem, bem como enriquecem e transformam sua existência.

Vê-se, pois, um sujeito que, por meio da linguagem e da palavra reage, faz escolhas e cria novas possibilidades de individualização na rede de relações, num processo infinito de objetivações historicamente constituídas, construindo e re-constituindo, as enunciações e a linguagem em um processo dialógico e essa linguagem em sala de aula é uma troca entre as idéias do professor e aluno, e também na troca do aluno com a leitura de materiais escritos.

Considerando que em educação a dimensão qualitativa é essencial, no próximo capítulo são analisadas as entrevistas e observações com professoras das salas de 4ª séries, com vistas a compreender suas concepções de leitura e de que forma estabelecem a mediação pedagógica no ensino da leitura em sala de aula.

CAPÍTULO IV

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS MEDIADORAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

Este capítulo destina-se à análise do pensamento e das concepções de leitura das professoras escolhidas como sujeitos dessa pesquisa e, ainda, a análise das práticas de mediação desta atividade em sala de aula.

A pesquisa desenvolveu-se em diferentes momentos interligados entre si, uma vez que, tanto as entrevistas, como as observações e os estudos teóricos foram desenvolvidos concomitantemente.

Em princípio é realizada uma caracterização das quatro professoras, como a formação acadêmica e profissional e breves informações sobre a turma com a qual trabalhavam, alguns dados constam no quadro abaixo e, posteriormente, serão apresentadas informações sobre o pensamento e ações das professoras com relação à leitura.

QUADRO II – DADOS DAS PROFESSORAS

Dados de Identificação		Professora X3	Professora Y4	Professora Z1	Professora Z2
Formação	Ensino Médio	Magistério (Logus)	Magistério (Logus)	Magistério	Magistério
	Graduação - Ano de Conclusão	Pedagogia (Administração Escolar) – 1994	Pedagogia (Magistério) – 2000	Pedagogia (Magistério) - 2000	Pedagogia (Supervisão Escolar) 2001
	Pós-Graduação	Psicopedagogia	Psicopedagogia e Gestão Escolar	Exame Interdisciplinar	Gestão Escolar
Faixa Etária		40 a 49	40 a 49	30 a 39	30 a 39
Experiência Profissional		26 anos	25 anos	04 anos	11 anos
Experiência Profissional na 4ª Série		04 anos	04 anos	01 ano	02 anos

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

Como é possível observar no quadro, todas as professoras possuíam o curso de nível médio - Magistério e graduação em Pedagogia, apresentavam mais uma característica em

comum que não foi evidenciada no quadro: todas elas cursaram o nível superior na mesma instituição de ensino particular.

As quatro professoras deram continuidade aos seus estudos, ou seja, concluíram um curso de pós-graduação, com habilitações relacionadas à graduação que fizeram. As faixas etárias coincidem: duas encontravam-se na faixa dos 40 anos e duas na faixa dos 30 aos 39 anos. Para apresentar mais informações sobre os sujeitos da pesquisa serão apresentados alguns dados específicos de cada professora.

A professora **X3**, tem contrato federal, isto é, quando constituiu-se o estado de Rondônia a responsabilidade de custear a educação era do governo federal, apesar das escolas serem da esfera estadual. Quando iniciou as atividades como professora, não tinha concluído o ensino médio, como nesta época não haviam muitos profissionais habilitados, de acordo com a entrevistada, o único pré-requisito para contratação de professores era realizar um teste seletivo. Com esse contrato federal, já atua há 26 anos na área de educação e, nesse período exerceu durante três anos a função de orientadora educacional.

Ao ser interrogada sobre sua preferência de atuação, diz que escolhe a sala de aula, prefere o ofício de professora. Ela encontra-se na faixa etária dos 40 aos 49 anos, e tem 4 anos de experiência com turmas de 4ª série do ensino fundamental.

A turma em que lecionava no ano de 2006 – ano desta investigação, tinha 25 alunos, a faixa etária deles variava dos 10 aos 16 anos e, 04 alunos estavam fora da idade para essa série. Havia ainda dois alunos com necessidades especiais. E segundo a professora:

[...] eles não acompanham a mentalidade, não desenvolveu de acordo para acompanhar a leitura e a escrita e o laudo que tem aí é esse. (**Professora X3**).

Foram solicitadas mais informações à professora sobre as dificuldades dessas crianças, com necessidades especiais, e ela disse não ter conhecimento, o que evidencia que sabe das restrições desses alunos, mas averiguou esse dado de maneira superficial, não buscou saber qual era realmente o diagnóstico e as limitações desses alunos, para assim promover mediações que pudessem atender as reais dificuldades deles.

As famílias dos alunos dessa turma são de baixa renda, e a escola está localizada em uma região da cidade que é afastada do eixo central e, ainda cinco alunos que vinham da zona rural, (utilizando o transporte escolar municipal), e tinham uma vivência social diferenciada dos alunos que moravam na zona urbana.

A professora ministrava todas as disciplinas desta série e, não tinha um cronograma de aulas e nem horários previstos para trabalhar os conteúdos das diferentes disciplinas. Relacionava-se bem com os alunos, mas, ao elaborar as atividades, não levava em considerações as idéias e opiniões deles. Em vários momentos, percebia-se que ela estava centrada em uma concepção tradicional de ensino e de uso da linguagem, e em alguns momentos focalizava o ensino na sua figura e não na figura do aluno, e em determinadas situações não valorizava os questionamentos dos alunos.

A professora **Y4**, também, possuía uma longa carreira na área da educação, com uma experiência profissional de 25 anos e, há 4 anos na 4ª série do ensino fundamental, sendo que sua experiência maior era com turmas de alfabetização.

Quando iniciou suas atividades como professora, também, não tinha concluído o Ensino Médio e as exigências para assumir o cargo eram poucas; conforme é possível constatar em sua fala:

Não, não precisava ter o ensino médio e na verdade quando eu vim, minha carteira já era assinada lá do Ceará e do Mato Grosso, eu já tinha uma experiência. E trouxe uma carta de referência, de recomendação do Secretário de Educação de lá do Mato Grosso. Então aquela carta, eu na verdade quando eu entrei em 1986 eu não fiz concurso. Fiz uma provinha que a gente precisava fazer ali. Mas não foi um concurso público. Eu entrei porque estavam precisando de professores, é que eu já tinha a 8ª série e já tinha experiência na área. **(Professora Y4).**

Ao assumir a função de professora não tinha a formação adequada, mas devido à necessidade da época, com apenas a 8ª série já era professora alfabetizadora.

A professora **Y4** é uma pessoa dinâmica e muito falante, encontra-se na faixa dos 40 a 49 anos de idade, na entrevista foi a que respondeu de forma mais detalhada aos questionamentos, o que pode ser notado na transcrição de suas falas que consta no apêndice XX, isso indica que, ao menos teoricamente, tem noção da importância de seu trabalho como docente, pois detalha sobre os projetos desenvolvidos e mostra comprometimento. No decorrer das observações pode-se constatar que o seu dizer estava associado ao seu saber fazer. Nesse sentido, o que teorizou pode ser nitidamente constatado em sua didática, pois realmente os projetos eram realizados em sala.

Tanto em sua fala, quanto em suas ações, notou-se que está pautada em uma concepção interacionista de ensino da linguagem, a professora não revela esse fato de forma explícita, mas é algo notório na mediação das suas atividades com a leitura em sala de aula,

fato este que pode ser observado mais a frente quando é realizada a análise das aulas observadas.

Com relação a sua formação a professora disse que teve algumas dificuldades em concluir a escolarização, conta que precisou interromper os estudos devido ao casamento e valoriza o ensino que teve:

Não, em 1986, porque foi o seguinte, eu parei e comecei a fazer o Ensino Médio e daí parei, depois que eu comecei a trabalhar, aí eu fiz o Logos 2. Já estava casada. Eu tinha o Ensino Fundamental, que era a 8ª série, e também tinha feito 2 anos de Ensino Médio e parei para casar. E depois, quando comecei a trabalhar, aí sim que eu fiz o Logos 2, morava lá na linha 5 e vinha fazer no supletivo. Um curso muito bom me deu base, porque quando eu fui fazer o concurso ajudou muito. Me ajudou também quando fui fazer o vestibular, é que fazia vários anos que eu tinha parado de estudar, mas que me deu uma base sólida tive condições de eu passar no vestibular sem fazer cursinho. Então de tão sério que é esse curso, muito bom o curso. **(Professora Y4).**

Em sua fala, nota-se as dificuldades em concluir a formação escolar, mas em contrapartida, fala com ar entusiástico sobre o fato de ter conseguido passar em um vestibular. Ressalta que deve isso graças ao aprendizado que teve, pois julga o ensino que frequentou ter sido “muito bom”, isto é, um curso comprometido com a efetivação do ensino-aprendizagem.

A professora assumiu a sala de aula da 4ª série no mês de março de 2006, pois a professora que havia iniciado o ano letivo com a turma entrou de licença. Por ser uma pessoa dinâmica e interessada pelo desenvolvimento educacional dos alunos, foi bem recebida por eles. Durante a entrevista mostrou-se envolvida com outras atividades da escola, não se limitando somente a sala de aula:

Eu era coordenadora de projetos. Porque eu trabalhava com CBA, esse ano eu tinha tirado licença prêmio. Quando eu voltei para escola eu assumi coordenação de projetos. Fiz aquele projeto PROFIP. Eu que elaborei o projeto, já foi aprovado, o diretor levou para Porto Velho, foi aprovado. Então quando terminou a elaboração desse projeto, foi bem na época que a professora precisava sair de licença prêmio, e eu assumi o lugar dela na 4ª série. Mas minha experiência maior é com CBA. **(Professora Y4).**

Apesar de já atuar na educação há 25 anos, revela que não tem muita experiência com a 4ª série, pois ministrou mais aulas em turmas de 1ª série. Sua turma de 4ª série no ano de 2006 era composta por 27 alunos, sendo que três estavam fora da faixa etária padrão para essa série.

No decorrer da entrevista, a professora relatou sobre nível sócio-econômico dos alunos:

É bairro de periferia, então o nível é baixo com certeza. É mãe que trabalha para ajudar na despesa da casa. E não é dos melhores com certeza. Pois todo bairro de periferia a maioria das pessoas vivem batalhando mesmo para conseguir ganhar um salário mínimo. E como a maioria é doméstica a mãe deles trabalham como doméstica. Doméstica aqui é difícil ter um salário mínimo. Então o nível não é dos melhores. **(Professora Y4).**

Das escolas observadas constatou-se que a **Y** é a que tem mais alunos com padrão sócio-econômico baixo, porém, é uma das mais organizadas, a direção preocupa-se em promover integração entre escola e sociedade. Com frequência promovia palestra para os pais e criou um projeto intitulado “família na escola”, no qual a equipe pedagógica, juntamente com os professores, promoviam atividades diferenciadas, tais como apresentações artísticas dos alunos, com o objetivo que os pais passassem a vivenciar o ambiente escolar e a preocuparem-se com o desempenho escolar de seus filhos.

Com relação ao trabalho da professora **Z1**, ressalta-se que entre as entrevistadas ela é a mais jovem, e tem menos tempo de atuação na educação (4 anos), e estava a apenas dois anos como contratada do estado e, antes de trabalhar no ensino fundamental, era professora do tele-ensino. Quanto ao motivo da escolha em cursar Pedagogia afirmou que:

Porque quando eu fazia, eu fiz o magistério, 2º grau, aí eu tinha que continuar meus estudos, aí era o único que dava pra mim conciliar com o meu serviço, tinha que trabalhar e tinha que entrar na faculdade, então coincidiu, Pedagogia aí eu não sei, acabou acontecendo, aí estou indo **(Professora Z1).**

Pela sua fala, subentende-se que a graduação que cursou não foi bem uma escolha, mas algo que “aconteceu”: devido ao trabalho que exercia, essa era a opção mais acessível para ingressar em um curso de nível superior. A professora apresentou uma certa insegurança no decorrer da entrevista, com receio de não estar respondendo corretamente às questões propostas.

Quanto à organização das aulas, possuía um cronograma, o que facilitava o desenvolvimento das disciplinas. A sala de aula da professora **Z1** era composta por 30 alunos, sendo 4 deles repetentes, o nível sócio-econômico da maioria dos alunos era muito baixo. Vale ressaltar que essa turma apresentou o maior índice de problemas comportamentais, o que influenciava diretamente no processo de ensino-aprendizagem.

A professora **Z2** trabalhava na mesma escola que a professora **Z1**, as duas estavam na mesma faixa-etária (30/39 anos), porém a **Z2** possuía o triplo da experiência profissional que **Z1**, e um dos seus primeiros empregos foi na área educacional.

Com relação ao tempo de trabalho disse:

[...] no estado tem nove anos. Antes eu trabalhava para o município na educação infantil, trabalhei 02 anos para o município. Então já faz nove anos que estou no estado e, uns quatro anos que terminei a graduação. **(Professora Z2)**.

Há alguns anos, no Estado de Rondônia, não se exigia o curso de nível superior para trabalhar com os anos iniciais, o curso de magistério era o pré-requisito básico. A professora mostrou que a escolha profissional foi uma influência de seu meio, mas que não aconteceu de maneira impositiva, fez essa opção por “gostar”:

Eu acho que, a minha irmã era professora e eu gostava, desde a adolescência. **(Professora Z2)**

Esse fato, julga-se que seja um dos mais relevantes para o bom trabalho na sala de aula, e não só na educação, em qualquer atividade profissional é preciso gostar do que se faz, ter afinidade com seu “ramo” de atuação e compromisso com a profissão.

Com relação as turmas de 4ª série a professora revela que ainda está se adaptando:

É o 2º ano, na verdade foi em 1998, que trabalhei a primeira vez, mas eu passei muito tempo na 3ª série, a diferença é que na 3ª série são menores, são mais novinhos, eu sempre trabalhei com 3ª série, eles gostam mais de conto de fada, assim, você lê uma história eles viajam, e 4ª série eles não querem mais saber disso, eles não querem mais. Assim eu não achei ainda uma história que chame a atenção da 4ª série não, principalmente nesta sala que eu estou, tem bastante criança fora de faixa, então entrei nesta parte, na 3ª conto uma história eles gostam, na 4ª série eles acham que são rapazes e mocinhos e porque estão quase ingressando na 5ª série, eles se acham assim rapazes e mocinhos, eles não gostam de conto de fada, da branca de neve, nesta parte estranhei, porque na 3ª série dá para fazer bastante bincadeirinha, que eles gostam, e na 4ª até agora não descobri ainda o que eles gostam. **(Professora Z2)**.

A professora **Z2** assinala que está em busca de atividades que chamem a atenção desse nível de ensino, uma vez que a experiência que tem é com salas de 3ª série, afirma que há uma mudança comportamental nos alunos que estão na 4ª série, dizendo que eles se acham “rapazes e mocinhos”. Para reforçar essa idéia aponta a dificuldade que tem em escolher textos que agradem os alunos e afirma:

[...] principalmente nesta sala que eu estou, tem bastante criança fora de faixa, pelo fato de terem crianças com mais idade fica ainda mais complicado encontrar textos que chame a atenção dos alunos. **(Professora Z2)**.

Nesta sala, estavam matriculados 27 alunos e 4 encontravam-se fora de faixa etária, segundo a professora **Z2**:

[...] a maioria é de nível baixo mesmo. Atende mais pessoal do bairro de baixa renda.

O nível sócio-econômico dos alunos desta sala, assim como das outras salas observadas é baixo. Os alunos dessa turma também apresentam problemas comportamentais, mas a professora é mais enérgica em sala, o que possibilita uma maior concentração dos alunos nas atividades propostas.

As professoras escolhidas para essa pesquisa apresentaram dados pessoais e profissionais em comum, tais informações auxiliam para uma reflexão comparativa/demonstrativa mais abrangente. As duas primeiras a **X3** e **Y4** trabalhavam a mais tempo na educação e tinham o mesmo tempo de atuação em salas de 4ª série – 4 anos, **Z2** era professora há mais de 10 anos e, a **Z1** pode-se dizer que está iniciando sua atividade como professora. **Z2** trabalhava há 1 ano com a 4ª série, e **Z1** já trabalhava com essa série há 02 anos.

No próximo tópico, serão apresentadas as concepções das professoras sobre o ensino da leitura em sala de aula, as quais acredita-se que influenciam de maneira direta nas atividades trabalhadas com os alunos e na maneira como realizam a medição da leitura em sala de aula.

4.1 Leitura: uma atividade escolar e social

Com relação a leitura considera-se que o leitor, numa atitude ativa-responsiva, é também co-produtor do texto. Assim, nesta pesquisa, a leitura é concebida como uma contínua construção dos sentidos, realizada na interação texto-leitor, cujo limite só poderá ser fixado na relação entre o conhecimento prévio que o texto requer e aquele que pode ser disponibilizado pelo leitor, em certo momento sócio-histórico.

A leitura é atividade indispensável no meio escolar e social e, conforme afirma Dell’Isola (1996, p. 73): “[...] a leitura produto é pessoal, individual, determinada pelas condições sociais, culturais, históricas, afetivas e ideológicas do leitor, portanto, é variável, porque o texto apresenta lacunas que convidam o leitor a preenchê-las”. Além disso, a autora

também lembra que o sujeito-leitor pode produzir do mesmo texto leituras diferentes, passíveis de variação ao longo do tempo, assim como a relação leitor-mundo-contexto é igualmente passível de mudanças, ou seja, “[...] as novas experiências pessoais interferem nas impressões que se têm sobre a realidade sobre o modo de ver, de estar e viver no mundo” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73).

Dentre os diversos autores que abordam a leitura e procuram defini-la, Foucambert é, um dos referenciais que se destacam nesse assunto. Ele afirma que: “Ler significa ser questionado pelo mundo e por si mesmo, significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que integra parte das novas informações ao que já se é”. (FOUCAMBERT, 1994, p. 5).

Ao comparar este conceito de leitura de Foucambert com as idéias de Bakhtin, em particular quando este último se refere ao livro como “o ato de fala impresso”, vê-se uma forte relação de intertextualidade entre esses autores. Para Bakhtin (1992, p. 123), o livro, também é um elemento da comunicação verbal, “[...] é objeto de discussões ativas sob a forma de diálogo [...]”, portanto ele vê a leitura como atividade interacional verbal que provoca o questionamento, por isso “[...] é feito para ser aprendido de maneira ativa, para ser estudado a fundo, comentado e criticado no quadro do discurso interior” (BAKHTIN, 1992, p. 123).

Da mesma forma, Foucambert (1994) afirma que ler é ser questionado pelo mundo e por si mesmo, o que exige do leitor uma reação às provocações desencadeadas na sua interação com o texto. Para Bakhtin (1992, p.123), o discurso escrito “[...] responde a alguma coisa, refuta, confirma, antecipa as respostas e objeções potenciais, procura apoio, etc”. De modo semelhante, Foucambert (1994, p. 5) afirma que ler “[...] significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita [...]”.

Nesse processo de interação texto-leitor, a construção dos sentidos é contínua porque o “[...] texto nunca está acabado, não é produto, antes, dispositivo de produção.” (DELL’ISOLA, 1996, p. 73). Isto significa admitir que, efetivamente, os sentidos não estão prontos no texto, mas que a partir das informações nele contidas pode-se construir um sentido de acordo com a bagagem sócio-histórica do leitor.

A preocupação com a leitura não é uma preocupação somente escolar, é também uma preocupação social, como o professor é o responsável pelas atividades de leitura na sala de aula, buscou-se saber o que as quatro professoras que participaram desta pesquisa pensam e como promovem a leitura em sala de aula.

4.1.1 As concepções de leitura das professoras

A compreensão que as professoras têm a respeito da leitura influencia de maneira direta em suas ações em sala de aula. Por isso, foram questionadas para compreender quais eram suas concepções de leitura. No decorrer desse tópico, serão apresentadas as falas das professoras sobre esse assunto.

Inicia-se com o pensamento da professora **X3** que expressa sua concepção de leitura da seguinte forma:

A minha concepção de leitura, é ler de modo geral, a leitura é assimilar para poder passar o que sabe, produzir, entender o que leu. (**Professora X3**).

Na fala da professora **X3**, a leitura refere-se à assimilação do material lido, é o entendimento do que se leu, e que não deve ficar retido para si e, sim para passar as informações ao outro. A professora fala de leitura como “ler de um modo geral”, mas não há uma especificação do venha a ser essa “leitura de modo geral”. A professora **Y4**, ao se referir sobre a leitura, diz:

A minha concepção de leitura é o seguinte: não só a decodificação de letras, acho que a leitura de mundo, e também a leitura das letras, lógico, mas nós sabemos que tem crianças lá no CBA que ainda não sabem ler, mas elas pegam um livro e vai lá na frente e conta uma história como se soubesse ler, ela estando lendo ali as figuras. Eu entendo assim que a leitura nesse sentido, é como eu global é uma leitura de mundo, é uma leitura, no meu entender isso aí. A pessoa precisa valorizar também aquelas crianças que chegam na escola e que já trazem aquela bagagem de leitura. Não é só aquela leitura em si. Porque não sei se eu me expressei bem, mas é isso que eu entendo. Leitura é tudo que a pessoa vê e sabe falar, que sabe se expressar a respeito disso é uma leitura. (**Professora Y4**).

Em seu discurso, mostra que tem conhecimento sobre as novas concepções de leitura, vendo-a não como simples decodificação de letras, e que o fato de uma criança pegar um livro e fingir que lê pode ser considerado como uma leitura, pois realiza uma interpretação das figuras dispostas no livro, isso é interpretado por ela como uma leitura de mundo. Conforme Jean Foucambert (1994, p. 38):

Ler é atribuir significado ao mundo (em sentido amplo) e ao texto que se lê (em específico), portanto, é muito mais que decodificar. Durante a leitura, a partir dos elementos que o texto trás e das experiências anteriores continua fazendo antecipações que possam vir confirmar o entendimento por parte de quem lê.

Constata-se que, ler é mais do que decodificar, é atribuir significados mediante as experiências que os alunos tiveram nos meios em que convivem, é antecipar previsões sobre as leituras realizadas.

A professora também ressalta a valorização do conhecimento prévio do aluno, e que é necessária uma consideração quanto a “bagagem” de conhecimento extra-escolar, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa ressaltam essa idéia: “[...] foi possível compreender que as crianças sabiam muito mais do que se poderia supor até então, que elas não entravam na escola completamente desinformadas, que possuíam um conhecimento prévio” (BRASIL, 2001, p. 21).

Esse conhecimento prévio deve ser valorizado em sala de aula, desencadeando em um processo de interação, em que o aluno pode interagir em sala demonstrando o que sabe e, o professor atuará como mediador que irá verificar o conhecimento do aluno, anterior ao meio escolar e, disponibilizar novos aprendizados.

A professora **Y4** ainda diz que “[...] tudo o que se vê e se sabe expressar é uma forma de leitura”. Em suas falas, mostra que tem conhecimento das novas tendências quanto ao trabalho com a leitura em sala de aula, e que está ciente de algumas sugestões dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que colaboram para uma prática consciente e objetiva, valorizando o conhecimento que os alunos possuem.

A professora **Y4** explicita o seu entendimento sobre o que seja a leitura de mundo:

É assim, porque a leitura de mundo, assim, quando a criança... Tem gente que pensa assim: que a criança é uma folha em branco, que não sabe nada, que eu a professora vou ensinar ele a ler, não é verdade, isso nós sabemos que tem criança que já chega sabendo muito. E nós precisamos valorizar esse saber dessa criança. E que precisamos também dar oportunidade para eles desenvolverem o que ele sabe, então depende de nós darmos essa oportunidade e entrar como intermediador dessa turma para que essa criança pegue esse hábito, esse gosto pela leitura, eu entendo dessa forma. (**Professora Y4**).

Na fala da professora há a concepção implícita de Paulo Freire, quando aponta para a valorização do conhecimento do aluno, Vigotski também possui essa mesma visão, e como afirma a professora **Y4**, o professor precisa dar oportunidades para o aluno demonstrar o que sabe, atuando como intermediador, criando neles o hábito e o gosto pela leitura.

Nessa questão busca-se subsídio teórico em Vigotski que evidencia a Zona de Desenvolvimento Proximal, sendo esta a capacidade do indivíduo de desempenhar tarefas com ajuda de outras pessoas mais capacitadas. Nessa pesquisa, o sujeito experiente e capacitado é o professor, que realiza sua atividade como mediador, uma vez que tem a

responsabilidade de disponibilizar materiais de leitura e promover a motivação do aluno para essa atividade.

Os alunos revelam, que possuem conhecimentos elaborados antes de seu ingresso na escola, então qual seria o papel do professor, uma vez que os alunos já tem esse conhecimento prévio? Pode-se afirmar que cabe ao professor mostrar-lhes as ferramentas e materiais adequados para propiciar situações de leitura significativa, disponibilizando novas oportunidades, para despertar o interesse do aluno pelo ato de ler. Nas observações realizadas percebeu-se que a professora possui essa didática, incentivando o aluno ao ato de ler, com materiais diversificados, mediando o ensino da leitura.

A leitura para a professora **Z1**, é uma cultura que faz parte da nossa vida, do nosso dia-a-dia:

Leitura eu acho que a criança tem que..., é uma cultura que precisa muito hoje em dia, o que falta em tudo é leitura, não depende dela, se a criança entender bem a leitura ela vai bem em todas as disciplinas, mais aí ela tem que ler e entender, que a dificuldade, de saber ler e reproduzir aquilo, falar da pesquisa e é um assunto muito amplo, a leitura eu acho que é o que tem que bater em cima desta tecla saindo com leitura bem, vai embora. (**Professora Z1**)

A professora associa a leitura ao entendimento, sendo essa uma atividade que proporciona êxito em todas as disciplinas, trata-se de um assunto muito amplo, e que é necessário ler e reproduzir o que leu, sendo que, os alunos apresentam dificuldades nessa reprodução. Assinala-se que leitura, segundo a concepção adotada neste estudo, é muito mais que uma mera reprodução.

Ela reforça ainda que a leitura tem que ser enfatizada em sala de aula, usando a expressão: “tem que bater em cima desta tecla”, esse preceito da professora deve ser levado em consideração, uma vez que o ato de ler é a base para que o indivíduo consiga apropriar-se dos conhecimentos construídos socialmente e, a professora complementa dizendo que “saindo bem com leitura, vai embora”, isto é, possibilita um vasto conhecimento sobre os mais variados assuntos.

Segundo Cagliari (2003, p. 148-149), uma das atividades fundamentais desenvolvidas pela escola para a formação dos alunos é a leitura que é “[...] como a extensão da escola na vida das pessoas [...] é uma herança maior do que qualquer diploma”. E acrescenta ainda: “[...] tudo o que se ensina na escola está relacionado à leitura e depende dela para se manter e desenvolver”. Todas essas atribuições relacionadas às questões de leituras sugeridas por Cagliari (2003) têm a finalidade de demonstrar a função social da escola que é a

formação de um leitor assíduo, aquele que relaciona o texto lido com outros textos ou eventos sociais. Para Magnani (2001, p. 49):

A leitura não é um ato isolado do indivíduo. Implica não só a decodificação de sinais, mas também a compreensão do signo linguístico enquanto fenômeno social. Significa o encontro do leitor com o escrito que foi oficializado (pela intervenção de instância como a escola) [...].

A autora ressalta que a leitura não é ato puramente individual, pois requer que esse indivíduo atribua uma compreensão do que foi lido, e essa atribuição de sentido é dada pelo convívio social. A professora **Z2** ao tratar sobre leitura, diz que conceituá-la é uma tarefa difícil:

É um conceito meio difícil de falar assim. Quando você lê, você tem que ler e retirar informações, você, tem que assim, leitura não é só pegar um texto e ler. Assim uma placa, por exemplo, você pode olhar para uma placa e lê aquilo ali, entender, eu vejo a leitura assim como uma coisa bem ampla, como uma placa de trânsito a pessoa lê e entende, tem que interpretar, então leitura, nestas coisas assim um jornal, uma revista, uma coisa bem ampla. (**Professora Z2**).

A fala da professora remete a leitura como retirada de informações, assim como a professora **Z1**, a **Z2** também vê a leitura como uma “coisa ampla”. O fato de saber ver uma imagem e associar um significado para ela é considerado como uma leitura. Diz ainda:

Ler é estar interpretando, porque não é só decodificar e pegar aqueles símbolos ali, aquelas letras aqui, é um conjunto de coisas. (**Professora Z2**)

A professora **Z2** não vê a leitura como uma simples decodificação, mas considera que a leitura é algo que transcende o ato de decodificar, esse pensamento também faz parte das concepções da professora **Y4**, fato este já explicitado anteriormente.

Segundo Ferreira (2001, p. 423), o significado de ler é:

1. Percorrer com a vista (no que está escrito), proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as. 2. Ver e estudar. 3. Decifrar e interpretar o sentido de. 4. Perceber. 5. Adivinhar. 6. Captar signos ou sinais registrado em (um suporte) para recuperar as informações por eles codificadas [...].

Como afirma Ferreira, a leitura não é uma mera busca de informações, engloba muito outros eventos, pode ser por esse motivo que a professora **Z2** destaca que é difícil e amplo falar sobre esse tema, e assim como as professora **Y4**, **Z2** considera o fato de olhar e

interpretar como um ato de leitura, o que de fato trata-se de uma leitura de mundo como diz Paulo Freire.

Para obter mais detalhes quanto ao conhecimento e concepção das professoras sobre o significado da leitura, pediu-se para que dissessem como as crianças aprendem a ler, para averiguar seus subsídios teóricos sobre o processo de aquisição da leitura. As professoras argumentaram da seguinte forma:

Quando ela entende o que leu, sabe escrever para outro também ler. (**Professora X3**).

Eu acredito, eu já trabalhei com três e, as minhas crianças já saiam lendo convencionalmente, meus alunos quando entravam, eu já todos os dias eu pedia que eles lessem, eles iam lá na frente, eles ouviam uma história em casa, ou que eu contasse, pegava aquela historinha e contava para os coleguinhas e você via assim eles falam como se estivesse lendo convencionalmente, acredito assim que a partir disso que a criança consegue decifrar, isso aí ele está lendo. (**Professora Y4**)

Aprender a ler? Ler, ler, mesmo, menina, ela já vem de casa assim se comunicando, a leitura mesmo assim eu acho que depois que ela passa a conhecer a escrita das letras aí ela começa..., as letras que ela conhece que ela está conseguindo aprender acompanhar, aquela linguagem que ela vem com a escrita e aí vai embora para o resto da vida. (**Professora Z1**)

Quando? Olha eu acho que varia de criança para criança, eu acho que ela começa a aprender a ler a partir do momento que ela começa ..., tem criança com 04 a 05 anos que começa, por exemplo, tem aquela leitura com valor sonoro tem a coisa toda, então assim varia de criança pra criança, eu acho que quando ela começa a decodificação, que você fala? Quando ele olha assim e consegue entender que aquilo ali está relacionado ao som. [...] Tipo assim, quando a criança começa a ler aí “ga” ela geralmente quando vai escrever, ela coloca o “a” e o “o” só que quando ela entende que aquele “a” está relacionado ao “ga” e o “o” ao “to” acho que ali começa o processo. [...] Geralmente tem crianças que ele olha, por exemplo, o rótulo e associa, então querendo ou não é uma leitura. (**Professora Z2**)

O aprender a ler para as professoras está ligado ao entender a forma convencional de leitura, ao conhecimento das letras, a decodificação e, ainda, ao valor sonoro atribuído a elas. O professor pode ser um mediador do processo de aquisição da leitura e para tal

[...] é provável que surjam duas questões. A primeira poderia ser que é adequada que eu forneça um conjunto de afirmações negativas sobre o que os professores devem esforçar para evitar, mas o que um professor pode *fazer*? Se não há muito sentido em fazer exercícios de memorização, o que então deverá ser feito em sala de aula? A segunda pergunta seria que a minha lista de precauções sobre atrapalhar as crianças que estão aprendendo a ler implica que as crianças já são capazes de ler alguma coisa anteriormente. O que um professor faz com uma criança que não consegue ler nada? Como um professor inicia uma criança no clube da alfabetização? As respostas para as duas perguntas são as mesmas, porque existe basicamente um

único problema: como facilitar a leitura para crianças quando elas podem ler muito pouco ou nada. As respostas podem ser resumidas em uma regra e orientação básica para todos os aspectos do ensino da leitura – torne a aprendizagem de leitura algo fácil – o que significa simplesmente tornar a leitura significativa atraente, útil e uma experiência freqüente para as crianças. (SMITH, 1999, p. 132, grifo do autor).

Os questionamentos permitem que os professores pensem sobre as ações e mediações a serem realizadas em sala de aula, ainda mais no que concerne a leitura, sendo que, no princípio da alfabetização, ou seja, quando a criança está na fase de aquisição da linguagem torna-se primordial que o professor adote a recomendação de Smith de tornar a leitura algo fácil, fazer dela um meio atrativo para o aluno se interessar-se pelo saber, e motivá-los a refletirem sobre a “utilidade” da leitura no meio social em que vivem.

Quando questionadas se as crianças aprendem primeiro a ler ou a escrever, as professoras afirmaram que o aprendizado da leitura e da escrita estão conjuminados. Para a professora **Z1**

[...] andam meio juntos ler e escrever... quando está aprendendo a escrever ele está aprendendo a ler também, eu acredito que juntos.

Nessa mesma linha de pensamento, a professora **Y4** esclarece:

Eu entendo que eles aprendem juntos, porque o aluno quando lê, escreve, já está lendo, quando ele escreve espontaneamente, quando escreve, e não copia, né? E quando ele escreve é porque já está lendo. Eles vão se desenvolvendo, juntos a leitura e a escrita, se ele está escrevendo é porque ele já está lendo aquela palavra, não é? As duas andam juntas.

Cagliari (2003, p. 149) confirma a idéia das professoras quando afirma que “[...] a leitura é a realização do objetivo da escrita [...]”, portanto uma atividade está ligada a outra, a leitura contribui de forma significativa para o desenvolvimento da escrita. A leitura colabora de maneira direta na elaboração de textos escritos, sendo esta uma atividade que não é exclusividade do meio escolar.

Apesar da criança ter uma concepção e uma leitura de mundo anterior ao ingresso no ambiente escolar, é nesse espaço que o aprendizado acontece de forma sistematizada, na qual o professor, por meio de atividades mediadas conscientemente proporciona materiais que incentive o aluno ao ato de ler, a seguir será tratado justamente sobre a leitura no meio escolar.

4.1.2 Leitura na sala de aula

Ao ler um texto ou qualquer outra fonte de leitura, se aplica valor social em relação ao contexto que se lê. Kleiman (1998, p. 10) coloca que: “[...] ao lermos um texto colocamos em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa socialização primária, isto é, o grupo social em que fomos criados”. Percebe-se que a leitura vai além da escola, faz parte de um grupo social, sendo que valores de diferentes culturas são relevantes em uma prática de leitura.

Contudo, as questões sobre a leitura não devem ser direcionadas ao contexto escolar como situações que devem ser desenvolvidas apenas nas escolas e pelas escolas. Sendo assim, as escolas podem desenvolver uma diversidade de projetos que envolvam o leitor ainda em formação, transmitindo a idéia para o aluno, que ler é uma atividade a ser desenvolvida não somente sobre orientação do professor a fim de desenvolver os trabalhos escolares, mas que trata-se de uma atividade indispensável para realização de diversas atividades sociais.

E como afirma Lajolo (2004, p. 106-107):

Cada leitor na individualidade de sua vida vai entrelaçando o significado pessoal de suas leituras com os vários significados. [...] Leitor maduro é aquele que em contato com o texto novo, faz convergir para o significado deste o significado de todos os textos que leu.

Assim sendo, o leitor considerado “maduro” pela autora é aquele que para atribuir significação a um texto faz uma relação deste com outras obras/textos que tenha lido.

De acordo com Silva (2003), o gosto pela leitura é sufocado pelas metodologias e técnicas de leitura e, o acesso ao mundo da escrita e da literatura que deveria ser um direito de todos, se coloca como privilégio de poucos, mas acredita-se que a escola, com uma biblioteca estruturada, pode tornar acessível ao aluno variados materiais de leitura e, este precisa compreender que a aprendizagem por meio da leitura sistematizada na escola não é importante apenas dentro dela, pois lá fora ela tem o seu valor social e seu status. Sob a ótica de Cagliari (2003, p. 171):

[...] a escola deve também mostrar aos alunos que a sociedade tem certas expectativas com relação à fala de seus membros e, conseqüentemente, uma leitura no dialeto - padrão goza de prestígio na sociedade uma leitura com uma pronúncia estigmatizada poderá ser motivo de riso, mas eles tem que saber que pode ser lido de muitas maneiras [...] no dialeto padrão.

O autor ressalta a responsabilidade que a escola carrega em relação às expectativas de uma sociedade considerada letrada, na qual saber se expressar é fundamental, para que haja uma comunicação adequada e prazerosa entre seus membros, pois a comunicação é um dos grandes mecanismos de dominação e exploração do povo.

Com relação a importância da leitura em sala de aula, as professoras fizeram as seguintes considerações:

[...] é importante para que o aluno aprenda a ler corretamente. Ler corretamente é aprender a ler porque muitos alunos chegam, na série e não sabem o básico que seria para aquela série. Aí precisa estar acompanhando, trabalhando desde as séries iniciais 1º, 2º. **(Professora X3).**

[...] a leitura é o essencial, eu acredito que tudo que nós vamos fazer precisa ler, todas as disciplinas precisam de leitura. **(Professora Y4).**

A leitura, olha só, em todas as matérias tem leituras, no conteúdo, querendo ou não a gente vai trabalhando em todas elas. É de suma importância, tudo depende dela. **(Professora Z1).**

A leitura é a base de tudo, tem que saber ler, interpretar, para você... Se não você não consegue entender um problema... Um texto para você interpretar se você lê e não entender, você tem que saber que a leitura é fundamental. **(Professora Z2).**

A professora **Z1** faz uma reflexão de que tudo depende da leitura, **X3** vê a leitura como uma maneira de se obter êxito nas séries seguintes, pois, se o aluno não dominá-la nos anos iniciais, em cada nova série encontrará dificuldades em compreender e interpretar.

Y4 e **Z2** ressaltam que no ambiente escolar a leitura é importante em todas as disciplinas, até para realizar o desenvolvimento de um problema de matemática é preciso que o aluno leia e entenda sua problematização.

A professora **Z2** diz que a leitura escolar é importante para saber interpretar, e Orlandi (2000, p. 58-59) enfoca que a leitura está associada a produção de sentidos, como uma forma de participação histórica dessa produção de sentido:

É pela reflexão sobre a determinação histórica desses processos que vemos a (produção da) leitura como parte constitutiva deles. Quer dizer: quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinada.

Portanto, para a autora, a leitura é importante para a construção sócio-histórica de uma sociedade, por meio dela têm-se conhecimento de vários fatores sociais que possibilitam uma atitude reflexiva com atribuições de sentidos frente a leitura realizada.

Sobre a importância da leitura a professora **Z1** fez a seguinte afirmação:

Eu acredito interpretando para eles entenderem para aprender uma matéria o conteúdo é importante. [...] (a leitura) está em tudo... até na avaliação, tem avaliação que eu coloco um textozinho, aí retira do textozinho, quais as informações, eu faço isso em ciências, português, matemática tem problemas, então eu acredito que em todas mesmo, o aluno tem que saber interpretar. (**Professora Z1**).

Para a professora **Z2**, a leitura é importante em todas as atividades, serve para informar para adquirir conhecimento e para ampliar vocabulário. Soares, em consonância com o exposto pelas professoras, assinala que a leitura traz benefícios pessoais e sociais, e, de forma diversificada, serve como lazer, prazer e aquisição de conhecimento:

Em nossa cultura grafocêntrica, o acesso à leitura é considerado como intrinsecamente bom. Atribui-se à leitura um valor positivo absoluto: ela traria benefícios óbvios e indiscutíveis ao indivíduo e à sociedade - forma de lazer e de prazer, de aquisição de conhecimentos e enriquecimento cultural, de ampliação das condições de convívio social e de interação. (SOARES, 2003, p. 19).

É inquestionável o benefício da leitura para a sociedade que está centrada na escrita, possibilita ampliação do conhecimento e maior interação entre os membros de um grupo social. Destaca-se que o embasamento teórico do professor sobre o ensino e aprendizagem da leitura possibilita que ele planeje e sistematize as atividades em sala de aula, bem como pode auxiliá-lo nas intervenções que devem ser realizadas de forma consciente, observando os vários detalhes que emergem na sala de aula.

Kleiman sugere que o ensino de leitura deve ter alguma forma de sistematização e intervenção do professor, baseada em pressupostos teórico bem fundamentados, pois não bastaria deixar o aluno entregue a própria sorte, construindo livremente seu repertório de leituras, na expectativa de que, em certo momento de sua trajetória, fosse transformado magicamente em leitor proficiente. A intervenção inteligente do professor no processo de formação de leitores passaria por diversos pontos, incluindo a escolha de textos que reunissem condições de coerência, alto grau de legibilidade e interesse dos pequenos leitores; o ensino de estratégias de predição de significados, a adaptação do modo de ler (leitura oral ou silenciosa, leitura intensiva e detalhada ou leitura superficial, rápida, etc.) (CARVALHO, 2005, p. 81).

Os recursos didáticos e a forma como a leitura vai ser conduzida em sala também, devem ser selecionados de acordo com a necessidade das atividades propostas. Os materiais

didáticos mais utilizados em sala de aula pelas professoras que participaram da pesquisa são os livros didáticos, textos digitados, jornais, revistas, cartazes, gibis e ainda leitura dos textos produzidos pelos alunos. Quanto a maneira que conduz as atividades em sala a professora **Y4** diz:

Olha aqui todos os dias nós temos um roteiro, leitura compartilhada, depois a roda da leitura que a gente faz, então eu trago gibi o texto de algum livro que eu leio, que eu gostei, eu leio para eles ouvirem e peço que eles leiam em casa, aqui também nós já separamos ali, todos os dias um grupo apresenta uma leitura. Por exemplo:.. hoje, três alunos apresentaram. uma dramatização: O Macaco Malandro, aí no outro dia mais três, depois mais três, estou pegando de trios. (**Professora Y4**).

E ainda valoriza a escolha dos alunos:

Não pedi, é uma escolha deles, eu pedi que eles escolhessem, para fazer a dramatização e eles fizeram, eles escolhem os textos, eles vão lá na frente e lê, então já tem separadinho e eles vão passando em cartaz, depois colo ali para ficar na rotina, sabe, eles gostam de ler na frente, então fica bem separadinho dupla ou trio de alunos vão ler ali na frente para os outros ouvirem, foi feito um sorteio, entre eles e a gente está confeccionando os cartazes para colocar ali na parede para todos os dias aí eles prepararam a leitura em casa e trás para ler para os colegas, socializar essa leitura com os alunos. (**Professora Y4**).

Percebe-se urna organização e uma preocupação dessa professora com relação à vontade dos alunos, cria uma rotina de atividades, há socialização com a sala dos textos escolhidos e, para haver integração entre alunos, faz atividades em duplas, trios e até com grupos maiores, valoriza a leitura não somente em sala de aula, incentivando os alunos a ler em casa.

A professora **Z2** também trabalha leitura em sala de aula por meio de projetos. As temáticas geralmente são sobre as datas comemorativas, mas diz que o trabalho com a leitura não se limita aos projetos, também busca temas que chamem a atenção dos alunos.

[...] a escola tem projetos, datas comemorativas, agora do dia da páscoa, aí a gente procura levar textos conforme as datas comemorativas, mais aí a gente, não fica só nisso aí não, trabalho com textos que eles tem no livro didático, tem uns textos bem interessantes, a gente procura assim encaixar com a aula, assim, tem muitos textos que falam de amigo, do cãozinho amigo, temas da realidade, procuro tema assim mais de acordo com a realidade, com as datas, acontecimentos assim. (**Professora Z2**)

Sobre os materiais de leitura as professoras **Z1** e **Z2** afirmam:

Cada aluno tem o seu, só que eles tem em mãos, só que nem sempre quando a gente dá um texto digitado a escola tem papel e aí a escola, né... Ainda mais o ano passado que tinha menos alunos e esse ano dobrou, eu acho que 400 alunos, 200 alunos a mais e fica aquele controle de material, nem sempre você, pode ficar pegando papel, e digitar, aí a gente procura trabalhar, aquilo que tem nos livros, alguns livros... Tem a aula de leitura já tem os textos, diferentes de que eu trabalho com eles.
(**Professora Z1**)

[...] na minha sala de aula, eu levo material pego livro, quando é livro didático pego na biblioteca, quando é outro material, eu tenho que reproduzir esse material, ou então eu pego outro material de aula com leitura que eles gostam, leio para eles, leitura informativa, que é mais ou menos isso quando tem livro para todos eles na biblioteca, quando não tem tipo assim... Uma reportagem, aí eu trago jornal, ou então quando não dá para trazer para eles, tem que xerocar e digitar trago para eles.
(**Professora Z2**)

As dificuldades encontradas com relação a escolha de materias existem nas salas das professoras **Z1** e **Z2**, o livro didático é um dos recursos mais utilizados, a escola em que atuam tem limitação em oferecer material digitado, **Z2** diz que as vezes traz texto xerocopiado, mas ela quem custeia os gastos. Percebe-se nas falas das professoras que elas se preocupam em diversificar os materiais de leitura, porém na prática falta essa diversidade de textos e materiais de leitura. Acredita-se que algumas reflexões são necessárias para saber o que realmente se quer com o ensino da leitura:

O que estou buscando? Que usos da leitura pretendo que o aluno venha a praticar? De que materiais disponho ou estou disposto a criar? Como as crianças se relacionam com a escrita, o que sabem sobre o assunto? Como eu próprio me relaciono com a leitura a escrita e o método? (CARVALHO, 2005, p. 47).

Com base nessas interrogações, o professor é capaz de proporcionar atividades mais objetivas e significativas, e assim verificar quais os recursos estão a disposição e quais pode criar para viabilizar meios de acesso a leitura.

Com os materiais de leitura utilizados em sala de aula a professora **Z2** afirma que promove leitura individual e silenciosa. Para os alunos que não gostam de ler, não os forçam a realizar essa atividade, eles fazem leitura oral e a professora também realiza a leitura para seus alunos, para provar que ler é uma atividade importante e acrescenta:

Com a leitura a gente debate faz a interpretação oral, a gente discute as idéias.
(**Professora Z2**)

Percebe-se na fala da professora que a leitura proporciona inúmeras interações em sala de aula, sendo que cada aluno tem a oportunidade de expor suas idéias com base na leitura realizada, mostrando seu domínio de compreensão do texto.

O domínio da leitura é expresso pelas professoras como:

[...] quando lê corretamente, quando você domina a leitura, a pontuação, a entonação de voz. **(Professora X3)**

[...] acredito que o aluno está dominando e compreendendo quando ele respeita o ponto, a vírgula, quando ele já interpreta, sabe? Aí considero que essa criança já domina convencionalmente. **(Professora Y4)**

[...] domínio, já eu acho que é quando elas conhecem as regras de pontuação, respeitando entendendo, o que passa no texto, saber dizer aquilo ali, repassar para a gente as informações, [...] tem muita gente que lê, lê e depois eu pergunto... o que acontece, e ele não sabe o que foi (lido), então domínio mesmo é quando consegue passar informação. **(Professora Z1)**

A eu acho que domínio e compreensão, acho que dura a vida toda, você pode perceber que mesmo assim, entre acadêmicos a gente lê alguma coisa e sente dificuldade para entender a leitura, então domínio da leitura eu acho que isso aí vai durar a vida toda, eu por exemplo assim leio o texto uma vez tenho dificuldade para entender, leio a segunda vez, 3ª vez, até assim, para esse domínio de leitura ser completo. [...] Eu acho assim, aquele que consegue, tem criança na 4ª série que eles ainda vão ler e não conseguem, tem dificuldade para entender o que eles lêem, então um domínio na leitura a criança que tem domínio é aquela que lê 1 ou 2 vezes e consegue captar a mensagem da leitura. **(Professora Z2)**

Conforme explicitado acima, as professoras entendem o domínio da leitura como sendo uma forma de ler corretamente, respeitar as regras de pontuação, entender o que foi lido e saber repassar as idéias adiante, pois destacam que alguns alunos lêem, mas, quando indagados, não conseguem responder aos questionamentos, ou seja, não captaram a mensagem do texto, portanto não dominaram a leitura. As falas das professoras entram em consonância com o aporte teórico desta pesquisa, pois a leitura não é somente decodificação, é compreensão e atribuição de sentido.

Quanto aos quesitos que utilizam para verificar e analisar esse domínio nas atividades de leitura, por parte dos alunos, as professoras manifestaram-se da seguinte maneira:

Z1 diz que analisa a fluência, a atenção e leva em conta se o aluno está motivado pela leitura e percebe a motivação quando estão empolgados lendo, passando o que leram para os colegas. A professora **Y4** analisa a entonação de voz:

[...] se meu aluno está lendo com entonação, acredito que meu aluno está compreendendo ali [...] eu gosto de oferecer essa oportunidade para falar o que ele entendeu, aí eu entendo se ele compreendeu a leitura ou não nessas horas. **(Professora Y4).**

A professora **Z1** acrescenta que verifica se os alunos estão acompanhando, quando eles estão entendendo e discute, o texto em sala para ver a compreensão dos alunos. Para estimular a fluência na leitura dos alunos diz:

Ah, eu coloco o texto e vamos ler, todo mundo, começo a fazer pergunta, eu mando um ler; aí para o outro... **(Professora Z1).**

Para **Z2**, a fluência tem relevância no domínio da leitura:

[...] tem a questão da fluência também, acho que é uma coisa interessante, acho que a criança tem que adquirir essa habilidade. **(Professora Z2).**

A leitura em voz alta é destacada, pois acredita ser interessante para a criança desenvolver essa habilidade, expõe aos alunos que a fluência é um fator importante no ambiente social:

Olha, eu falo para eles assim, que o mundo aí fora é muito competitivo, você tem que ter uma boa leitura, você tem que se apresentar, você tem que falar, só dele abrir a boca, ler uma palavra vai desinibir, assim eu falo isso para ele. **(Professora Z2).**

É possível observar nas falas das professoras, que o domínio da leitura está associado ao respeito a pontuação, a fluência, a assimilação do assunto lido; destacam que alguns alunos lêem e depois não conseguem expor nada a respeito, realizam apenas a decodificação dos códigos lingüísticos e sugerem que para o entendimento do que foi lido, têm-se que ler mais de uma vez.

A motivação foi apontada com um dos fatores de entendimento de domínio da leitura, a entonação também determina a compreensão do que foi lido, as professoras também promovem questionamentos para analisar o entendimento dos alunos. Com relação ao leitor competente os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 53-54) apontam que:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses

procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc. Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-lós de forma a atender a essa necessidade.

O leitor competente é aquele que não apenas decodifica, mas tem fluência na leitura, utilizando estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sabe agir com autonomia e escolher o texto que atende sua necessidade. As professoras também apontaram algumas dificuldades dos alunos com relação à leitura que impedem que sejam denominados como leitores competentes. Kato (1999, p. 2) fala sobre as dificuldades com a leitura e, aponta a necessidade dela ser trabalhada desde a sua aquisição:

Se nosso aluno universitário não sabe ler os textos acadêmicos, nem em língua materna, nem em língua estrangeira, é preciso desencadear um trabalho preventivo e formativo e não apenas corretivo, isto é, trabalhar a leitura desde sua aquisição.

Conforme exposto, há a necessidade de estimular o aluno à leitura desde os anos iniciais do ensino fundamental, para evidenciar essa problemática destaca-se a realidade de alguns alunos da professora **Z2** em que eles lêem e não conseguem refletir sobre a leitura:

Então assim, tem criança que lê um texto, e tem dificuldade, que quando ele chega assim, no final, ele não sabe o que leu ali, ele não consegue, captar a mensagem, lêem com muita dificuldade. (**Professora Z2**).

E as outras professoras acrescentam:

Eu tenho muitos alunos com dificuldades mesmo, que são fracos em leitura, o caso desses alunos especiais que tenho, e os que são repetentes, tem dois que não tem interesse, eles começaram a se a motivar com a leitura, aí eu percebi por causa da dificuldade que eles tem em ler, aí eles não tem aquele estímulo, então estou fazendo aula de reforço para poder melhorar. (**Professora X3**).

Olha meus alunos eles lêem muito baixo eu acho uma dificuldade muito grande para que os outros compreendam, eles não desenvolveram essa habilidade de ler alto, e outros não desenvolveram a capacidade de ouvir, isso atrapalha demais, eu acho que tem hora da leitura e é uma hora sagrada, que tem que parar ouvir o que tem para ler. A gente vê que tem muitos alunos que tem o mal hábito de estar falando o tempo todo, isso atrapalha muito, muito mesmo, estou tentando ver se até o final desse trimestre que estou com eles, quero ver se quando eu sair melhora. Já melhorou, espero que vai melhorar mais, estou batalhando para isso. (**Professora Y4**).

Eu acredito que leitura, vem um pouco de casa sabe, teria que ter mais influência de casa, um exemplo dos pais, a realidade nossa não é muito assim, os pais trabalham, deixam os filhos em casa, dá para perceber isso. Os alunos que já vem com a cultura de casa tem mais facilidade. (**Professora Z1**).

As principais dificuldades dos alunos, com relação à leitura, apontadas pelas professoras são: falta de motivação, falta de interesse, a leitura oral, pois lêem com voz muito baixa o que dificulta o entendimento de alguns colegas e, é ressaltado ainda que algumas dificuldades provêm da falta de incentivo em casa por parte dos pais. Com relação a esta última questão Soares (2005, p. 21) destaca:

Segundo a lógica da teoria da deficiência cultural, o déficit lingüístico é atribuído à “pobreza” do contexto lingüístico que a criança vive, particularmente no ambiente familiar. Argumenta-se que o desenvolvimento da linguagem da criança depende, fundamentalmente, da quantidade e qualidade das situações de interação verbal entre ela e os adultos, particularmente entre ele e a mãe. Nas camadas populares, alegam os partidários da teoria da deficiência cultural, a interação verbal criança-mãe é empobrecedora: a criança não é estimulada a expressar-se verbalmente; os estímulos verbais são precários e desorganizados, a mãe não conversa com a criança e não lê para ela; o estilo de comunicação não propicia a reflexão [...].

A autora trata sobre a importância da família (ambiente familiar), na rede de interações da criança, pois possibilita relações com a linguagem, porém nas camadas populares a interação verbal, como diz a autora é “empobrecedora”, não há um estímulo por parte dos pais tanto para a expressão da criança como para a própria leitura, o que acarreta em dificuldades do meio escolar, pois a escola é uma extensão desse meio familiar, que em contrapartida oferece atividades que irão refletir tanto no meio familiar como social. Ao tratar desse assunto, não é objetivo partir para as generalizações, pois em alguns casos, mesmo nas camadas populares as crianças têm apoio e interações verbais com os pais e, até mesmo a motivação para ler, e quando isso ocorre é notório o desempenho diferenciado do aluno em sala de aula, na qual tem maior articulação verbal e realiza atividades de leitura com mais autonomia.

Verificou-se no decorrer do levantamento de dados que as professoras realizavam trabalho diferenciado com os alunos que apresentavam dificuldades com a leitura. A professora **X3** passava textos menos “complicados” para eles lerem, e isso era realizado nas aulas de reforço, que aconteciam duas vezes por semana em horário contrário ao da aula. Tanto **X3** como **Y4** afirmaram que os alunos que comparecem nas aulas de reforço têm apresentado melhoras de desempenho com a leitura e descreveu como realizava essas atividades em contra turno.

Eu fiz ela ler o texto, e eu elaborei as perguntas por escrito, ela leu e interpretou, peguei outro texto eu li e pedi que ela escrevesse o que eu li, porque eu pensei assim: ela não aprendeu como ela deve fazer a reescrita, ela não compreendeu o que eu falei ali, na sala de aula, e lá ela foi incrível, eles compreendem tudo. Por que lá só tem eu e levei mais dois colegas, eles compreendem, eles sabem então. Eu faço isso quando percebo que o aluno aqui dentro da sala mesmo principalmente quando eu trabalhava com alfabetização eu nunca elaborava o mesmo tipo de atividade para a turma toda, entendeu? Se eu fosse trabalhar com uma música para aqueles que sabiam mais que já era silábico, eu já diferenciava a atividade, eu já pedia para ele escrever aquela música, para aquele aluno que estava mais ou menos sabendo eu pedia para ele escrever aquela música para o aluno que estava mais ou menos sabendo, eu pedia para que eles procurassem ler aquela música em fitas. Recortava em fitas e eles iam encontrar aquela música, entendeu? Então é assim eu sempre, para os alunos em alfabetização, sempre ofereci atividades diferenciadas. A mesma atividade só que diferenciada. Para os alunos da quarta série eu estou fazendo dessa forma, aqui ofereço normal, mas quando vamos para o novo cantinho lá da recuperação então a atividade é diferenciada. **(Professora Y4).**

A professora mostra-se preocupada em auxiliar seus alunos para a construção do conhecimento, em sala de aula, observa aqueles com dificuldades de aprendizagem e no período contrário de aula presta orientação, ajudando-os a superarem suas dificuldades. Essa é uma das alternativas adotadas pela professora para colaborar com a motivação do aluno para o ato de aprender, e o incentivo à leitura é ressaltado nessas aulas realizadas em horário diferenciado.

A leitura é apresentada por essa professora de maneira motivadora, como forma de aprimoramento do conhecimento e não somente como um quesito na qual o aluno será avaliado, pois ao se referir à prática pedagógica, utilizando a leitura como avaliação, Kleiman (1998, p. 22-23) assegura que é uma

[...] prática que inibe ao invés de promover a formação do leitor [...] se reduz quase que exclusivamente em voz alta [...] o aluno lê sem motivo, lê apenas porque o professor mandou e será cobrado, desvirtuando efetivamente o caráter de leitura.

O aluno que perceber a leitura em sua vida escolar dessa forma, provavelmente terá dificuldades em relação ao ato de ler, porque ele não verá a leitura como necessidade pessoal e objetiva, mas apenas como obrigação, um dever a cumprir. Entretanto, se o aluno for motivado para buscar conhecimento, seja de que tipo for, ao estar em contato com diferentes textos, pode desenvolver o desejo de ler por gostar de ler, criando, dessa forma, situações de descobertas e aprendizagens.

Com relação a forma como os alunos lêem os professores devem se atentar que para cada tipo de texto tem um modo diferenciado de como proceder a leitura:

Há muitas formas de ler, conforme os objetivos do leitor, a situação em que ocorre a leitura, o local, o tempo disponível, o material a ser lido etc. Além da leitura integral do texto, incentivada e mesmo exigida pela escola, os leitores experientes praticam outras modalidades de leitura: a seletiva, para rápida consulta de informações; o passar os olhos numa revista; a leitura descompromissada em que o leitor salta as páginas (de um romance, por exemplo) que não lhe interessam, a leitura deslinearizada do jornal, a leitura detalhada e pausada para fins de estudo, dentre outras. (CARVALHO, 2005, p. 67).

Segundo a autora, para cada tipologia textual, há uma maneira diferenciada de promover a leitura. Com relação aos textos e recursos didáticos trabalhados em sala, verificou-se que ainda há uma grande dificuldade dos professores em trabalhar com materiais diferenciados e que não há uma preocupação em apresentar variadas tipologias textuais, o que compromete a formação do leitor competente. Os Parâmetros Curriculares Nacionais afirmam que: “Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. (BRASIL, 2001, p. 54)

Para a formação do leitor, a variedade de leitura é um fator que deve ser levado em consideração pelo professor, pois a integração dos alunos às diversas tipologias textuais possibilita conhecer os textos de circulação social, sejam eles poemas, textos informativos, literatura, enfim, todos têm suas particularidades e contribuem para a formação do leitor.

Nas observações notou-se que as professoras privilegiam os textos informativos, vale ressaltar que a professora Y4 é a que segue de forma mais contundente as sugestões dos Parâmetros Curriculares, pois além de trazer para a sala recursos didáticos variados tais como, revista, jornal, gibis, livros, fichas de leitura, também preocupa-se com a diferenciação das tipologias textuais promovendo aos alunos leitura de letras de música, poema, reportagens de jornal, classificados, textos informativos entre outros, que contribuem de maneira significativa na constituição do aluno leitor.

Pode-se dizer que o texto é uma unidade de sentido coerente que se estabelece em uma determinada situação discursiva, em que o emissor está inserido, é preciso considerar a função e o uso social que constituem cada gênero textual.

Crianças, muitas vezes, não têm acesso, em seu cotidiano, aos diversos tipos textuais; cabe, então, à escola disponibilizar tais materiais e criar situações que levem seus alunos a vivenciarem os diferentes usos sociais do texto escrito. O professor precisa se preocupar com a variedade de textos e linguagem usados em sala de aula e sempre fazer uma auto-reflexão sobre o trabalho que executa, Geraldi (2004, p. 46) faz essa observação:

[...] sobre concepção de linguagem, variedades lingüísticas e ensino de língua/ensino de metalinguagem, reafirmando que a reflexão sobre o “para quê” de nosso ensino exige que pensemos sobre o próprio fenômeno de que somos professores – no nosso caso, a linguagem-, porque tal reflexão, ainda que assistemática, ilumina toda a atuação do professor em sala de aula.

Sendo assim, a escola e o professor devem estar atentos à diversidade de textos e trabalhar a importância deles com os alunos, dando-lhes o significado do porquê lerem, o que lêem e como lêem, motivando-os. Conforme Bamberger (2002, p. 35):

As motivações para a leitura e os interesses por ela diferem não só para os vários grupos de idade, mas também para cada tipo particular de leitor. A tipologia se baseia nas técnicas de leitura ou na preferência por determinada espécie de material de leitura. Pode ser considerada como um novo campo de pesquisa, cujas conclusões são importantes para a formação de hábitos de leitura.

A preocupação com o material de leitura é fundamental, pois eles contribuem para firmar os hábitos de leitura. Para Curto (2000, p. 43) todo tipo de material que se preste, deve ser levado para a aula a fim de “[...] dar um sentido a essas leituras, o prazer que provoca nos alunos, a emoção que produzem, o bem estar que experimenta, o tom afetivo que cerca a situação de ler, marcam sem dúvida a motivação das crianças para aprender a ler”. O aluno precisa de estímulo constante para realizar a leitura com prazer, sentindo a importância que ela tem em sua vida. Por esta razão, ao colocar a criança em contato com a diversidade de texto, ela passa a perceber o mundo de leitura que a rodeia.

A questão dos gêneros da produção escrita é muito importante para uma prática de ensino na perspectiva crítica, pois a criança precisa não só saber adequar suas produções a cada situação comunicativa, selecionando o gênero, como também ser capaz de interpretar textos, em que o gênero escolhido compõe a intenção do autor e, portanto, faz parte do processo de compreensão do leitor.

Com relação à literatura, Lajolo (2004, p. 105) diz que: “[...] constitui modalidade privilegiada de leitura em que a liberdade e o prazer são virtualmente ilimitados. Mas se a leitura literária é uma modalidade de leitura cumpre não esquecer que há outras, e que essas outras desfrutam inclusive de maior trânsito social”.

Conforme os pressupostos de Zilberman (1985, p. 22), “A literatura infantil sintetiza por meio de recurso de ficção, uma realidade, que tem amplos campos de contato com que o leitor vive cotidianamente”. Sendo, o lado imaginário a fantasia o primeiro a ser despertado no aluno, tão logo, permite a fruição da criatividade, contribuindo com o desenvolvimento pessoal e intelectual, aproximando o leitor com o texto.

“Os textos, enquanto unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções do emissor: procurando informar, convencer, seduzir, entreter, sugerir estados de ânimo, etc” (KAUFMAN & RODRIGUES, 1995, p. 13). São estas intenções comunicativas, que segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais da Língua Portuguesa são, “[...] como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que dão forma aos textos”. (BRASIL, 2000, p. 26). Bakhtin (1992, p. 280) define gênero como “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados” relacionados às diferentes finalidades da comunicação.

A leitura precisa ser atividade constantemente presente dentro da sala de aula, com relação ao tempo dedicado a leitura, as professoras pesquisadas dizem que é “aplicada” várias vezes na semana, pois em outras disciplinas ela também é utilizada. Quanto às atividades de leitura, afirmam que trabalham:

Mais de quatro vezes por semana, porque tem a leitura não só em Língua Portuguesa, têm nas outras disciplinas também, vamos estar dependendo da leitura, seja na Matemática, e específicas em Língua Portuguesa... – Três vezes na semana. **(Professora X3)**

Todos os dias nós estamos trabalhando leitura, agora um horário separado assim, tem História, Geografia e Português, essas três disciplinas exigem a leitura, eu estou sempre proporcionando para eles, tem aquele horário, na sexta tem a roda de leitura, mas todos os dias estamos lendo, e todos os dias eu leio com eles. **(Professora Y4)**

Ah, é como eu te disse, todas as disciplinas tem conteúdo que tem que ler, então praticamente todos os dias. **(Professora Z1)**

Praticamente todos os dias por que a gente assim, na segunda-feira a gente trabalha com texto mais específico do livro didático, aí trabalha o texto na terça-feira geralmente quando eu trago alguma coisa assim que eles têm que ler na quarta-feira trabalho Geografia e eles têm que ler. Na quinta-feira quando trabalho texto histórico tem que ler, sexta-feira eles fazem produção de texto quando uns sugerem um tema e eles produzem um texto e a partir daí eles vão reler o texto e as palavrinhas que eles erraram eles fazem, por que escrevem muito rápido e não prestam atenção na palavra errada, e tem preguiça de passar a limpo, então eu peço para eles lerem novamente para depois passar para outra folha, eles tem que ler. **(Professora Z2)**

A leitura não é utilizada somente nas aulas de Língua Portuguesa, é uma prática presente nas demais disciplinas. Conforme exposto pelas professoras, vê-se que elas seguem um dos preceitos dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa que mostram justamente a relevância do professor trabalhar a leitura em todas as disciplinas:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade. Um exemplo: nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa. Em consequência, o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria. E essa capacidade, que permite o acesso à informação escrita com autonomia, é condição para o bom aprendizado, pois dela depende a possibilidade de aprender os diferentes conteúdos. Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático. (BRASIL, 2000, p. 30-31).

Conforme os Parâmetros, a escola tem o papel de viabilizar diferenciados textos, ensinar o aluno a produzi-los e a interpretá-los. Mas os alunos acabam não tendo essas habilidades pelo fato de não ter um trabalho escolar nesse sentido, pois em alguns casos não há a valorização da leitura de textos em outras disciplinas, pela fala das professoras fica claro que esse estigma já foi superado, pois afirmam que a leitura é trabalhada em todas as disciplinas, inclusive na Matemática, que exige leitura e interpretação para saber realizar os cálculos.

As professoras também relataram sobre os tipos de leitura mais utilizados em sala e, quais os critérios usados pelas professoras para selecioná-las e, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 25) os gêneros indicados para essa série são:

[...] contos, mitos, lendas populares, poemas, canções quadrinhas, parlendas, adivinhas, trava-línguas, piadas, provérbios, saudação, instruções, relatos, entrevistas, debates, notícias, anúncios, seminários, palestras, cartas, bilhetes, postais, cartões, convites, diários, quadrinhos, textos dos jornais, revistas e suplementos infantis, *slogans*, cartazes, folhetos, línguas, piadas, textos teatrais, relatos históricos, textos de enciclopédia, verbetes de dicionário, textos expositivos de diferentes fontes (fascículos, revistas, livros de consulta, didáticos, etc.), textos expositivos de outras áreas e textos normativos, tais como estatutos e declarações de direitos.

A professora **X3** utiliza mais em sala as fábulas, textos informativos, e revistas; e os seleciona segundo o interesse dos alunos e informa:

[...] eu vejo que é uma leitura de interesse deles, eu sempre procuro a leitura que motivem eles a ler.

O texto informativo também é citado pela professora **Y4** como sendo um dos mais usados e, procura os textos mais “fáceis”, evidencia também o texto poético considerando-o como uma leitura fácil, e incentiva os alunos a pegarem livros na biblioteca. Ela desenvolve projetos que mobilizam o aluno a ler, um deles é o projeto “Leitura na Escola” e o projeto “Biodiversidade”, na qual toda escola estava trabalhando com esse tema. Notou-se que, com os projetos, há um direcionamento maior para atingir os objetos e os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 37) também dão ênfase a essa prática:

Entende-se por projeto educativo a expressão da identidade de cada escola em um processo dinâmico de discussão, reflexão e colaboração contínua. Esse processo deve contar com a participação de toda equipe pedagógica buscando um comprometimento de todos com o trabalho realizado, com os propósitos discutidos e com a adequação de tal projeto às características sociais e culturais da realidade em que a escola está inserida. É no âmbito do projeto educativo que professores e equipe pedagógica discutem e organizam os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação para cada ciclo.

Trabalhar com projeto conforme explicitado, precisa de um acompanhamento de toda equipe pedagógica da escola para atender as necessidades sociais e culturais dos alunos, sendo traçado o planejamento, com os objetivos, conteúdos e forma de avaliação, a escola **Y** realmente segue esses preceitos quando trabalha com os projetos, sendo esta uma preocupação, não somente da professora, mas também da supervisão escolar.

Os poemas também são citados pela professora **Z1** como leitura realizada em sala:

Poemas que são mais curtos que eu gosto de tirar gramática de dentro.

A preferência dos alunos é levada em consideração como mostra a professora **Z2**:

[...] mas assim, um texto que os interessa, do interesse deles, tipo assim futebol, conto de fada, eles não gostam não, só 3ª série que gosta, de texto que fala sobre namoro, futebol, dei um poeminha que falava sobre namoro e eles acharam o máximo. Tipo assim, se eu pegar o jornal aqui do local. mesmo, pegar as notícias também, eles acham interessante.

Geraldi (2004) critica no ensino da Língua Portuguesa o uso do texto como pretexto para o estudo da gramática. O autor afirma que a gramática não precisa ser banida da sala de aula, porém não deve ser considerada o eixo fundamental do ensino. Valorizar a tipologia textual escolhida e ressaltar sua especificidade é uma das atribuições do professor, os textos não devem ser utilizados apenas como pretexto para a utilização de questões gramaticais.

A professora **Z2** usa como critério para seleção do material de leitura a extensão dos textos, busca aqueles que não sejam muito extensos e ainda preocupa-se em escolher aqueles que acredita que irá chamar a atenção dos alunos:

[...] eu vi que aquele texto que estava no livro não ia chamar a atenção deles, tipo assim um noticiário, não ia chamar a atenção deles eu escolho bem o texto, o tema que vai chamar atenção, tipo um noticiário.

Para selecionar um texto, a professora **Z2** escolhe os que acredita que irão chamar a atenção de seus alunos, diz não ter optado por um determinado texto pelo fato de acreditar que não iria instigar o aluno a lê-lo, devido a forma como foi redigido, pela extensão e o vocabulário utilizado pelo autor, afirmando que não estava adequado ao nível dos alunos. Em dado momento, afirma que os alunos precisam ampliar seu vocabulário, mas com alguns textos acredita que mesmo com sua mediação os alunos não conseguiriam entendê-lo.

Na sala da professora **Y4**, a preferência dos alunos é por textos poéticos e gibi, sendo esses os que mais chamam a atenção deles e, acredita que isso acontece pelo fato de ter uma linguagem bem compreensiva e textos curtos, ressalta que o gibi é a paixão dos alunos.

Para professora **Z1** o que chama a atenção é a informação contida no texto, **Z2** também apresenta o gibi como a leitura que as crianças mais gostam, e assinala que os alunos da 4ª série não gostam muito de conto de fadas, preferem adivinhas, parlendas e trava-línguas. Julga que o gibi chama a atenção dos alunos pelo nível de linguagem empregado. Com relação aos textos trabalhados em sala, alguns pontos precisam ser destacados:

- **O autor:** Nem todos os textos têm autoria declarada. Nos jornais, por exemplo, apenas uma parte dos escritos são assinados. No caso de textos que possuem um autor declarado (como é o caso da maioria dos livros, interessa saber quem é ele, quando e onde escreve ou escreveu, o que se sabe sobre suas idéias, a quem se dirige etc.
- **Os objetivos do autor:** um texto pode ser escrito para informar, dar notícias, distrair, fazer rir, argumentar, convencer, discutir um problema, narrar um acontecimento, expressar idéias, vender um produto, apresentar propostas, etc. O que sabemos sobre a intenção do autor (ou atores) ao escrever o texto que estamos examinando?
- **O assunto:** Em certos casos, é preciso conhecer algo sobre o assunto do qual o texto trata para poder compreendê-lo.
- **O título:** existe um título? Se existe, o que o título nos permite prever sobre o conteúdo do texto?
- **O gênero:** trata-se de um artigo, uma crônica, uma reportagem, um poema, uma carta ou o quê? Cada um desses gêneros de texto tem suas próprias convenções. O que sabemos sobre o gênero em questão? A organização do texto é muito importante. O que é que faz com que uma sequência de frases forme um texto? Na maioria dos casos de dificuldades de leitura, a criança compreende cada frase

isoladamente, mas não o texto. A escola não ensina como o texto é elaborado. (CARVALHO, a 2005, p. 70, grifo nosso).

Conforme exposto por Carvalho, quando o professor trabalha com textos é preciso ter cuidado com alguns quesitos, e convém destacar dois: a questão do assunto e do gênero, pois promover atividades de leitura com tipologias textuais diferenciadas é um ponto a ser seguido pelo professor, pois no convívio social nos deparamos com inúmeras situações de leitura, e conhecer a especificidade de cada um facilita no entendimento da mensagem do texto. O professor com o conhecimento que tem no convívio com os alunos, saberá quais temas consideram interessantes.

Como já evidenciado por Carvalho (2005), além da escolha da tipologia textual a temática também é um dos quesitos para a escolha do texto a ser trabalhado em sala. Na entrevista, as professoras dizem que o tema é um dos fatores que colaboram para a escolha do texto, a professora **Z1** por exemplo destacou um tema que utilizou em sala e chamou a atenção dos alunos:

Inclusive eu trabalhei um poeminha com eles, do livro deles sobre namoro desmanchado, eles acharam o máximo, ah professor, fulano namora, o outro namora, então é o tema que eles mais gostam na sala de aula.

De acordo com a fala da professora e pelas observações realizadas em sala, percebe-se que o fato de ser um assunto que chama a atenção dos alunos, suscitou em uma motivação e interesse pela leitura. Sugere-se, a temática como um outro quesito que o professor precisa considerar ao escolher os textos. Como já dito anteriormente, a maior parte dos textos utilizados em sala são dos livros didáticos, pois os professores têm dificuldades de acesso a outras fontes, como a internet. Com relação as escolhas dos temas **Z1** diz ainda que:

Não sempre tem um tema, tipo assim, a gente trabalha com projeto inclusive na próxima semana tem o projeto cidadania, os textos tem que girar em torno disso, tipo assim eu tenho uma coleção que fala sobre boas maneiras, comportamento, se tem que achar os tema que giram em torno de um projeto.

Os temas a serem trabalhados nos projetos da escola **Z** são escolhidos juntamente com a supervisão escolar. No princípio do ano, decidem os temas gerais e durante o ano, conforme a necessidade, vão discutindo a viabilidade de outros projetos.

Um dos temas utilizados durante o período desta pesquisa pela professora **Z2** foi sobre a mulher:

[...] eu tenho uma coleção que conta a história do incidente do que aconteceu na fábrica, e lá fala dos direitos que a mulher conseguiu, então, li, discuti as crianças trouxeram exemplos de casa.

A professora **X3** também trabalha com projetos e o último foi o projeto “copa do mundo”, a duração de cada um deles é de mais ou menos um mês e, intercalado com grandes projetos há outros pequenos, na qual dão ênfase às datas comemorativas.

A biodiversidade foi um dos temas tratados pela professora **Y4**, além desse projeto também foram trabalhados outros:

A biodiversidade, e sobre a vida do índio que estamos trabalhando no momento, o jornalístico que é de informação que estamos trabalhando no momento, as partes dos jornais que já passamos por essa leitura, que eles agora estão pesquisando no bairro, na rua, onde eles moram, classificados que eles vão colocar no jornalzinho, moto, carro, celular, quem está vendendo alguma coisa... Então nosso jornal está bem dividido, vamos passar as partes dos jornais que eles vão trabalhar, assim como o texto, e é isso aí, são textos diversificados. (**Professora Y4**)

A professora aproveita também as datas comemorativas para trabalhar com textos e, com relação aos projetos, foi questionado se ela trabalha mais com recursos ou com os temas, afirmou que trabalha os dois, o jornal como um recurso e temas como a biodiversidade:

É, eles pesquisam, igual da biodiversidade eu trouxe as gravuras, você estava aqui no dia, viu, gravura de animais que estão em extinção, aí eu peguei e coloquei lá na biblioteca; foi eu que fiz, depois se você quiser ir olhar lá, eu fiz a galeria dos animais em extinção lá na biblioteca, porque eles vão pesquisar lá na biblioteca, eu deixei a pasta já com as fichas já para eles pesquisarem lá na biblioteca, pesquisam aqui na sala, depois eles apresentam sabe, então são textos assim até, digo lá de tipo científico, bem legal, então eu trabalho assim, dessa forma. (**Professora Y4**).

A professora **Z1** ao selecionar o material de leitura procura passar textos que os alunos conheçam:

[...] eu procuro textos mais conhecidos, que eles conhecem, que eles procurem entender estes textos, que não seja um texto difícil assim.

Porém em sua fala, a professora não deixa evidente se esse conhecer do aluno está voltado para a questão dos temas a serem trabalhados, ou se diz respeito a linguagem utilizada. Com relação ao tema, procura àqueles relacionados a valores e sobre a realidade:

[...] esse de ontem foi sobre o valor interior da pessoa, o de hoje a gente nem terminou, sobre os índios, sobre as características dos índios, as realidades deles, então eu procuro ter esses meios. (**Professora Z1**).

A professora **Z2** também, trabalha com valores, quando percebeu que a turma estava muito egoísta, selecionou um texto para debaterem e discutirem, com a finalidade de amenizar essa situação.

O tempo dedicado com atividades de leitura na sala **X3** é de seis horas, semanal. A **Y4**, relata que todos os dias é trabalhado a leitura na sala de aula:

[...] jornal entrou no lugar, o projeto jornal todos os dias aqui nos roteiros você pode observar pela apresentação a leitura de um texto, a discussão oral, do mesmo texto a interpretação a produção ela sempre entra em todos os momentos.

Cada dia em que é trabalhada a leitura, a professora **Z1** reserva um tempo para a atividade que geralmente dura uns 30 minutos, pois acredita que mais tempo poderia deixar os alunos dispersos. A **Z2** diz que trabalha a leitura quase todos os dias afirmando que:

A gente trabalha com leitura o tempo todo, igual eu te falei, educação religiosa a gente separa os temas, as histórias. Então eles estão o tempo todo trabalhando com leitura.

Esse tempo é reservado para leitura, pois a professora acredita que ela seja a base de tudo, ressalta ainda sobre a importância da leitura e procura fazer dela uma prática na sala de aula.

Refletir é pensar sobre o trabalho que executa e, buscar o aprimoramento contínuo, o professor precisa ter consciência de que seu trabalho não se limita à sala de aula, mas que se reflete nas ações dos alunos em ambiente extra escolar e, a leitura deve ser trabalhada, não como uma tarefa somente escolar, mas como uma atividade social.

Segundo Kleiman (1998, p. 16) “[...] a dificuldade do processo de ensino e aprendizagem da escrita e da leitura reside, em parte, na ausência de funções relevantes, dentro do contexto de sala de aula, para os usos sociais da escrita”, ou seja, para engajar os alunos em práticas que sejam instrumentais e constitutivas, ao mesmo tempo, do seu desenvolvimento individual e o de sua comunidade. Para esse objeto se tornar viável é preciso partir das situações de fora do contexto escolar e dar-lhes uma significação dentro do contexto da escola, através do enriquecimento e ampliação das concepções e representações que o aluno traz em relação à escrita, do desenvolvimento de gêneros escolares que sejam úteis à

aprendizagem e, a criação de situações significativas de uso da escrita que extrapolem os limites da sala de aula.

4.2 Alfabetização e Letramento

A sociedade está em constante evolução e, assim também deve caminhar a educação. Para tal, novas concepções de ensino, língua e linguagem são criadas, a fim de atender às necessidades sociais, novas metodologias são incorporadas à educação, sendo inseridas novas tendências no meio escolar e social, visando sempre a eficácia do processo de ensino e aprendizagem.

Objetivando mudança e novas perspectivas de ensino, surge uma nova nomenclatura em nossa língua, o "letramento", mas não se trata apenas de uma nova palavra incorporada ao vocabulário da Língua Portuguesa, e sim de uma mudança de olhar para o ensino da leitura e da escrita, esse termo reflete na maneira como os alunos serão alfabetizados. Sendo assim, letramento e alfabetização estão conjuminados. Soares (2003) analisa a alfabetização, como um conjunto de habilidades e conhecimentos que instrumentalizam o indivíduo, a fim de que ele possa participar das atividades de leitura e escrita.

As práticas alfabetizadoras tradicionais não trabalham as contradições e não questionam valores, tradições e os padrões de poder existentes numa sociedade, funcionam apenas como um instrumento de adaptação do sujeito para compreender o código de uma sociedade. Tal concepção, portanto, não visa à transformação das relações sociais, mas apenas ao aperfeiçoamento dos indivíduos para que possam corresponder às demandas sócio-econômicas.

Nesse sentido, Soares (2003) escreve sobre um novo conceito de alfabetização, o alfabetismo ou letramento, para a autora a atual realidade social “[...] dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, e também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando assim seu ‘estado’ ou ‘condição’, como consequência do domínio desta tecnologia”. (SOARES, 2003, p. 7).

Segundo a autora (2003, p. 74), o letramento assume um significado político-ideológico, pois:

[...] não pode ser considerado um ‘instrumento’ neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas é essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais

amplios, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Sendo assim, tem como objetivo possibilitar, pela conscientização, a transformação das “[...] relações e práticas sociais consideradas indesejáveis ou injustas” (SOARES, 2003, p. 12). Da mesma forma, Freire (1980) afirma que alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico de leitura e escrita. Ele acredita que a alfabetização deve ser parte do processo através do qual os homens, além de aprender a ler e a escrever, deveriam se responsabilizar pela transformação social.

Soares (2003) apresenta uma distinção entre os conceitos de alfabetização e letramento, “Alfabetizar seria ensinar a pessoa a ler e escrever; letrar seria levar essa pessoa não só a saber ler e escrever, mas a praticar isso em contextos específicos” (SOARES, 2003, p. 32). Dessa forma, alfabetizado seria o sujeito que se apropriou do sistema ortográfico da língua e, letrado o que faz uso das práticas sociais de leitura e escrita. Para Ribeiro (1999), esta questão torna-se mais complexa quando se leva em consideração a qualidade e a intensidade dos usos efetivos que cada sujeito faz destas práticas. Nesse sentido, a autora aprofunda o conceito, pois considera que existam diferentes níveis de letramento dependendo do grau (intensidade e qualidade) de inserção na cultura escrita, que tanto acontece na escola como fora dela.

A escola, dependendo do tipo de atividade de leitura e escrita que promove, exerce um papel significativo na constituição do nível de letramento de seus alunos. Soares (2003) afirma que certas práticas escolares reduzem e limitam o conceito de letramento, ao selecionar apenas algumas habilidades e práticas de leitura e escrita. Em consequência, reafirma:

[...] por meio da escolarização, as pessoas podem se tornar capazes de realizar tarefas escolares de letramento, mas podem permanecer incapazes de lidar com usos cotidianos de leitura e escrita em contextos não escolares - em casa, no trabalho e no seu contexto social. (SOARES, 2003, p. 100).

Sendo assim, analisando o contexto escolar, o ideal seria “alfabetizar letrando” (SOARES, 2003, p. 47), com o objetivo de capacitar os educandos para o uso social das práticas de leitura e escrita. Freire (1983, p. 25) amplia este conceito quando assegura que a alfabetização emancipadora, como um processo de desenvolvimento da consciência crítica, possibilita e estimula a participação dos educandos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos.

O processo de alfabetização, nessa perspectiva, utiliza-se da análise e crítica das contradições e conflitos existentes na realidade vivida. Contudo, Freire destaca que a aproximação crítica da realidade não é tarefa fácil, pois “[...] num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível”. (FREIRE, 1980, p. 26). Neste caso, é preciso, que haja o desenvolvimento da consciência crítica – a conscientização, como um processo contínuo na formação do homem.

Com relação aos conceitos de alfabetização e letramento as professoras não possuem uma definição clara sobre o que seja um e outro, sentem-se inseguras em responder a esta questão. A **X3** respondeu o que é alfabetização com uma interrogação: “É a pessoa que já domina a leitura?” e quanto ao termo letramento ela tenta definir, mas acaba por dizer que não sabe explicar:

Letramento é diferente da leitura, tem haver, já, não sei explicar não. (**Professora X3**)

A **Y4** e **Z1** definem alfabetização como:

[...] é isso o que o aluno sabe eu entendo assim, ele está alfabetizando. E letramento, aí meu Deus? Acho que quando ele está lendo convencionalmente e isso, alfabetização é aquilo que ele compreende ele está alfabetizado e letramento acredito quando lendo e escrevendo convencionalmente eu acredito que é isso. [...] Eu entendo dessa forma, não sei se está correto. (**Professora Y4**)

[...] você ensinar as letras para o caminhar, acho também a alfabetização começa por aí. (**Professora Z1**)

A professora **Y4** também apresenta uma certa confusão para definir esses dois termos, atribui ao letramento à leitura e à escrita convencional e, ainda apresenta incerteza sobre o que está afirmando. Já a professora **Z1** quando se trata de letramento exclama, pois está realizando um curso que fala exatamente sobre isso, na hora de responder tenta recorrer às anotações de seu caderno, e diz:

Que bom, a gente está estudando isso, pois é letramento, eu acredito assim, Letra e Letramento e vem antes da leitura, tipo olhei para caixa de água ali, eu sei que tem o nome dela escrito ali, mas eu olhando eu relaciono aquela letra com o que está escrito, ele vem antes de conhecer na prática, a letra mesmo escrita. (**Professora Z1**).

Pelas falas das professoras nota-se que não possuem um embasamento teórico sobre essas duas temáticas: alfabetização e letramento. Afirmam que alfabetização é dominar a leitura, o ensino das letras. Enfim, dizem ser o que “os alunos sabem”, são definições vagas, elas mesmas afirmam que não sabem expor mais sobre esse assunto. Ao tratar do letramento dizem ser diferente de leitura, mas não esclarecem maiores detalhes, falam ainda que é quando a criança aprende a ler convencionalmente. Mesmo a professora que está realizando um curso de capacitação sobre esse tema não consegue explicar o que seja letramento, dizendo que é associação da letra com o que está escrito antes mesmo de conhecer a escrita.

Para Tfouni (1995) a alfabetização se ocupa da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, já o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade, as práticas de letramento procuram responder aos seguintes questionamentos:

_Quais mudanças sociais e discursivas ocorrem em uma sociedade quando ela se torna letrada? _ Grupos sociais não-alfabetizados que vivem em uma sociedade letrada podem ser caracterizados do mesmo modo que aqueles que vivem em sociedades “iletradas”? _Como estudar e caracterizar grupos não-alfabetizados cujo conhecimento, modos de produção e cultura estão perpassados pelos valores de uma sociedade letrada? (TFOUNI, 1995, 20-21)

A alfabetização preocupa-se em verificar o processo individual de aquisição da escrita, já o letramento observa os fatores sociais dessa aquisição, sendo que pessoas não alfabetizadas podem fazer uso de práticas de letramento. Com base nessas definições, pode-se dizer que somente possuir um conhecimento teórico não basta, a prática precisa estar calcada em fundamentações para delimitar os objetivos do ensino e aprendizagem.

A sociedade muda e a escola precisa seguir essas determinações sociais, durante muito tempo a alfabetização foi entendida como mera sistematização do “B +A = BA”, isto é, como a aquisição de um código fundado na relação entre fonemas e grafemas. Em uma sociedade constituída em grande parte por analfabetos e marcada por reduzidas práticas de leitura e escrita, a simples consciência fonológica que permitia aos sujeitos associar sons e letras para produzir/interpretar palavras (ou frases curtas) parecia ser suficiente para diferenciar o alfabetizado do analfabeto.

Porém, com a necessidade da superação do analfabetismo e a crescente complexidade de nossas sociedades, fazem surgir variadas práticas de uso da linguagem escrita. Tão fortes são os apelos que o mundo letrado exerce sobre as pessoas, que já não lhes basta a capacidade de desenhar letras ou decifrar o código da leitura. “Foi no contexto das

grandes transformações culturais, sociais, políticas, econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que tradicionalmente se conhecia por alfabetização” (SOARES, 2003, p. 31).

Com a mesma preocupação em diferenciar as práticas escolares de ensino da linguagem escrita e a dimensão social das várias manifestações escritas em cada comunidade, Kleiman, apoiada nos estudos de Scribner e Cole, define o letramento como [...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos. (KLEIMAN, 1998, p. 19).

Sendo assim, letramento é voltado para a prática social da escrita, este fator deve ser levado em consideração pela escola, pois ao permitir que o sujeito interprete, divirta-se, seduza, sistematize, confronte, induza, documente, informe, oriente-se, reivindique, e garanta a sua memória, o efetivo uso da escrita garante uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, um estado não necessariamente conquistado por aquele que apenas domina o código. Por isso, aprender a ler e a escrever implica não apenas o conhecimento das letras e do modo de decodificá-las (ou de associá-las), mas a possibilidade de usar esse conhecimento em benefício de formas de expressão e comunicação, possíveis, reconhecidas, necessárias e legítimas em um determinado contexto cultural. Em função disso:

Talvez a diretriz pedagógica mais importante no trabalho (dos professores), tanto na pré-escola quanto no ensino médio, seja a utilização de escrita verdadeira nas diversas atividades pedagógicas, isto é, a utilização da escrita, em sala, correspondendo às formas pelas quais ela é utilizada verdadeiramente nas práticas sociais. Nesta perspectiva, assume-se que o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização escolar é o texto: trecho falado ou escrito, caracterizado pela unidade de sentido que se estabelece numa determinada situação discursiva. (LEITE, 1997, p. 15).

Hoje, tão importante quanto conhecer o funcionamento do sistema de escrita é poder se engajar em práticas sociais letradas, respondendo aos inevitáveis apelos de uma cultura grafocêntrica.

O conhecimento e aplicação de novos conceitos em sala de aula é de suma importância, as professoras pesquisadas apesar de uma delas dizer que realiza um curso que fala sobre letramento, não sabem defini-lo, é importante saber os conceitos das tendências contemporâneas de ensino e mais ainda aplicá-los em sua prática pedagógica, o saber científico deve estar conjuminado com o saber empírico, apenas a aplicação deste último não é indicativo à eficácia no ensino.

4.3 Planejamento

Planejar é decidir previamente sobre o que será tratado em sala de aula, isso requer uma dedicação prévia do professor, para definir os recursos didáticos, conteúdos e delimitar os objetivos a serem alcançados com as atividades.

Gil (1997, p. 31) aponta para a importância do planejamento, pois para ele “[...] o estágio atual do desenvolvimento da Humanidade exige que os homens se valham intensamente de suas capacidades de reflexão e de planejamento”. E ainda acrescenta que, por meio do planejamento, o homem organiza disciplina de conduta. Portanto, há a necessidade de criar um planejamento para que se cumpra metas previamente estabelecidas, e assim, por meio de situações previamente definidas o professor pode exercer o seu trabalho em sala de aula, traçando metas e cumprindo com os objetivos.

Matencio (2002), afirma que a elaboração do plano de trabalho de um ano letivo envolve tanto as exigências do currículo do curso e da série, como sua interpretação pela instituição escolar em questão. Sendo assim, o planejamento deve atender, por um lado, à demanda dos elementos que são externos à escola e, por outro, às características dos alunos de cada série.

As estratégias de trabalho com os conteúdos direcionam o desenvolvimento das unidades de trabalho; por isso, para sua proposição, o professor deve ter em mente as possibilidades reais que encontra: infra-estrutura da escola, série que vai ministrar aulas, configuração da turma, material didático disponível, etc. (MATENCIO, 1994, p. 100).

Isso significa dizer que, o professor ao planejar suas aulas deve levar em consideração vários fatores, analisando a disponibilidade do meio escolar e, ao propor atividade de leitura precisa saber do acervo disponível, e ainda das condições da biblioteca para os alunos realizarem a leitura nesse ambiente.

A leitura oportuniza o aprendizado e, reforçando os princípios propagados por Vigotski, a aprendizagem se processa em uma relação interativa entre o sujeito e a cultura em que vive. Isso quer dizer que, ao lado dos processos cognitivos de elaboração pessoal (ninguém aprende pelo outro), há um contexto que, não só fornece informações específicas ao aprendiz, como também motiva, dá sentido e “concretude” ao aprendido e, ainda condiciona suas possibilidades efetivas de aplicação e uso nas situações vividas.

Entre o homem e os saberes próprios de sua cultura, há que se valorizar os inúmeros agentes mediadores da aprendizagem, sendo um deles o professor, que elabora

sistematicamente o ensino, planeja os conteúdos e elabora objetivos, portanto, sua ação tem uma intencionalidade assumida.

Há críticas ao modelo de ações didáticas e planejamentos tradicionais, surgem assim novas teorias que, segundo Saviani (1997), avançam no sentido de analisar o processo educacional com relação à realidade político-social, que vêem a educação como um instrumento de reprodução da sociedade, considerando a sociedade como determinante unidirecional da educação. Assim, a escola tem como objetivo adaptar o homem à vida em sociedade, em busca do equilíbrio social. O professor tem o papel de estimulador e mediador, através de métodos diferenciados e adequado uso dos materiais didáticos.

Acredita-se que o planejar influencia de maneira direta no fazer; sendo assim, com a autorização das professoras, foram anotadas as informações contidas em seus planejamentos, essas informações estão expostas nos apêndices deste trabalho, neste momento serão evidenciados breves comentários sobre os planejamentos e; num segundo momento, serão analisadas algumas aulas das professoras, traçando um paralelo entre o seu planejar e o seu fazer, ou seja, relacionando o planejamento com as aulas ministradas.

Sobre as anotações dos planejamentos das professoras, não há registro das aulas da professora **X3**, pois foi solicitado várias vezes o caderno de registro das atividades a serem desenvolvidas em sala, mas ela não manifestou interesse em mostrá-lo e, em nenhuma das aulas observadas verificou-se a professora consultando alguma anotação para definir o andamento das aulas.

Considera-se que o não planejamento compromete o andamento das aulas, pois o

[...] planejamento educacional poderia ser definido como o processo sistematizado, mediante o qual se pode conferir maior eficiência às atividades educacionais para, em determinado prazo, alcançar o conjunto de metas estabelecidas. (GIL, 1997, p. 31).

O planejamento é essencial para o desenvolvimento das atividades em sala de aula, nele o professor define previamente o que será trabalhado e estabelece metas e objetivos a serem alcançados. A atividade de leitura, assim como a referente a qualquer conteúdo de ensino, não deve ser trabalhada ao acaso em sala, é preciso saber das necessidades da turma e os resultados esperados.

Já a professora **Y4**, tem seu planejamento (Apêndice IV) como um “talismã”, as anotações são organizadas, tendo o registro da atividade e a definição de como será

trabalhada. Os objetivos a serem alcançados com essas atividades não aparecem relacionados, pois diz que já estão traçados nos projetos elaborados anteriormente.

Notou-se que as propostas de **Z1** (Apêndice V) são todas do livro didático, as anotações são baseadas em identificação da atividade e o número da página e de exercícios a serem realizados. Em **Z2** (Apêndice VI) o planejamento é parecido com o da professora **Z1**, com descrição do que vai ser trabalhado e a página do livro, percebeu-se, assim, como em **Z1** a preocupação do ensino da gramática na disciplina de Língua Portuguesa.

As concepções e a forma como o professor trabalha a leitura na sala de aula, exercem influência direta na formação do aluno. Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa (BRASIL, 2000, p. 38-39) destacam que:

A prática de todo o professor, mesmo de forma inconsciente, sempre pressupõe uma concepção de ensino e aprendizagem que determina sua compreensão dos papéis de professor e aluno, da metodologia, da função social da escola e dos conteúdos a serem trabalhados. A discussão dessas questões é importante para que se explicitem os pressupostos pedagógicos que subjazem à atividade de ensino, na busca de coerência entre o que se pensa estar fazendo e o que realmente se faz. Tais práticas se constituem a partir de concepções educativas e metodologias de ensino que permearam a formação educacional e o percurso profissional do professor, aí incluídas suas próprias experiências escolares, suas experiências de vida, a ideologia compartilhada com seu grupo social e as tendências pedagógicas que lhe são contemporâneas.

Segundo o texto dos Parâmetros Curriculares Nacionais, é necessário que, no processo de ensino e aprendizagem, sejam exploradas: metodologias capazes de priorizar a construção de estratégias de verificação e comprovação de hipóteses na construção do conhecimento; a construção de argumentação capaz de controlar os resultados desse processo, com o desenvolvimento de espírito crítico capaz de favorecer a criatividade; a compreensão dos limites e, alcances lógicos das explicações propostas, para assim efetivar a aprendizagem do aluno, fazendo-o ser membro ativo e participativo do processo de ensino.

Na elaboração de um planejamento escolar, vários aspectos precisam ser analisados, foi explicitado neste tópico vários elementos que o professor precisa considerar ao planejar o material de leitura que será utilizado em sala, tais como tempo, gênero textual, preferências e necessidades dos alunos, assunto e até mesmo podem ser realizados projetos, na qual se bem embasados disponibiliza objetivos pontuais para o trabalho com a leitura em sala de aula.

4.4 Mediação Pedagógica: interação das atividades de leitura em sala de aula

Tendo como foco de interesse a metodologia utilizada, ou seja, a forma como as professoras exploraram os textos, os recursos utilizados, e as etapas características dessas aulas, analisou-se a prática do professor sob dois aspectos: a organização da aula como um todo; o relacionamento entre professor-aluno e aluno-aluno, para a construção dos sentidos do texto, analisando os processos interacionais do desenvolvimento da leitura em sala de aula. Portanto, foi analisado “como” as professoras desenvolveram suas aulas de leitura, fazendo referências também ao material escrito utilizado.

Refletindo a esse respeito, convém lembrar de Geraldi (2004), para quem a motivação exterior camufla uma concepção de leitura que se legitima na autoridade, apagando a relação interlocutiva entre o texto e o leitor. Para ele, é preciso tomar muito cuidado com a “entrada” dos textos em sala, atentando para essa relação interlocutiva entre texto e leitor, já que, na maioria das vezes, a leitura do material escrito se propõe somente a responder questões de compreensão do livro didático, tornando-se uma tarefa com um fim em si mesma.

O autor ainda complementa que o aluno não vai ao texto por vontade própria, ou desejo intrínseco, é mais para cumprir tarefas que lhe são impostas. Se a linguagem fosse concebida como interação e a leitura como produção de sentidos, tais textos não necessitariam de uma “motivação” de um recurso exterior.

O espaço para o questionamento na tentativa de resolver problemas, que surge na interação tanto de aluno/aluno como de professor/aluno ou aluno/professor, é importante para constituir atitudes que interferem de modo positivo na formação do aluno leitor/escritor. Ao tomar como ponto de partida um dos significados dicionarizados da palavra interação: “[...] ação em que exerce mutuamente entre duas ou mais coisas, duas ou mais pessoas”, (FERREIRA, 2001, p. 10), é possível dizer que a interação permeia todas as experiências humanas, provocando, constantemente, transformações nos sujeitos na proporção em que, entre as diversas interações vivenciadas num determinado contexto sócio-histórico, umas permitem a apreensão de conceitos e, outras possibilitam a recriação, a reconstrução desse conceito pelo sujeito.

A ação mutua que exerce o professor e o aluno, em um contexto sócio-histórico, determina o conteúdo (texto) e estabelece os objetivos de aprendizagem, em função dos quais os sujeitos se transformam e, assim, podem apreender ou reconstruir conceitos.

Para análise das formas como a leitura é trabalhada e mediada em sala de aula, serão evidenciadas as interações ocorridas em sala. Para tal, foram realizados mapas de eventos das

interações em sala de aula que estão nos apêndices (VII a XVIII) e, “[...] pode ser definido com uma transcrição ou representação de um evento, um ciclo de atividades ou segmento da história de um grupo construída pelos sujeitos por meio do processo dialógico e interacional” (MACEDO, 2005, p. 71).

A seguir são apresentadas as relações mediadoras das professoras, os materiais de leitura e ações didáticas que aconteceram no espaço da sala de aula das quatro professoras sujeito desta pesquisa, no intento de analisar as práticas de leitura, pois acredita-se, como já explicitado anteriormente que elas influenciam diretamente na constituição do leitor. Para tal, foram selecionadas três aulas de cada professora, sendo que nos apêndices (VII a XVIII) constam os episódios ocorridos na aula, subdivididos em três colunas referente a professora, os alunos e as situações interacionais.

4.4.1 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora X3

Na aula do dia **28/03/06** (Apêndice VII), em um primeiro momento, acreditava-se que a professora tinha uma certa preocupação em integrar os alunos, por reuni-los em dupla para realizarem a leitura de um livro de literatura infantil, mas na verdade, essa organização foi feita pela falta de mais exemplares de livros, e os alguns alunos precisaram se unir em trios. A professora não promoveu uma apresentação do material que seria lido, pediu apenas para que os alunos lessem os livros de maneira silenciosa, alguns preferiram folheá-los antes de iniciar a leitura dos códigos lingüísticos. Percebeu-se, que não há uma interação dialógica, pois a opinião dos alunos não era levada em consideração, a professora ignorava a fala deles, quando reivindicaram por outro livro. Essa postura da professora aborrece uma aluna, que viu o seu desejo sendo descartado. Pode-se dizer que

[...] a aprendizagem é definida situacionalmente por meio dos padrões e práticas discursivos com os quais professores e alunos constroem a vida de cada sala de aula. Os padrões e práticas são definidos pela análise das ações dos sujeitos, objetivos e práticas sociais que os sujeitos constroem, por meio de eventos, ações e interações com o outro na vida cotidiana em sala de aula. Vista dessa forma, a sala de aula é um espaço onde um grupo constrói e reconstrói nas interações de que participa, uma cultura de “sala de aula” a partir de uma cultura escolar. (MACEDO, 2005, p. 15).

Pela postura da professora notou-se que a prática discursiva entre a professora e alunos não é levada em consideração, mesmo sendo este um dos meios para se efetivar a

aprendizagem, tal fator como evidenciado acima, gerou frustrações aos alunos, em que na cultura dessa sala de aula, não vêem suas opiniões serem discutidas, mesmos que a professora não fosse atender a reivindicação da aluna, ao menos deveria justificar sua postura de não deixá-los escolher a obra para a leitura.

Geraldi (2004, p. 85, grifos do autor) destaca a fala de um aluno, em que a imposição de leitura é determinada pelo professor:

- Você pode ou não escolher os livros que deseja ler na escola?
- “Não, não posso”.
- Por quê?
- “A professora manda o que ela acha melhor”... “Os professores é que mandam”.
- “Os professores não aceitam sugestões”... “Tem que dançar conforme a música”...
- “Tudo é planejado”. [...] “a gente não pode dizer do que gosta... É o professor que sabe dizer qual é o bom”...

Apesar do ensino contar com a figura do professor e do aluno, em muitas situações didáticas a voz deste último não é levada ouvida em sala de aula. Para Macedo (2005) no ensino deveria haver um grupo construindo e reconstruindo interações, mas o que se vê em muitas situações é apenas a imposição do professor.

Quanto a interação na sala, percebeu-se alguns problemas, um aluno se recusa em agrupar-se com outro colega, dizendo que a professora tem que entregar um livro somente para ele, a professora tenta conversar, mas não relatou sobre a importância e o valor da leitura e, nem sobre as vantagens de trabalhar em grupo, pediu apenas para o aluno se levantar e, ele quis saber onde iria, a professora ao invés de ser franca com seu aluno, disse algo que não era verdadeiro, o aluno notou e afirmou que ela iria mandá-lo para a direção, correu para a cadeira, mas não se preocupou em realizar a leitura.

Os alunos se portaram de maneira diferenciada, uns se concentravam e outros ficaram dispersos. A professora movimentava-se pela sala, alguns alunos anunciaram que terminaram a leitura, ela apenas os orientou para relerem. Logo após passou em outras carteiras perguntando o que entenderam sobre a leitura que realizaram. Uma aluna após ouvir a professora disse não ter entendido nada, e ela por sua vez não fez intervenção alguma frente ao discurso da aluna.

Foi proposto aos alunos uma socialização dos livros lidos por meio da apresentação oral, um aluno se recusou, e a professora afirmou que iria ajudá-lo, mas esse argumento não foi o suficiente para motivá-lo à apresentar. Os temas apresentados nas leituras foram: disciplina, responsabilidade, amizade, sentimento, fraternidade, respeito e justiça. Cada aluno

apresentou sobre o assunto que leu, um aluno ficou nervoso e a professora disse que poderia ler ao invés de apresentar o que entendeu sobre a temática. Ao final de cada apresentação fez comentários sobre o tema.

Não houve um incentivo para a apresentação, mas sim uma ameaça, dizendo que estava anotando os nomes de quem não estava participando. Como a professora instaura o gosto pela leitura por meio da repressão? Ao invés de oportunizar espaço ao aluno que não tem uma fluência na leitura, a professora o exclui, dizendo que a outra colega lê melhor, portanto, ela que irá fazer a leitura, pois a voz dela era melhor.

Em geral não lemos em voz alta, fora da escola. E, quando algumas pessoas são solicitadas a ler, envergonham-se, dão desculpas dizendo que não sabem ler direito etc. Isso porque a leitura oral, falada, é vista, em geral devido aos preconceitos lingüísticos da sociedade, como devendo ser realização plena do dialeto-padrão no seu nível mais formal. Essa expectativa, associada ao fato de as pessoas saberem que em sua fala e leitura particular dizem as palavras com características dialetais que são mal vistas pelo dialeto-padrão, as inibem ao lerem, não porque não saibam ler, mas porque têm vergonha do próprio dialeto, um preconceito que a escola nunca desfez, ao contrário, sempre incentivou. (CAGLIARI, 2003, p. 155)

Com essa postura da professora evidencia-se a cobrança, a ameaça e a discriminação ao invés do incentivo à leitura. É nítido o preconceito lingüístico por parte dela, quando na verdade deveria oportunizar ao aluno um espaço para aprimorar as suas habilidades com a leitura, compara-se assim a fala de Cagliari, sendo que esse preconceito lingüístico a escola não tenta desfazê-lo, mas o incentiva.

Uma outra tipologia textual levada para a aula do dia **18/04/06** (Apêndice VIII) foi a lenda. E, nesse dia o assunto tratado foi sobre lendas indígenas, o recurso didático usado para mostrar o texto, foi a transcrição no quadro para os alunos copiarem, eles conseguiram identificar a tipologia transcrita.

A forma de leitura solicitada foi em voz alta, a professora prosseguiu a aula questionando os alunos sobre o texto, mas houve pouca participação, após passou uma pesquisa, na qual os alunos teriam que ler várias lendas e anotar os nomes delas. Com um tom entusiástico perguntou quem queria ler a lenda e, vários alunos se motivam, a professora enfatizou que a forma de melhorar a leitura é somente lendo. Percebe-se que a motivação do professor às atividades é um quesito a ser levado em consideração em sala de aula, pois incentiva os alunos a se interessarem pela leitura.

A professora, ao invés de valorizar a leitura como forma de aprimorar o conhecimento, tenta apenas persuadir os alunos dizendo que irá atribuir pontos para quem

realizar a leitura. Após, a professora passa no quadro uma atividade com lacunas para atribuição de significados de algumas palavras que julga não fazer parte do vocabulário cotidiano do aluno.

Com relação ao aspecto semântico, é preciso dizer que as crianças, como falantes nativos, conhecem um número muito grande de palavras e conseguem descobrir o significado de outras pelo contexto em que ocorrem. [...] Não é preciso explicar o significado de todas as palavras de um texto antes que a criança se ponha a lê-lo. Pelo contrário, deve-se deixar a criança ler primeiro e depois resolver suas dúvidas à medida que ela perguntar. É preciso estimular as crianças a perguntar e a entender os significados das palavras dentro dos contextos em que aparecem. Antes de pedir às crianças que usem o dicionário para conhecer esses significados, é preciso ensiná-las a consultá-los e a interpretar suas explicações; do contrário, a consulta pode confundi-las. Depois que a criança consegue ler com relativa facilidade, é conveniente ir incentivando-a a perguntar menos à professora e a se virar com o dicionário. (CAGLIARI, 2003, p. 171).

O fator semântico é importante para a compreensão textual, porém apenas isolar algumas palavras do texto para atribuir sentido não permite uma compreensão textual, o contexto tem que ser levado em consideração, o dicionário pode e deve ser utilizado em sala, mas os alunos devem ser orientados como utilizá-lo, fazendo deste um recurso significativo.

Nesse ínterim, apareceu um vendedor de livros infantis e a professora comprou uma coleção, uma aluna logo solicitou que a professora fizesse a leitura para eles, ela afirmou que comprou justamente por isso, disse ainda que não gostava de coleção com CD, pois assim o aluno não lê, e a aluna disse que gosta de ler e depois ouvir para comparar a leitura dela com a de quem gravou o cd, a professora se surpreende com a resposta e diz ser uma boa idéia. “Nesse sentido, a sala de aula pode ser analisada como um lugar em que alunos professor interagem e negociam significados no processo de ensino-aprendizagem”. (MACEDO, 2005, p. 15).

Percebe-se, neste caso, uma interação, na qual a aluna também se vê no direito de mostrar sua idéia para a professora e, esta em perceber que a voz da aluna também expressa uma idéia repleta de significação e sentido, é um dos poucos momentos em que a professora valoriza o conhecimento do aluno, o que possibilita uma maior integração entre professor e aluno em sala de aula, sendo que o aluno também pode expressar e demonstrar interpretações diferentes da do professor.

Logo após, a professora solicitou aos alunos que já concluíssem os exercícios para ajudarem os demais, pois tinha outra atividade para ser realizada neste dia, nesse momento percebe-se o quanto o tempo é um determinante para a realização das atividades. “O professor sempre enfrenta a pressão social materializada no currículo, que determina objetivos a atingir

e tempo a serem cumpridos. Essa pressão funciona na direção oposta daquela determinada pela opção de dar voz aos alunos”. (MACEDO, 2005, p. 6). Em determinadas situações há um planejamento a ser cumprido, mas os alunos não conseguem cumprir a atividade no tempo previsto. O que priorizar, a qualidade ou a quantidade das atividades? Na verdade, o professor precisa considerar o ritmo deles e, reorganizar a aula, não afetando assim a qualidade do ensino que sobrepõe a quantidade de atividades trabalhadas.

A atividade subsequente foi a música: “Sítio do Pica Pau Amarelo” de Gilberto Gil, essa escolha deveu-se ao fato de que era dia do livro, e a música, de acordo com a professora, foi utilizada para que os alunos se lembrassem do criador da obra do Sítio do Pica Pau Amarelo, Monteiro Lobato. A música também foi usada como material de leitura, pois pediu para que lessem a letra da música.

A interação da professora nas atividades propostas colabora para a qualidade do ensino; e atividades como esta possibilitam aos alunos refletirem sobre os diversos textos do meio social, inclusive as músicas que são dotadas de sentido e, muitas delas repletas de informações que enriquecem o conhecimento dos alunos, inclusive esta, que fala da obra de um autor da literatura infantil.

Já na aula do dia **09/05/06** (Apêndice XIX), a professora passou um vídeo para os alunos e, depois de terem assistido, pediu para que fizessem uma produção textual, os alunos tiveram uma certa restrição a essa atividade, pois consideram o ato de escrever como sendo uma tarefa difícil, e não entendiam ao certo como elaborar um texto. O “bom” entendimento por parte da professora está associado a repetição, anuncia que repetiria o vídeo três vezes para entenderem “bem”.

Com relação a escrita faz os alunos refletirem para quem escrevem o texto, leva-os a pensarem que não escrevem para eles, e sim para o outro, que a escrita não é uma mera reprodução do que leu (viu), e afirmou que não precisava escrever igualzinho ao vídeo. Sem essa reflexão o aluno pode se perguntar: escrever para quê? O posicionamento do professor faz com que os alunos reflitam sobre a funcionalidade da atividade

Pode-se dizer que “[...] a leitura é a realização do objetivo da escrita. Quem escreve, escreve para ser lido. O objetivo da escrita, como já disse inúmeras vezes, é a leitura” (CAGLIARI, 2003, p. 149). Logo após a escrita, a professora propõe a leitura em voz alta para os colegas apreciarem o que escreveram, elogiou os alunos dizendo que tinham bons escritores na sala. Essa interação é fundamental para que o aluno se perceba como ser constitutivo e participativo do processo educacional, que também é capaz de criar e recriar,

pois de que adianta escrever se não tem um ouvinte ou um leitor para apreciar o texto produzido?

Em seguida passa um texto para leitura, é uma das poucas vezes que a professora X3 faz uma motivação inicial antes de apresentar o texto. Disse que a leitura teria que ser feita de forma silenciosa e, ainda para que pensassem antes de fazer a leitura, perguntou se estavam curiosos. Destaca-se que

[...] ao propor atividades de leitura convém sempre explicitar os objetivos e preparar os alunos. É interessante, por exemplo, dar conhecimento do assunto previamente, fazer com que os alunos levantem hipóteses sobre o tema a partir do título, oferecer informações que situem a leitura, criar um certo suspense quando for o caso. (BRASIL, 2000, p. 60).

Com essa forma de apresentar o texto os alunos ficaram eufóricos e responderam de forma afirmativa ao questionamento da professora, depois perguntou novamente: “O que irão fazer quando crescer?”.

Os alunos ficaram envolvidos com a leitura, desta vez a professora não escreveu o texto no quadro, entregou para os alunos uma folha digitada, esse material diferenciado colaborou para o interesse dos alunos em ler. Uma aluna concluiu a leitura e a professora solicitou que lesse novamente, pois somente assim conseguiria entender melhor o texto.

Para socializar o texto, cada aluno fez a leitura de um parágrafo, logo após a professora vai proporcionando mediações da leitura por meio de questionamento: O que ele pensa? Alguém já fez isso com você? E você o que acha desse texto? O que você faria? Você deixaria de ser você?

A professora fez um paralelo entre o que o texto dizia e, o que os alunos pensavam. Logo depois, propôs uma atividade para que eles realmente expressassem o que pensavam, solicitou que fizessem um desenho que revelasse o desejo profissional de cada um, independente do que os outros queriam para eles.

Esse procedimento mostra que a professora considera seus alunos capazes de dialogar, escutar, refletir, criar, recriar, criticar para isso parte de seus saberes e dá-lhes autonomia e aguça a curiosidade. Neste sentido, Freire & Macedo (1990, p. 11) complementa:

Temos muito a aprender com os alunos que ensinamos. Para que isso se dê é preciso transcender o tradicionalismo monótono, arrogante e elitista, segundo o qual o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Evidentemente é preciso assinalar que, embora reconheçamos que temos muito a aprender com nossos alunos [...] isso não quer dizer que alunos e professores sejam a mesma coisa. [...] A diferença entre educador e o aluno é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal

de contas, é a mesma que existe entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e, talvez, entre ontem e hoje. [...] reconhecer esta contradição como conciliável e não antagônica é o que nos qualifica como educadores democráticos, e não elitistas e autoritários.

A professora em alguns momentos age como a detentora do saber, mas em outros instantes é surpreendida com algumas atitudes dos alunos, que a faz refletir sobre determinado assunto e acata a idéia expressa por eles, no entanto, considera-se que o professor tem que estar em uma constante reflexão sobre sua prática e atitudes, e não levar somente em consideração os seus pensamentos, mas também os dos alunos.

Sintetizando sobre o trabalho mediador dessa professora verificou-se que falta mais diversificação quanto aos materiais didáticos utilizados em sala, pois a maioria dos textos para leitura são passados na lousa, quando trouxe um texto digitado notou-se que esse diferencial chamou mais a atenção dos alunos. Um outro fator notado que colabora com a motivação deles é a apresentação inicial do material de leitura pela professora, na qual indaga os alunos sobre a leitura a ser realizada.

Em uma das atividades que ela os instigou e fez com que antecipassem o pensamento sobre o que iriam ler, colaborou para um maior interesse dos alunos por aquele material de leitura. Os assuntos abordados em sala podem ser considerados como representativos do meio social, porém não há uma preocupação em expor diversidade de tipologias textuais.

Os alunos dessa escola não tinham o livro didático, e as literaturas infantis eram bastante utilizadas em sala. A biblioteca dispõe de material de leitura, apesar da professora não cobrar veementemente o empréstimo de livro para eles lerem em casa, alguns alunos procuram esse recurso. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000, p. 58-59) a escola deve:

- Dispor de uma boa biblioteca na escola;
- Possibilitar aos alunos a escolha de suas leituras. Fora da escola, o autor, a obra ou o gênero são decisões do leitor. Tanto quanto for possível, é necessário que isso se preserve na escola;
- Possibilitar aos alunos o empréstimo de livros na escola. Bons textos podem ter o poder de provocar momentos de leitura junto com outras pessoas da casa – principalmente quando se trata histórias tradicionais já conhecidas;
- Construir na escola uma política de formação de leitores na qual todos possam contribuir com sugestões para desenvolver uma prática constante de leitura que envolva o conjunto da unidade escolar.

A professora atendendo as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais poderia atuar como mediadora ativa de materiais de leitura, tanto no ambiente escolar como fora dele, incentivando-os ao empréstimos de obras na biblioteca escolar.

A mediação por meio da linguagem, poderia ser mais usada em sala, pois conforme observado isso colabora para a formação do aluno leitor, quando propõe uma atividade a professora procura ir nas carteiras dos alunos para colaborar com a execução da atividade, mas acredita-se que poderiam haver mediações mais significativas, possibilitando ao aluno um olhar atento à leitura, para atribuir a ela a importância necessária e constituir-se como leitor proficiente.

4.4.2 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Y4

O recurso didático utilizado pela professora Y4 na atividade do dia 10/04/06 (Apêndice X) realmente faz parte do meio social, o jornal é apresentado aos alunos e, ficaram interessados para realizarem a leitura, depois escolheram a reportagem que mais gostaram para copiarem.

Em primeiro lugar, o texto jornalístico deve ser aceito como fonte de informações pertinentes e de novidades, quer dizer, preenchendo funções que, nas culturas não letradas, são preenchidas, primordialmente, pelos membros da família e pela comunidade imediata, oralmente. Em segundo lugar, é preciso deixar claro para o aluno a ampla variedade de informações e notícias que um jornal da imprensa séria, de circulação nacional traz, o que implica uma maneira seletiva de procura de textos interessantes, mediante a leitura da manchete e do resumo destacado na primeira página, ou na seção pertinente ao assunto tratado. (KLEIMAN, 2004, p. 27).

Conforme evidenciado pela autora, o jornal é um importante veículo social de informações, como ressaltado, o leitor tem que se preocupar com a seriedade desses jornais. Esse material pode ser utilizado didaticamente em sala de aula, e agradar os diversos leitores pela diversidade de assuntos tratados.

Um outro recurso didático que a professora utilizou em sala foi o dicionário, que fazia parte do material de apoio em sala, para os alunos consultarem caso tivessem dificuldades com o entendimento de alguma palavra.

Quanto à capacidade de reconhecimento instantâneo de palavras, não sabemos ao certo, de que fatores ela depende. Entretanto, um dos fatores de correlação entre habilidades lingüística e capacidade de leitura diz respeito ao dicionário mental do

leitor, isto é, ao número de palavras que ele conhece e que têm espaço mental. Assim, é razoável deduzir que um dos fatores que determinaria reconhecimento instantâneo de palavras seria o reconhecimento do vocabulário. Daí ser também razoável propor o ensino de vocabulário como uma maneira de criar condições para o leitor iniciante ir aumentando o conjunto de palavras que reconhece instantaneamente, sem a necessidade de decodificação. Obviamente, o ensino deverá estar ligado ao enriquecimento do vocabulário do aluno, e não a uma mera tarefa burocrática de procura num dicionário, como costumeiramente é feito em contexto escolar. (KLEIMAN, 2004, p. 66).

O dicionário também era usado em sala de aula com o objetivo de aprimorar o vocabulário, e para o aluno sanar dúvidas com relação ao significado das palavras, sem deixar de lado o contexto em que ela está inserida, também consultavam o dicionário para verificar a grafia de algumas palavras.

Para a realização da atividade com o jornal, a sala foi organizada em grupos com quatro a cinco componentes. Um aluno questionou a professora se seria necessário ler tudo, e ela disse: “Claro, como você vai entender se não ler?”. Nessa fala da professora percebe-se que em sua concepção a leitura é mais do que a decifração de códigos, associa a mesma ao entendimento das informações contidas no texto.

A professora preocupava-se ainda com a integração dos alunos nos grupos, passa todo tempo mediando o andamento da atividade, perguntando a eles se já escolheram as reportagens e, ainda sobre o assunto que chamou a atenção deles. Observava aqueles que estavam com dúvidas e explicava como estavam dispostas as informações em um jornal, ficava a todo momento interagindo e mediando a leitura com o aluno.

Mesmo imersa em uma sociedade letrada, a criança não desabrocha espontaneamente como uma pessoa alfabetizada: a aprendizagem de um objeto cultural tão complexo como a escrita depende de processos deliberados de ensino. [...] Deixada sozinha com a língua escrita, a criança não tem material suficiente para construir uma concepção que dê conta de toda a estruturação do sistema. A mediação de outros indivíduos é essencial para provocar avanços no domínio desse sistema culturalmente desenvolvido e compartilhado. (OLIVEIRA, 1998, p. 65).

A professora reconhece o seu papel como mediadora, e busca materiais para serem trabalhados em sala, aproximando os alunos da cultura escrita, disponibilizando diferentes tipos de leitura, incentivando-os ao ato de ler.

A utilização do jornal como um recurso didático para a leitura em sala, justifica-se pelo fato da professora Y4 ter elaborado juntamente com a supervisora escolar o projeto “Conhecendo o Jornal”. Neste projeto estavam especificados as etapas e os objetivos, o que possibilita um direcionamento bem definido do andamento das atividades em sala. Um dos

objetivos era para que os alunos tivessem autonomia para escolha dos textos, e ao distribuir o jornal a professora disse para escolherem a reportagem que julgassem mais interessante, os alunos ficaram contentes em saber que poderiam escolher as notícias que quisessem e, comentavam uns com os outros sobre essa livre escolha.

As atividades que fizeram em sala, não iriam ficar restritas somente a este meio escolar, tinham a finalidade de posteriormente serem selecionadas para fazerem parte de um jornal organizado pela professora e alunos da 4ª série, e para tal, reforçava que os alunos teriam que escolher algo bem interessante, pois outras pessoas iriam ler o que escreveram.

Os assuntos de interesse dos alunos são observados pela professora, um aluno disse que gostava de futebol, ela passou a coluna de esportes para ele ler. Como o trabalho era em grupo a reportagem escolhida tinha que passar pela aprovação de todos, o que possibilita em ambiente discursivo e questionador em sala de aula. Com relação as interações desenvolvidas em sala, Kleiman (2004, p. 10) destaca que:

[...] não encontraremos homogeneidade nessa interação devido aos diversos estágios de desenvolvimento dos alunos na sala de aula, interessa primordialmente ao professor determinar qual é o potencial de aprendizagem de uma criança, dado o desenvolvimento que ela já tem. A fim de que a criança possa aprender, adulto e criança, conjuntamente, deverão construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, cabendo ao adulto definir tarefas exequíveis, plausíveis, e significativas, segundo objetivos pré-definidos em comum acordo. Ou seja, para construir um contexto de aprendizagem mediante a interação, o aluno deve conhecer a natureza da tarefa e deve estar plenamente convencido de sua importância e relevância.

A professora buscava atender as diferenças entre os alunos, sempre anunciava as atividades que iria trabalhar e a importância dos alunos executá-las. Ela selecionava as atividades que julgava serem significativas para trabalhar em sala de aula, mas o interesse e as vontades dos alunos eram ouvidos e levados em consideração, fato este que os motivava a participarem das atividades de leitura propostas.

As reportagens dos jornais faziam parte dessas atividades significativas, após lidas foram socializadas com todos em sala. Como a professora planeja antecipadamente as aulas, já adiantou que na próxima aula teriam que realizar a entrevista com o diretor, que era para irem elaborando as questões.

Os alunos fizeram a apresentação oral do tema escolhido, a professora destacou o tema anotando-o no quadro e, pediu para contextualizarem mostrando a data em que aconteceram os fatos. Com algumas reportagens fez associação com o conhecimento que os alunos possuíam.

Na hora das apresentações a professora fez com que os alunos refletissem sobre seus atos, pois um aluno não estava comportando-se bem em sala e, ao invés de apenas puni-lo verbalmente, interagiu com a turma perguntando se eles achavam a atitude do colega correta. Julga-se que o ato de refletir seja mais significativo do que o ato de apenas punir, faz com que o aluno se veja como membro do processo de ensino e aprendizagem, e que tal comportamento só irá prejudicá-lo, com o exemplo desse colega os outros alunos também aprenderam a respeitar o espaço reservado para a socialização dos textos.

A professora **Y4**, iniciou a aula do dia **17/04/06** (Apêndice XI) com uma breve história que chamou de leitura compartilhada, novamente os alunos se reuniram em grupo, em conversa com a observadora em sala, a professora afirmou que era complicado realizar atividade em grupo, mas que os alunos precisavam saber conviver em grupo e trocar idéias com os outros.

Reiniciando a atividade com o jornal explicou sobre a diversidade de temas que ele possui, e escolheu uma proposta do livro didático que era justamente a cópia de um jornal e, era a história de um Pit Bull, fez vários questionamentos para que refletissem sobre o texto, mas as discussões não ficam somente sobre as informações contidas no texto, fez referências a fatos que aconteceram com os alunos, e ainda incentivou-os a pensarem sobre alguns quesitos, como o motivo de terem escolhido esse assunto para ser manchete de jornal. Propôs a reescrita da reportagem, e reforçou para não esquecerem de informações básicas para situar o leitor, destacou que a data é um desses quesitos.

Posteriormente, a professora **Y4** pediu aos alunos para lerem a produção sobre a reportagem, a maioria se dispôs a realizar a leitura; uma aluna leu sua produção para os colegas e a professora disse que faltavam informações, que era para observar melhor, pois não se pode transmitir informações distorcidas; pediu para a aluna reler, e escrever com mais detalhes. Após esse pedido, a professora observou a atitude da aluna, viu que ela apagou o texto escrito anteriormente, aproximou-se e disse que não era necessário apagar o texto, pois ela poderia reescrevê-lo, e posteriormente fazer comparação entre o texto anterior e a nova produção para perceber a melhora da produção textual.

A esse respeito, devemos refletir também sobre a necessidade de proporcionarmos aos nossos alunos em atividades de escrita a presença de uma audiência real. Os leitores poderiam ser outros professores, alunos, pais ou pessoas da comunidade em que se encontra a escola, por exemplo. Essa situação possibilitaria o intercâmbio e a troca de informações entre os leitores com experiências e proficiência diferenciada. Nesse contexto, os critérios de correção estariam vinculados aos objetivos da atividade solicitada, na proposta elaborada e em questões de textualidade, em termos de uso da modalidade escrita que ultrapassariam as questões de textualidade, em

termos de uso da modalidade escrita que ultrapassariam as questões gramaticais de convenção da escrita e incluiriam a coerência e a coesão textual. (MATENCIO, 2002, p. 103).

Essa audiência real existe na sala de aula da professora **Y4**, pois todos os textos produzidos em sala são lidos, com essa atitude da professora percebe-se que a produção do aluno é valorizada, mas repassa os caminhos para aprimoração do que foram capazes de construir e, ainda os avanços dos alunos são observados e valorizados.

A professora tinha outra atividade para repassar e, pretendia encerrar a leitura dos textos, mas consultou a vontade dos alunos, perguntou se alguém gostaria muito de ler o texto naquele momento, uma aluna se manifestou e então abriu espaço para a leitura, nota-se que o aluno é membro participativo, faz parte da construção do processo de ensino e aprendizagem.

Outra leitura foi realizada em sala, era sobre a cidade de Curitiba, apresentou aos alunos o objetivo do texto, solicitou que refletissem sobre os animais em extinção, e fez uma relação do texto com fatos da cidade em que os alunos residiam. Apresentou ainda, uma ficha em que continham informações de alguns animais em extinção e livros didáticos antigos para recorte. Percebe-se uma preocupação da professora em recorrer a materiais diferenciados como fonte de pesquisa. Com relação aos diferentes materiais didáticos:

Os critérios para a seleção do material didático incluiriam textos com estilos e autores diferenciados, levando em conta elementos temáticos e organizacionais dos textos que fossem compatíveis tanto à faixa etária dos alunos como aos usos efetivos que eles fazem da linguagem. (MATENCIO, 2002, p. 101).

Na disciplina de Língua Portuguesa não cabe somente a discussão do tema, a forma e estruturação do texto é fato de discussão, essa intertextualidade criada pela professora, em que trouxe diferentes textos com a mesma temática, enriquece o trabalho com a leitura, na qual o aluno pode desfrutar de linguagens diferenciadas e, adequadas a sua faixa etária.

A professora **Y4**, na aula do dia **24/04/06** (Apêndice XII) tratou da diferença de linguagem em produções textuais, explicou que o texto jornalístico possuía suas particularidades, e como a leitura estava atrelada a escrita, a professora propos atividades de escrita para posterior leitura das produções. Mostrou-se preocupada em levar para o conhecimento dos alunos fatos sociais, pois considera isto como um fator importante, e na comemoração do dia do índio levou os alunos para uma atividade extra-classe, conheceram uma tribo indígena e, como estavam trabalhando com o projeto jornal, e iriam criar um jornal, os alunos tiveram que escrever uma reportagem para relatar como foi essa visita.

O trabalho com os índios, também, faz parte de outro projeto sobre esse tema - “Projeto índio: gente como a gente”. Novamente foi feita uma atividade em grupo, os alunos tiveram que escrever o relato da visita individualmente no caderno, e depois leram para os colegas e escolheram o melhor texto para ir para o caderno oficial do grupo. Havia sempre uma troca de materiais de leitura entre os alunos. A professora perguntava se já haviam lido o livro que ela entregou para eles, e que iria passar uma ficha para responderem em casa.

De acordo com Geraldi (2004, p. 171/grifos do autor), “[...] atitudes produtivas na leitura é que fazem da leitura uma produção de sentidos pela mobilização dos ‘fios’ dos textos e de nossos próprios ‘fios’ que podem ser recuperadas de nossa história de leituras externas à escola”. Assim, o que dará sentido a leitura na escola não é somente disponibilizar materiais de leitura, mas desencadear atividades produtivas com esses materiais.

A professora **Y4** segue esses preceitos, pois propicia além dos materiais de leitura diversificados meios produtivos de trabalhar com eles em sala de aula, dá abertura para uma partilha de sentidos, pois, tanto ela como os alunos, integram-se com as atividades, transformando a sala de aula em um lugar real de integração.

Smolka (1988, p. 99) ilustra o que acontece com crianças em fase inicial de escrita:

[...] quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam ‘matéria prima’ no processo de alfabetização [...] falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam [...] são modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar o mundo que – não só emergem, mas se constituem, também, nas situações de sala de aula.

Nessa sala de aula é seguido os preceitos declarados por Smolka, pois a voz do aluno é ouvida na sala, não como mero ato de bagunça, mas como uma ferramenta necessária para a construção de conhecimentos. Sobre a leitura e a escrita há a preocupação da professora em diversificar o material didático e, os gêneros textuais trazem benefícios na prática da leitura, conhecer essas diversidades textuais é indispensável para uma melhor compreensão dos sentidos e do contexto. De acordo com Bronckart (1999), o contexto de produção pode ser definido como o conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado:

[...] o autor passa a elencar esses parâmetros da seguinte forma: - O lugar de produção: o lugar físico em que o texto é produzido; - O momento de produção: a extensão do tempo durante a qual o texto é produzido; - O emissor (ou produtor, ou locutor): a pessoa (ou a máquina) que produz fisicamente o texto, podendo essa produção ser efetuada na modalidade oral ou escrita; - O receptor: a (ou as)

peessoa(s) que pode(m) perceber (ou receber) concretamente o texto. (BRONCKART, 1999, p. 93).

A professora **Y4** repassava os preceitos acima evidenciados para os alunos, e ressalta-se um deles – a identificação de onde ocorreu a notícia, esse e outros fatores devem ser considerados na leitura e na escrita, percebe-se isso no decorrer da atividade com o texto Pit Bull, na qual fala da importância de se colocar a data e o local do acontecimento da reportagem para orientar o leitor.

Constatou-se que a professora realmente planeja suas aulas e segue o roteiro pré-estabelecido, na atividade do dia **10/04/06** (Apêndice X) há o registro (Apêndice IV) de que iria trabalhar com leitura compartilhada para levar o aluno a uma reflexão. Após eles manuseariam o jornal para posterior escolha do grupo de uma reportagem. Encerrou seu registro com o tópico: socialização das notícias, e analisando a aula notou-se que esses passos foram seguidos, tem-se a percepção de que essa organização de registro colabora para o trabalho pontual e efetivo na sala, tendo maior clareza e objetividade.

A professora **Y4**, recorria a diferentes instrumentos e mecanismos para trabalhar a leitura e a escrita, sua metodologia era instigante e até a pesquisadora sentia-se motivada em ir realizar as observações. A interação com os alunos, a linguagem e as formas de expressão utilizadas em sala, propiciava o desenvolvimento de um aluno crítico e reflexivo. Percebe-se essa integração da professora não só com os alunos em sala, mas também com outros departamentos da escola que colaboram com sua prática pedagógica. Destaca-se que:

É fundamental o papel que a linguagem exerce para a mediação entre “eu”, um lugar de locutor e de sujeito que assume uma posição, o “outro”, um lugar de locutor/sujeito com uma posição imaginária, e um quadro de referências/conhecimento de objetivos do mundo, o referente aqui como configurado por práticas discursivas e sociais. Como decorrência temos que as questões como “o que ensinar”, “a quem ensinar”, “de que maneira ensinar”, ou ainda, “o que é ensinar”, “o que é aprender”, são uma função (pecado) original, isto é, qual é a concepção de linguagem adotada. (MATENCIO, 2002, p. 80-81).

A professora **Y4** atuava como mediadora em sala de aula, nota-se em sua prática uma preocupação com o uso da linguagem, pois envolve várias práticas discursivas em sala de aula, com pretensão de que esse uso tenha reflexo no meio social. Em decorrência disso algumas interrogações fazem-se necessárias: O que ensinar? A quem ensinar? De que maneira ensinar? Ao planejar (prática essa exercida pela professora), esses questionamentos são feitos e respondidos automaticamente com as atividades de leitura selecionadas para serem

trabalhadas em sala. O fazer dessa professora está associado ao seu pensar, pois suas concepções de leitura e linguagem se fazem presentes em sua prática.

4.4.3 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Z1

Na aula do dia **18/04/06** (Apêndice XIII), a professora passou para os alunos uma lenda e perguntou se sabiam o que era uma lenda, após conceituou sobre essa tipologia textual. O texto estava no livro didático, e fez menção ao título, indagou se pelo título conseguiam perceber sobre o que trataria o texto. A dinâmica de leitura era explicitada pela professora (ela iria começar a leitura e depois pediria para um aluno continuar). Segundo Geraldi (2004, p. 59-60) a prática de leitura de textos envolve “[...] dois tipos de textos e dois níveis profundos de leitura: a leitura de textos “curtos”: contos, crônicas, reportagens, lendas, notícias de jornais, editoriais e de narrativas longas: romances e novelas”. A lenda segundo o autor é considerada como texto curto, trata-se de uma leitura rápida, na qual a realidade se confunde com o imaginário.

A lenda falava de uma pedra de diamante, e a professora contextualizou a discussão para a realidade dos alunos, fez referência a um garimpo em uma cidade próxima, um aluno disse que tinha um parente dele que foi trabalhar nesse garimpo. Ao término da leitura indaga os alunos se gostaram da história, um deles afirma que achou que era “besta”, e a professora não lhe fez mais questionamentos. Pediu para que apontassem no texto o que era a realidade e o que não fazia parte da realidade, alguns participaram, mas outros envolveram-se em uma briga na sala de aula.

Nessa sala de aula, os problemas de comportamento dos alunos influenciaram no processo de ensino e aprendizagem. Acredita-se que a professora deveria ter a seguinte concepção de alfabetização:

Uma concepção de alfabetização que transforma o *objetivo* com que se alfabetiza: alfabetização não apenas para aprender as técnicas do ler e do escrever, mas alfabetização como tomada de consciência, como meio de superação de uma consciência ingênua e conquista de uma consciência crítica, como *promoção da ingenuidade em criticidade*. Finalmente, uma concepção de alfabetização que transforma as *relações sociais* em que se alfabetiza: o alfabetizando considerado não como aluno, mas como participante de um grupo; o alfabetizador considerado não como professor, mas como coordenador e debates; a interação entre o coordenador e participantes considerada não como aula, mas como diálogo. O próprio contexto em que se alfabetiza é alterado: não a sala de aula, mas o Círculo de Cultura. (SOARES, 2003, p. 120).

As relações sociais dessa turma precisam ser revistas, e tanto a professora como os alunos tinham que entender os seus papéis na sala de aula, em que a professora não é uma mera transmissora de conteúdo, mas também um agente de transformação social, os alunos deviam entender a importância desse ensino escolarizado para suas vidas, pois possibilita a atuação deles como agentes críticos, e cabe a professora promover interações em sala de aula que desencadeie em mudanças em sala de aula. Considera-se que a leitura, por meio de um trabalho mediador do professor, como um dos caminhos propulsores para essa mudança.

Com referência a aula do dia **10/05/06** (Apêndice XIV), a professora **Z1** com o intuito de promover atividade de leitura, escreveu no quadro um texto para os alunos copiarem, posteriormente realizou a leitura em voz alta para a turma; a princípio fez perguntas só referentes a temas superficiais do texto, logo após, falou sobre o espaço que a mulher está ocupando no mercado de trabalho.

Em seguida, propôs questões para os alunos responderem e, novamente os problemas comportamentais atrapalharam o diálogo. Uma das questões é quanto ao conhecimento dos alunos sobre o ambiente tratado no texto: a favela, alguns alunos dizem que conhecem, a professora fala que na favela acontecem muitos problemas: desemprego, falta de escolaridade e gravidez precoce, dentre outros. Com relação a atribuição e sentido às leituras realizadas Matencio afirma que:

Reflexões contemporâneas afirmam, porém, que a construção de sentidos, seja pela fala, escrita ou leitura, está diretamente relacionada às atividades discursivas e às práticas sociais às quais os sujeitos têm acesso ao longo do seu processo de socialização. As atividades discursivas podem ser compreendidas como as ações de enunciação que representam o assunto que é objeto da interlocução e orientam a interação. A construção das atividades discursivas dá-se no espaço das práticas discursivas, ou seja, no âmbito de ações de um nível mais geral e orientadas socialmente. Essas ações são determinadas, de um lado, por práticas e maneiras de fazer sentido, de outro, por formas de tirar sentido da linguagem, de uma dada comunidade social. (MATENCIO, 2002, p. 17).

Os sentidos atribuídos às leituras realizadas dependem diretamente das relações sociais, na qual os alunos convivem, ou que lhes são propiciadas no meio escolar, e isso deve ser levado em consideração pela professora. Quando iniciava a reflexão do texto, ela se preocupava em saber quais alunos tinham conhecimento do ambiente tratado no texto: a favela. Aqueles que têm conhecimento extra-escolar sobre esse ambiente conseguirá evidenciar mais argumentos, e traçar um paralelo entre o que o autor disse e como é a realidade.

No dia **15/05/06** (Apêndice XV), a professora **Z1** anunciou que a reportagem a ser lida era sobre um cachorro, os alunos ficaram interessados e, pediram para fazerem a leitura, como eles acharam o assunto interessante ficaram quietos, prestando atenção, a sala em raros momentos tem essa atitude. A professora fala que se trata de uma reportagem de jornal e que o nome da cidade vem no topo da página, leu uma outra reportagem que falava sobre um Pit Bull, após a leitura propõe atividades que estão no livro didático, depois de um tempo fez a correção oral, poucos alunos participam.

Nas aulas observadas na sala da professora **Z1**, verificou-se que a maior parte do material de leitura é do livro didático, só em algumas das propostas de leitura a professora fez uma pré-discussão do assunto para depois solicitar que os alunos lessem, observou-se que eles se interessam mais por temas do cotidiano deles, sendo esse um dos fatores que a professora deveria levar em consideração na hora de selecionar os textos a serem lidos em sala de aula. Assuntos gramaticais têm destaque nas aulas de Língua Portuguesa, e em alguns casos o texto foi apenas pretexto para esse fim. Sobre o ensino da gramática, Soares relata sobre o período em que essa era uma prática privilegiada no ensino da Língua Portuguesa:

De forma sucinta e bastante superficial, pode-se dizer que, até os anos 60, predominava, no ensino da língua materna, a perspectiva gramatical: ensinar a Língua Portuguesa na escola era, fundamentalmente, ensinar *a respeito* da língua, ensinar a gramática da língua. [...] Esse ensino da língua quase exclusivamente restrito ao ensino da gramática não parecia inadequado em uma escola que existia predominantemente para burguesia: esta, já falante do dialeto de prestígio social (a chamada “norma padrão culta”), esperava do processo de escolarização, além da alfabetização, apenas o conhecimento (ou mesmo o *reconhecimento*) das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. (SOARES, 2003, p. 101, grifos da autora).

A língua evolui e, de acordo com as necessidades da sociedade são elaboradas as tendências a serem trabalhadas em sala de aula. Nos anos de 1960 o ensino desta disciplina restringia-se a propostas gramaticais. Na fase atual, a gramática continua a fazer parte do componente curricular desta disciplina, porém com um enfoque diferenciado, principalmente quando se trata do trabalho com textos, não se deve reduzir o texto apenas à análise gramatical.

No planejamento da professora **Z1** (Apêndice V) há apenas o nome do texto, o número da página do livro em que ele se encontra, e o número dos exercícios a serem trabalhados. O fato dos alunos terem o livro didático gera um certo comodismo à professora, que não se propôs a definir os objetivos no trabalho com o texto e nem em trazer para a sala

de aula outros materiais de leitura. Com relação ao uso do livro didático Matencio (2002, p. 92) destaca que:

Uma proposta centrada no professor é aquela em que o fio condutor do ensino e aprendizagem é construído pelo professor em interação com seus alunos, mesmo que uma das referências para o andamento do curso seja um ou mais livros didáticos. Nesse caso, o que determina o ensino é o uso que o professor faz do material didático ao qual tem acesso. Uma proposta centrada no livro didático, por sua vez, tem como fio condutor um plano de trabalho proposto pelo autor do livro didático, sendo aquela em que o referencial básico é o próprio livro didático. O uso do material didático, nesse caso, é redutivo do contexto que se constrói para aprendizagem.

Quando se fala do uso do livro didático como material de leitura, não pretende-se avaliá-lo, mas sim verificar como a professora faz uso desse recurso e quais as tipologias trabalhadas. Como ressalta a autora, o que determina o ensino é o uso que o professor faz do material didático, porém o uso exclusivo desse material de leitura em sala, restringe as necessidades de leitura dos alunos, pois os textos não foram contextualizados para essa sala de aula, faz parte das perspectivas do autor, observou-se que a professora limita-se a esse recurso não disponibilizando outros materiais de leitura de circulação no meio social.

A mediação por meio da linguagem também deveria ser melhor trabalhada pela professora, pois há pouco diálogo dela com os alunos, isso deve-se aos problemas comportamentais e a sua postura frente a esse problema, uma vez que não intervém para minimizá-lo. Destaca-se que em nenhuma das aulas foi observado o trabalho em grupo, acredita-se que não houve essa prática justamente por causa das questões comportamentais, o que priva o aluno de construir sentidos à leitura com a colaboração de outros colegas.

4.4.4 Análise das mediações da leitura nas aulas da professora Z2

O texto proposto pela professora **Z2** para a leitura no dia **20/04/06** (Apêndice XVI) faz parte do livro didático dos alunos, ela pediu para lerem de forma silenciosa, ficou observando se a turma estava lendo, um aluno estava com o livro fechado e a professora pediu para abri-lo, outros conversavam, e ela reforça que a leitura é silenciosa. Sobre a leitura silenciosa

[...] não há dúvidas de que a leitura visual silenciosa é muito mais comum entre as pessoas. Sua importância para a vida da maioria delas é muito maior que a dos outros tipos de leitura. Não só não inibe o leitor por questões lingüísticas, como permite ainda uma velocidade de leitura maior, podendo ele parar onde quiser e recuperar passagens já lidas, o que de a leitura oral de um texto não costuma permitir. Daí a conclusão de algumas pessoas de que a leitura silenciosa favorece mais a reflexão sobre o texto. Com relação a isso, gostaria de dizer que ouvir uma leitura também favorece muito a reflexão; (CAGLIARI, 2003, p. 156).

A leitura silenciosa, permite ao aluno um contato inicial com o texto, e geralmente quando se tem em mãos um material escrito, faz-se a leitura de maneira silenciosa. Os Parâmetros Curriculares Nacionais dizem ainda que na leitura em sala de aula alguns cuidados são necessários, um exemplo é que “[...] toda proposta de leitura em voz alta precisa fazer sentido dentro da atividade na qual se insere e o aluno deve sempre poder ler o texto silenciosamente com antecedência – uma ou várias vezes” (BRASIL, 2000, p. 60), para assim familiarizar-se com o texto e agir com maior fluência na leitura oral.

Após a leitura silenciosa, a professora fez a leitura do texto para os alunos, quando percebeu que um aluno não estava prestando atenção, então parou de ler e pediu para que ele continuasse. Passou o número da página e pediu para fazerem alguns exercícios. Fez algumas questões orais sobre o texto, para ver se entenderam que o garoto da história tinha dupla personalidade.

Circulava entre os alunos para ver quem não está fazendo a atividade, a turma também tinha problemas comportamentais, mas a professora com outra postura “quase que ditatorial” consegue colocar ordem na sala.

Sua preocupação maior era em manter a ordem para que os alunos ficassem em silêncio, a professora questionou sobre o texto, mas não houve interesse por parte dos alunos. Com relação a essa atitude da professora destaca-se que:

A leitura colaborativa é uma atividade em que o professor lê um texto com a classe e, durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas lingüísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos. Trata-se portanto, de uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores. (BRASIL, 2000, p. 61).

A professora mostrou-se preocupada em induzir os alunos à refletirem sobre as leituras realizadas em sala, fez questionamentos, observou se os alunos realmente estavam lendo e os motivou a realizarem as atividades propostas.

O texto trabalhado no dia **27/04/06** (Apêndice XVII) também era do livro didático, tratava-se da história do diário de um adolescente, a leitura solicitada também foi silenciosa,

uma aluna após concluir a leitura pegou um gibi para ler na sala, sinal de que tem interesse em leituras que sejam de sua preferência, que ler não é somente um ato impositivo.

Após a primeira leitura, a professora pediu para que lessem todos juntos. Depois os alunos são agrupados em dupla, e a professora disse que teriam que fazer um texto com os dados pessoais de cada um, explicou que poderia ser uma atividade interativa de troca de idéias entre alunos, porém tratava-se apenas de uma maneira diferenciada de dispor a sala, pois cada aluno faria a atividade individualmente, ressaltou que ficariam em dupla para um ajudar o outro.

Na aula do dia **28/04/06** (Apêndice XVIII) a professora trouxe para a sala livros literários, após lerem fizeram uma produção textual, a partir da obra lida, depois socializaram o texto por meio da leitura para os colegas. A professora perguntou aos alunos sobre o tema e personagens principais, reforçou que objetivo era ler, e comentou que quando lemos aprimoramos o conhecimento, “quanto mais a gente lê, mais a gente cresce”, com essa fala a professora ressaltou para os alunos a importância da leitura.

No seu planejamento (Apêndice VI) citou que iria trabalhar com leitura, colocou o nome do livro e a página, verificou-se que o estudo de questões gramaticais também era frequentemente feito nas aulas de Língua Portuguesa.

O diálogo não era freqüente na sala de aula, devido aos problemas comportamentais dos alunos, a professora não recorria a uma variação de tipologias textuais, os textos trabalhados por ela eram do livro didático. Pode-se dizer que:

A leitura na escola tem sido, fundamentalmente, um objeto de ensino. Para que possa constituir também objeto de aprendizagem, é necessário que faça sentido para o aluno, isto é, a atividade de leitura deve responder, do seu ponto de vista, a objetivos de realização imediata. Como se trata de uma prática social complexa, se a escola pretende converter a leitura em objeto de aprendizagem deve preservar sua natureza e sua complexidade, sem descaracterizá-la. Isso significa trabalhar com a diversidade de textos e de combinação entre eles. Significa trabalhar com diversidade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura, ou seja os diferentes “para quês” – resolver um problema prático, informar-se, divertir-se, estudar, escrever ou revisar o próprio texto - e com as diferentes formas de leitura em função de diferentes objetivos e gêneros: ler buscando as informações relevantes, ou o significado implícito nas entrelinhas, ou dados para a solução de um problema. (BRASIL, 2000, p, 54-55).

Para a leitura ser caracterizada como objeto de aprendizagem em sala de aula, precisam ser apresentados as diversidades textuais, na qual os alunos devem ser informados sobre os objetivos a serem trabalhados com determinada tipologia em sala, pois assim os

alunos conhecerão a funcionalidade social de determinados textos, observando-os de maneira mais crítica.

Quando passava uma atividade a professora se preocupava com o cumprimento dela por parte dos alunos, observava quem estava realizando o que foi proposto e, caso notasse que alguém não estava cumprindo o que foi solicitado, ela se aproximava e fazia intervenções pedindo e em alguns casos ordenando que o fizessem.

Com relação a atitude da professora, ressalta-se que a interação texto-aluno-professor permite, por meio dos diálogos, as negociações que se estabelecem na construção dos sentidos do texto, identificar situação de comunicação verbal e, concomitantemente, reconhecer o gênero textual empregado, porém, percebe-se que a exploração do texto na sala é feita de maneira muito superficial.

Refletindo sobre as práticas observadas e, quanto ao que se espera em relação as atividades de leitura das professoras da 4ª série do ensino fundamental, viu-se que a prática, na escola, no que se refere ao ensino de gênero de texto, via livro didático, não tem se mostrado eficaz porque não leva o aluno a um favorecimento das reflexões sobre o meio social.

Uma das formas das professoras estarem integradas com as novas tendências de ensino seria o trabalho em sala de aula com diferentes tipologias textuais e, ainda, promover diferentes modos de organização de interações em sala de aula, com predominância de atividades coletivas, em detrimento de formas individualizadas, rompendo com a organização dos alunos em fileiras, tradicionalmente utilizada em sala de aula, e esta prática só se viu na sala da professora **Y4** e algumas atividades em dupla na sala da professora **X3**.

As interações dialógicas em sala também são fundamentais, e na sala da professora **(Z1)** mal se pode ouvir a professora solicitar a atividade de leitura devido ao comportamento dos alunos, sendo assim, a interação com o material escrito ficou comprometida. Segundo Freire (1980), o diálogo não pode ser uma forma de depositar idéias nos outros ou um simples intercâmbio de pensamentos. Assim, considerando o diálogo como uma forma de designar o mundo e os homens na ação, deve ser necessariamente uma relação horizontal:

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensando que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos. (FREIRE, 1980, p. 84).

Se para refletir sobre a realidade é preciso contrapor diferentes idéias, o professor, além de conhecer seus alunos, tem que estar preparado para atuar como mediador, sendo um constante pesquisador dos conhecimentos construídos pelo homem, tanto em relação aos conteúdos sistematizados, como em relação às teorias pedagógicas que fundamentam sua prática, saber ainda utilizar instrumentos adequados no intento de criar situações significativas de leitura em sala de aula.

Góes e Smolka (1994, p. 63), assinalam que a: “[...] presença de seus pares é sempre muito significativa para a criança. Mesmo quando escreve individualmente, busca chance de comentar, indagar e pedir confirmações do outro”. São processos interativos como estes, segundo as autoras, que possibilitam, a construção de sentidos, um refinamento e um crescimento na qualidade de ensino.

Como já foi discutido, o professor é um dos principais agentes para que um processo de ensino e aprendizagem da leitura aconteça numa perspectiva crítica, é ele quem propicia, a partir de questionamentos sobre sua própria prática, valores e concepções, pode propiciar um ambiente onde os alunos possam discutir a realidade, compartilhar suas experiências, dialogar e vivenciar a leitura e a escrita como o meio de interação e como instrumentos de ação e reflexão social.

Quanto aos gêneros textuais disponíveis, os professores podem selecioná-los de acordo com as necessidades no momento concreto da interação verbal de uma determinada realidade educacional. Portanto, o ensino e aprendizagem de língua materna deve partir de uma perspectiva sócio-interacionista, na qual se o professor souber como estabelecer as mediações pode levar o aluno a ter mais domínio da própria língua.

O reconhecimento do gênero textual de um texto durante a leitura, poderá ter profundas implicações na compreensão global do texto como: facilitar o estabelecimento de previsões sobre ele, auxiliar na percepção da intencionalidade do autor; acionar conhecimentos prévios; ampliar as possibilidades de relações de intertextualidade; favorecer a percepção de maior ou menor índice de subjetividade no texto; identificar a polifonia no interior do texto, entre outros aspectos que impulsionam o letramento do aluno.

Ao tratar do objetivo da atividade de leitura em sala de aula, entende-o como o norteador das interações estabelecidas em sala de aula, Leffa (2003, p. 178) afirma: “No caso típico da sala de aula, tem-se enfatizado muito os participantes da interação (aluno-professor, aluno-aluno), muitas vezes ignorando completamente o papel do conteúdo que está sendo negociado. Toda interação deve ter um objetivo”.

Isso significa que a interação em si, sem objetivo que a justifique, é uma ação sem efeito no contexto escolar. Se o objetivo do professor é auxiliar o aluno a construir conhecimentos, via texto, é mister haver um conteúdo que vai determinar a ação do professor e do aluno. Pode-se afirmar que, o texto é o elemento fixo da interação, atende aos objetivos da aprendizagem. Já que professor e aluno são os participantes que se transformam em função desses objetivos, tem-se neste caso, a escrita como mediação e o texto como mediador.

A partir do texto e objetivos de aprendizagem estabelecidos para o trabalho com a leitura, as ações mediadoras e os recursos didáticos são instrumentos na construção do conhecimento do texto, ato que não se pretende passivo, mas ativo-responsivo, fruto do diálogo abrangente, constituído de muitas vozes por meio das interações que se promovem. Todavia:

Não basta deixar que os alunos interajam ou promover a interação para que se obtenha de forma automática alguns efeitos favoráveis sobre a aprendizagem, o desenvolvimento e a socialização. O importante não é a quantidade de interação, mais a qualidade da mesma. (COLL & SOLÉ, 1996, p. 281).

Os autores ressaltam a importância da qualidade do desenvolvimento das interações em sala de aula e discutem, no texto, a interação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem, na trajetória do sócio-interacionismo no ambiente escolar. Os resultados de suas pesquisas mostram que os alunos aprendem, conforme as formas de organização das atividades e tarefas escolares, concluíram que as atividades que dão lugar as interações entre os alunos são particularmente ricas e construtivas quanto a seus efeitos. Enfatizam que um fator fundamental na organização grupal das atividades de aprendizagem na aula é a interdependência entre alunos que participam, com respeito à tarefa proposta ou ao objetivo a atingir.

A partir dessas premissas, parece que a sala de aula é o lugar propício para que se estabeleçam múltiplas formas de interações. Seria conveniente que o professor de Língua Portuguesa ao trabalhar, com a leitura, pudesse sistematizar os conteúdos a serem apreendidos pelo aluno, por meio de atividades diversas que desencadeiem as várias formas de interações, possibilitando aos alunos, a partir da mediação da leitura pelo professor, interagir de diferentes maneiras, lugares sociais; posições sociais e sob diferentes momentos de produção.

Com efeito, a proposta de produção textual, na perspectiva da interação, vem ganhando, cada vez mais, adesão no âmbito educacional. É o que se pode constatar nos Parâmetros Curriculares Nacionais: “A linguagem, por realizar-se na interação verbal dos

interlocutores, não pode ser compreendida sem que considere o seu vínculo com a situação concreta de produção” (BRASIL, 2000, p. 25). O comprometimento do professor em realizar atividades mediadas com instrumentos de leituras significativos e, interar-se sobre as novas tendências de ensino, valorizando as interações com os alunos é o que possibilitará maior envolvimento e atribuições de significação às atividades de leitura.

Neste capítulo foram ressaltadas e analisadas as aulas das professoras, a forma como mediam a leitura, recursos didáticos, interação professor/aluno, aluno/material de leitura, durante as observações notou-se que as professoras não se pautam em uma única perspectiva de ensino, ora se pautam em uma visão interacionista da linguagem, e ora como representantes de um ensino tradicional.

A leitura é uma das formas de aprimoramento do conhecimento e possibilita uma maior integração social. Como já foi discutido, o diálogo é o melhor instrumento para o desenvolvimento de uma educação crítica, e de motivação para o aluno interagir e criar significação ao material de leitura. É através da relação dialógica que os sujeitos deixam transparecer suas concepções, pressuposições, e valores, argumentam, trocam idéias, constituem-se e constituem pelo outro.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Esse estudo teve como objetivo investigar as concepções de leitura das professoras da quarta série que atuavam na rede estadual do ensino fundamental no município de Cacoal/RO, bem como a metodologia utilizada nas aulas de Língua Portuguesa, e os recursos didáticos, para analisar como ocorre o processo de mediação da leitura em sala de aula.

As quatro professoras que participaram desta pesquisa eram graduadas em Pedagogia e todas já concluíram um curso de Pós-graduação em nível de Especialização, isto evidencia que estão preocupadas com a formação continuada. O nível sócio-econômico dos alunos era parecido, uma vez que as três escolas estavam situadas em bairros periféricos. Portanto, as ações comportamentais e interacionais dos alunos em sala não podem ser comparadas pelo fator econômico ou pela dificuldade ao acesso a materiais de leitura.

Os dados revelados na análise foram obtidos por meio de entrevistas e observações em sala de aula realizados no primeiro semestre de 2006 e, demonstraram que as professoras possuem algumas dúvidas com relação a leitura, não tendo uma concepção bem definida.

Nas observações feitas na sala da professora **Y4**, percebe-se que esta é a que mais se aproxima dos conceitos de mediação e leitura adotados nesta pesquisa, pois está em constante interação com os alunos, mediando as atividades de leitura com materiais diversificados e demonstrando o valor social dos diversos gêneros textuais trabalhados em sala. Quando um aluno não realizava as atividades, ela não se manifestava de maneira impositiva. Conforme a mesma professora diz, trabalha como intermediadora e, por meio do diálogo, questiona os alunos e faz com que reflitam sobre seus atos; a opinião da turma é levada em consideração no desenvolvimento das atividades de leitura.

As professoras **Z1** e **Z2** que atuavam na mesma escola, trabalhavam a leitura, tendo como recurso primordial os textos do livro didático. Em suas falas, consideram a leitura como uma atividade social e dizem que se apóiam na concepção interacionista da linguagem, mostram que têm conhecimento sobre as novas concepções de leitura, sendo que **Z1**, no período da pesquisa, estava participando de um curso que tratava sobre os preceitos do letramento, porém, em sua prática em sala de aula apresenta certas contradições, pois estabelece pouco diálogo com os alunos, tendo um deles na sala que tem mais poder de voz do que a ela para manipular os colegas.

Nas aulas de Língua Portuguesa observadas na sala desta professora, notou-se a preocupação com a utilização de exercícios gramaticais e, não havia um planejamento com objetivos definidos quanto as atividades de leitura, o que implicava em uma prática evasiva, sem justificativas para os alunos quanto a importância e funcionalidade das leituras que faziam.

Para confirmar uma das premissas adotadas nessa pesquisa, de que as atividades de leitura realizadas precisam estar em consonância com as necessidades e mecanismos sociais, pois se assim for, possibilita o maior interesse do aluno e, ainda para a formação de sujeitos sociais conscientes, destaca-se uma atividade desenvolvida em sala, na qual a professora trabalhou um texto do livro didático correspondente a um recorte de um jornal, sendo essa uma das raras vezes que a turma se concentrou para ouvir e dialogar com a professora. Isso revela que, quando o assunto é de interesse dos alunos eles vêm a funcionalidade no que estão fazendo, são capazes de interagir e participar da discussão proposta.

Ainda falando sobre a professora **Z1**, ela associa a leitura à compreensão, mas logo depois, diz ser uma reprodução do que leu. Apesar de ter participado de cursos de capacitação, ainda não compreendeu que o sujeito não é um reproduzidor, mas um construtor de sentidos, mediante as leituras que tenha tido contato. Em suas aulas, não se mostra preocupada em estabelecer a interação aluno/aluno, aluno/objeto do conhecimento.

A professora **Z2** vê a leitura como uma retirada de informações, e diz que é necessário entender, ou seja, interpretar, para ela a leitura é algo muito amplo e a aquisição da leitura é vista como uma atribuição de sons aos códigos lingüísticos. Há uma certa confusão na hora de conceituar e explicar sobre sua prática pedagógica, mas, em sua fala e ação em sala, preocupa-se com o desempenho e interesse dos alunos em realizar as propostas de atividade.

Nas aulas da professora **X3**, predominam atividades de leitura em uma visão tradicional de ensino da linguagem, na qual se elegem a neutralidade e a transparência da língua como critérios de “compreensão” textual. A leitura é vista como busca do sentido único do texto; a sala de aula apresenta-se como um lugar isento de confrontações, em que ela, a professora, é detentora do saber e o aluno, simples receptor de informações.

A professora interage pouco com os alunos, em algumas ocasiões, quando começam expor a opinião, ela logo os interrompe, dizendo que, na verdade, eles estão querendo “enrolar” a aula. Para ela, o fato do aluno expor sua opinião, discutir e refletir sobre os fatos do cotidiano, é perda de tempo.

Na escola em que atua a professora **X3**, não há o uso do livro didático. Um outro recurso de leitura utilizado com frequência na sala são os livros de literatura infantil, mas as discussões sobre o texto lido ficam no âmbito do que o autor diz, e não sobre a compreensão dos alunos; a repetição é a maneira que acredita ser a mais viável para o entendimento. Quando o aluno termina de ler um texto, logo pede para lê-lo novamente. No dia em que passou um vídeo para os alunos, uma das suas primeiras falas foi a de que iria passá-lo três vezes para que entendessem bem. Há uma concordância com a professora de que após uma segunda leitura consegue-se captar detalhes que antes não foram observados, mas a professora não expressa essa idéia de forma clara, enfatiza apenas a repetição para melhor entendimento. Não há uma variedade de materiais de leitura, a maioria dos textos utilizados em sala são escritos no quadro e o objetivo maior é refletir sobre atitudes e comportamentos dos alunos.

Pelo que foi observado, a professora vê a leitura como algo acabado e fechado em si mesmo, para ela, faz parte de um “ritual” e não de uma teoria de ensino. Em alguns momentos, a fala da professora corrobora sua prática, alicerçada em concepções tradicionais de ensino, apesar de, em casos isolados, ter assumido procedimentos que extrapolaram essa visão de ensino, como, por exemplo quando sugere aos alunos, para refletirem sobre as percepções que tiveram quanto ao texto lido e que desenhassem para manifestar o desejo profissional deles independente da imposição dos outros.

Na verdade, o que transparece muito fortemente é sua insegurança, refletida em uma prática que se pauta na informação, avaliação, controle e a concepção de que a sala de aula é o lugar de transmissão de conhecimento.

Uma visão que a sociedade tem é a de que quanto maior tempo de experiência profissional mais segurança, mais habilidade em sala de aula o professor tem. Na observação, constatou-se que o domínio de sala está ligado às concepções que o professor tem sobre o ensino e sobre a leitura e como promovem suas aulas. O fator anos de experiência não é um indicativo para uma prática de que o professor tenha domínio de turma e que medie atividades significativas para os alunos.

A esse respeito, pode-se afirmar que as atitudes de indisciplina por parte dos alunos na sala da professora **Z1**, a conversa paralela, o desinteresse, as brincadeiras ocorridas, foram em conseqüências da falta de metodologia articulada e consistente da professora, pela sua insegurança e falta de objetividade e não somente pelo pouco tempo de experiência profissional. Afinal, em sua fala, o “ser” professora não foi uma escolha, mas apenas uma coisa que aconteceu em sua vida.

Quanto à imagem segundo a qual o professor que possui uma Pós-graduação tem uma visão atualizada do ensino, constatou-se que as professoras apesar de terem feito um curso de especialização não mudou de maneira significativa seus conceitos sobre ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.

Destaca-se que o professor em sala é um sujeito mediador dos conceitos construídos historicamente, portanto ele não é a única fonte do saber na sala. Nesse sentido, ressalta-se a atuação da professora **Y4** como a que mais se aproxima das concepções em que apóiam essa pesquisa, isso deve-se ao fato dela preocupar-se em realizar uma interação na sala, e ainda em saber como seu aluno aprende, não volta sua visão somente para seu trabalho docente e aos conteúdos determinados pelo meio escolar, mas também às necessidades dos alunos. Procura mostrar a importância das atividades realizadas em sala e percebe-se que as atitudes de mediação em sala colaboram no desempenho dos alunos.

Procurou-se ainda, neste estudo, caracterizar, durante a observação, os aspectos pertinentes a: seleção dos textos oferecidos em sala de aula para leitura; procedimentos iniciais convidativos ou não para entrada do texto; encaminhamento dos dados após a leitura do texto, exploração dos textos em si, seus desdobramentos, suas relações com outros textos ou diferentes situações possíveis de leitura. E, quanto a isso, acredita-se que as professoras precisam rever seus procedimentos, uma vez que somente em alguns momentos isso é notado e, quando realmente são efetivadas essas propostas o desempenho dos alunos é visto de maneira positiva e interativa.

Observar a escola em seu cotidiano e, principalmente, com olhar atento à tônica que é dada à leitura na escola, parece ser fundamental para reflexão quanto melhoria de ensino e elaboração de atividades significativas aos alunos.

Na pesquisa, pode-se constatar que muitos são os fatores intervenientes que comprometem a formação do leitor. A seleção, a qualidade, fonte, razão da escolha devem apontar para práticas e saberes valorizados pela escola que apresentem como significativos diante da função social da leitura.

Na seleção do texto a ser trabalhado em sala de aula, o livro didático é um veículo de circulação intensa. A escolha dos textos geralmente se dão a partir do interesse do professor e, prioriza textos que contemplam personagens ou fato que possa ter relação com alguma data cívica, conteúdo curricular ou, aspectos gramaticais que elegeu como necessários ao aprendizado de seus alunos. Portanto, outras tantas possibilidades de materiais de leitura são descartados e, até mesmo, a biblioteca escolar é um espaço pouco utilizado. Nos dias em que

realizou-se as observações, apenas uma professora propiciou aos alunos a esse ambiente diferenciado de acesso a materiais de leitura.

Com relação ao trabalho com diferentes tipologias, ressalta-se que a natureza de um texto não exclui a outra, cabe ao professor trabalhar com os variados tipos de textos que circulam no meio social, pois a leitura desvinculada dos usos sociais e da interação de diversos tipos de textos que circulam na sociedade colaboram para a formação de não leitores.

Tendo como base as novas concepções de leitura, afirma-se que o professor não deve conceber procedimentos que exijam do leitor a reprodução ou a transcrição do que está escrito, não se busca mais formar indivíduos que executem, obedeçam e concebam o que está escrito como verdade absoluta, inquestionável e, sim, que sejam capazes de criar e recriar, de maximizar o seu tempo livre, de integrar-se a uma sociedade reflexiva. Indivíduos que se percebam leitores competentes e que possam exercer o papel de cidadão ativo na sociedade em que vivem é o que se pretende hoje, e este é um outro fator a ser revisto nas salas observadas.

Com os resultados obtidos nesta investigação, tantos os teóricos como empíricos, espera-se possibilitar aos professores uma reflexão para se assumirem como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, por meio de um contínuo re-fazer e re-pensar, para que possam, em meio a confrontos e tensões próprios do discurso, dar espaço para o aluno também se assumir como sujeito, assumindo a concepção interativa, vivenciando a polissemia própria da linguagem, uma vez que toda concepção teórica deste trabalho é de um sujeito como ser sócio-histórico, que participa de variados meios sociais e aprende por meio das diversas mediações, sendo uma delas a mediação pedagógica em sala de aula que desencadeia na constituição de um sujeito leitor.

Para tal, ressalta-se a leitura como um ato social, como uma forma de integração do sujeito social com o meio, na qual o sujeito pode buscar na leitura o conhecimento para uma prática social crítica, pois a reflexão crítica, feita através do diálogo, levará os educandos a reconhecerem as ideologias, a perceberem o caráter mutável das relações sociais e, portanto, assumirem-se como sujeitos na construção de si mesmo e da realidade.

É importante que o professor na prática em sala de aula construa, coletivamente com a equipe pedagógica, projetos de formação do leitor, assumindo a criação de espaços para trocas de experiências sobre a leitura, envolvendo alunos e professores.

Construir sentido pressupõe dialogia e reflexão compartilhada, dada a natureza social e ideológica do signo. Assim, faz-se necessária a criação de espaços de interlocução através dos quais professores e alunos tragam para a sala suas experiências e formas próprias de

perceber a realidade. E o professor através de seu trabalho mediador, pode possibilitar que os sentidos se constituam em experiências significativas e duráveis para seus alunos. Ao desempenhar essa função de mediador entre meio social e o aluno, o professor lança mão das novas concepções de ensino para melhor desenvolver suas ações pedagógicas, o que implica em conhecer e compreender o significado de determinadas estratégias, além de utilizar-se de materiais de leitura diversificados; para assim cumprir sua tarefa de mediador entre os conhecimentos sociais, as vivências e as necessidades dos seus alunos.

Estudar a mediação da leitura traz uma amplitude de olhares, entretanto a necessidade de buscar meios de compreensão dos fatores que colaboram na formação do sujeito leitor não se esgota nesta pesquisa, afinal foram estudos anteriores que desencadearam “o querer saber mais” e “o querer pesquisar esse tema”.

Mediante a pesquisa enfatiza-se que, para as ações educacionais terem resultados positivos, é mister que o professor no trabalho com a leitura tenha, consciência do objetivo social da sua atividade, garantindo sua função mediadora entre as práticas leitoras em sala de aula e os usos sociais que seus alunos possam fazer. Uma vez que, ao propiciar-lhes o acesso a cultura da leitura, ajuda-os a mudarem suas formas de agir na realidade e, nesse mesmo processo ele, também, muda a forma de executar sua atividade docente.

REFERÊNCIAS

- BAJARD, Élie. **Caminhos da escrita: espaços de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2002.
- BAQUERO, R. **Vygotski e a Aprendizagem Escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito da leitura**. 7 ed., São Paulo: Ática, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 11 ed., São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. Mikhail. **A Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARROS, Aidil de Jesus Paes de; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Projeto de pesquisa: propostas metodológicas**. 8. ed., Petrópolis: Vozes, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização – um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.
- BRAIT, Beth. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1996.
- BRASIL – MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- _____. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução**. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sóciodiscursivo**. São Paulo: EDUC, 1999.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística**. 10 ed., São Paulo: Scipione, 2003.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e Letrar**. Um diálogo entre a teoria e a prática. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLL, C.; SOLE, I. A Interação Professor/Aluno no Processo de Ensino e Aprendizagem. In: COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. (Org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. vol.2, Porto Alegre: Artmed, 1996.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura**. Campinas: Pontes, 1995.

CURTO, L. M. Alfabetização, pensamento e diversidade. **Revista Pátio**. Porto Alegre. p.19-20, ano 4, nº14, ago/out 2000.

DELL'ISOLA, R.L.P. **Leitura: inferências e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: Universitária, 1996.

DUARTE, Newton. **A Individualidade Para-Si (Contribuição a uma Teoria Histórico-Social da Formação do Indivíduo)**. Campinas: Autores Associados, 1993.

FARACO, C. A et al. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: UFPr, 1996.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **A pesquisa sobre leitura no Brasil: 1980-1995**. Campinas: Arte escrita, 2001.

FONTANA, Roseli A. **Mediação Pedagógica na Sala de Aula**. 4 ed., Campinas: Autores Associados, 2005.

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

_____. **A criança, o professor e a leitura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção – **Vygotsky e Bakhtin: um intertexto**. São Paulo: Ática, 1999.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. & MACEDO, D. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

GERALDI, João Wanderley Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula**. 3 ed., São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GIL, Carlos Gil. **Metodologia do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GOES, M. C. R. **A criança e a escrita**: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever in A linguagem e o outro no espaço escolar org. Smolka e Góes (Org) São Paulo: Papyrus, 1994.

GOODMAN, K. S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e o desenvolvimento. In: FERREIRO, E.; PALÁCIO, M. C. (Org.). **Os processos da leitura e escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

KAUFMAN, A M. & RODRIGUEZ, M. H. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KLEIMAN, Ângela B. **Os significados do letramento**: uma Nova Perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

_____. **Oficina de leitura**: Teoria & prática. 10 ed. Campinas: Pontes, 1998.

LAJOLO, M. 1993. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ed. Ática, 2004.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

LEFFA, V.J. Interação simulada: um estudo da transposição da sala de aula para o ambiente virtual. In: LEFFA, V.J. (Org.). **A interação na aprendizagem das línguas**. Pelotas: Educat, 2003.

LEITE, L.C.M. **Gramática e literatura**: desencontros e esperanças. In: GERALDI, J.W. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação**: abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKII, L.S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2000.

MACEDO, Maria do Socorro. **Interações nas Práticas de Letramento** – O uso do livro didático e da metodologia de projetos. São Paulo: Martins Fontes: 2005.

MAGNANI, M. A. C. **A prática de leitura do professor brasileiro análise e perspectiva**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 8, 12. Campinas. **Anais**. Campinas: Associação de Leitura do Brasil, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1996.

MARCUSCHI, L.A. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, A.P. et.al. (Org.). **Gêneros textuais & ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2000.

MARTINS, João Batista. **Vygotsky & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MATENCIO, Maria de Lourdes Meirelles. **Leitura produção de textos e a escola: Reflexões sobre o processo de Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

MELO, Dinorá Machado. **Professora é para ler ou entender?: Um estudo da leitura de futuros professores**. São Paulo: Intertexto, 2003.

MYNAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 22 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 1996.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotski: aprendizagem e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo, Scipione, 1993.

_____. **Pensar a educação, contribuições de Vygotsky**. In: CASTORINA, J.A. et al. **Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate**. São Paulo: Ática, 1998.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

RIBEIRO, V. M. 1999. **Alfabetismo e atitudes**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1997.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 22 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, E. T. da. **Leitura e realidade brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

SMITH, FRANK. **Compreendendo a Leitura** – Uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. 4 ed., Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

_____. **Leitura Significativa**. 3 ed. São Paulo: Artmed, 1999.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. São Paulo: Cortez, 1988.

SOARES, MAGDA. **Letramento – Um Tema em Três Gêneros**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. **Linguagem e Escola**. 17 ed. São Paulo: ática, 2005.

SUASSUNA, Livia. **Ensino de Língua Portuguesa – Uma abordagem Pragmática**. 6 ed. Campinas, Papirus, 2003.

SZYMANSKI, H. **Perspectiva para análise de entrevistas**. In: SZYMANSKI, H. (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. 5 ed., São Paulo: Cortez, 1995.

VÁZQUEZ. A. S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. 3 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed., São Paulo: Martins Fontes, 2003.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa** – Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola:** as alternativas do professor. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO EM SALA DE AULA

- Verificar se o professor tem planejamento de atividades de leitura para cada aula.
- Identificar os objetivos, estratégias e conteúdos previstos no planejamento e verificar como eles se desenvolvem na prática;
- Se não houver planejamento, perguntar ao professor o que ele prevê para o trabalho de cada dia.
- Identificar as atividades realizadas em sala com relação a leitura e o tempo do dia dedicada a cada uma delas;
- Identificar os procedimentos adotados pelo professor para o ensino da LEITURA de textos na língua materna;
- Identificar como o professor se relaciona com os alunos, especialmente, durante as atividades de leitura.
- Identificar como se dá a relação professor/aluno/atividades de leitura.
- Identificar as atitudes e reações dos alunos mediante as atividades de leitura e os textos propostos pelo professor.
- Identificar como o professor faz a mediação entre os textos, as leituras e o cotidiano dos alunos. Como faz a interligação entre novos conhecimentos e os conhecimentos anteriores dos alunos sobre determinado assunto.

APÊNDICE II

ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1ª PARTE

♦ Dados de Identificação do Professor:

- Formação:

Ensino Médio () Terceiro Grau ()

Curso de Ensino Médio: _____ Ano de Conclusão ()

Nome da Instituição: _____

Curso de Graduação: _____ Ano de Conclusão ()

Nome da Instituição: _____

Curso de Pós-Graduação:

Especialização () Mestrado ()

Nome do Curso: _____ Ano de Conclusão ()

Nome da Instituição: _____

Em qual faixa etária você se encontra:

Menos de 19 anos ()

De 20 a 29 anos ()

De 30 a 39 anos ()

De 40 a 49 anos ()

50 anos ou mais ()

- Experiência Profissional:

A) Você é professor da Rede Estadual de Ensino com qual vínculo empregatício?

Efetivo () Contratado () Convocado ()

B) Há quanto tempo você é professor?

C) Há quanto tempo você trabalha como professor de turmas do 4º ano do Ensino Fundamental?

♦ Dados de Identificação da Turma:

- N° de alunos: _____
 - N° de meninos: _____
 - N° de meninas: _____
 - Faixa etária dos alunos: _____
 - Faixa etária que prevalece: _____
 - N° de alunos repetentes (se houver): _____
 - Nível sócio-econômico da turma: _____
-

2ª PARTE

- 1 - O que significa para você trabalhar a leitura na sala de aula?
- 2 - O que você entende por leitura? Ou qual sua concepção de leitura?
- 3 - Como você promove as atividades de leitura em sala de aula?
- 4 - Quando e como você acha que a criança aprende a ler?
- 5 - O que você entende por domínio e compreensão da leitura?
- 6 - O que você acha que o aluno deve aprender primeiro a escrever ou a ler? Por quê?
- 7 - Quantas vezes na semana você propõe, em sala de aula, atividades de leitura para seus alunos?
- 8 - Qual o tipo de leitura e de textos você mais utiliza em sala de aula? Qual critério utiliza para fazer tais escolhas?
- 9 - Que tipo de informações geralmente tem esses textos?
- 10 - Quais os textos que seus alunos mais gostam de ler? Você sabe por quê?
- 11- Em quais situações de sala de aula você acredita que a atividade de leitura é importante para seus alunos?
- 12- Quando você propõe atividades de leitura para seus alunos, ao quê atribui valor? (a fluência; a expressão oral; se o aluno está acompanhando a leitura – atenção; pronúncia correta).
- 13- Ao elaborar seu plano de aula semanal quanto tempo você reserva para as atividades de leitura? Por quê?
- 14 - Quais os recursos didáticos que você utiliza para trabalhar com a leitura?

- 15** - Você propõe atividades diferenciadas para aqueles alunos que apresentam dificuldades em relação à leitura?
- 16** - Quais as maiores dificuldades que seus alunos enfrentam nas atividades de leitura? A que você atribui tais dificuldades?
- 17** – O que você entende por mediação pedagógica? E como você pensa que o professor pode mediar a leitura em sala de aula?
- 18** - O que você entende por alfabetização? E letramento?
- 19** - Você percebe diferenças entre alfabetizar e letrar? Quais? Por que faz tal afirmação?

APÊNDICE III

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Professor (a),

Estou realizando uma pesquisa com a finalidade de conhecer mediação pedagógica do professor no processo de leitura em salas de 4ª ano do Ensino Fundamental, bem como observar suas práticas de leitura em sala de aula.

Participarão deste estudo professores(as) da Rede Estadual de Ensino da cidade de Cacoal/RO.

O levantamento das informações será por meio de entrevista gravada que, depois de transcrita retornará ao (à) professor (a) entrevistado (a) para verificação dos registros. Bem como observação em sala de aula pela pesquisadora, nas aulas de Língua Portuguesa.

O registro das informações, o nome e identidade do (a) professor (a) entrevistado (a) serão mantidos em sigilo, sendo garantido a confidencialidade e privacidade às informações coletadas quando da publicação do relatório final da pesquisa. Ao término do estudo cada participante será informado dos resultados obtidos sobre o assunto abordado.

Sua participação no estudo é voluntária, você pode optar em participar do mesmo ou não. Entretanto, sua colaboração é muito importante para que eu possa realizar este trabalho.

Ao decidir fazer parte deste estudo você receberá uma via assinada deste Termo de Consentimento.

Sônia Mara Nita

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaro que li e entendi este documento de consentimento, todas as minhas dúvidas foram esclarecidas oralmente e que participo deste estudo voluntariamente.

Assinatura do (a) voluntário (a): _____

Data __/__/__

Nome completo do (a) voluntário (a):

Local e telefone de contato: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Data __/__/__

Nome completo da pesquisadora: Sônia Mara Nita

Telefones para contato: - Residencial: (69) 3441-1568 Celular 9991-1929

- Programa de Pós-Graduação em Educação Curso de Mestrado –
UFMS: xx (67) 3345 7616.
- UNESC – 3441-4503

APÊNDICE IV

Anotações de planejamento da professora Y4

Data	Anotações da Professora
10/04/06	Jornal: Manusear o jornal e descobrir os cadernos; Produzir o texto relacionado a uma notícia lida. • Leitura compartilhada para reflexão. • Manuseio e leitura dejomais. • Escrita da notícia escolhida pelo grupo. • Socialização das notícias.
17/04/06	Leitura Compartilhada (Vira-lata morre para salvar garoto de Pit Bull). • Interpretação oral. • Reescrita da notícia. • Socialização da reescrita. • Conversa informal - Biodiversidade. • Escrita da lista de animais em extinção. • Pesquisa da ficha informativa sobre estes animais.
24/04/06	• Leitura compartilhada. • Escolha de Manchete. • Escrita da notícia • Comentário sobre os livros que os alunos estão lendo. • Tarefa de casa. • Distribuição da ficha de leitura.
03/05/06	Projeto jornal – Etapas que devem constar no jornal. Projetos Pedagógicos • Coluna social gente que brilha. • Alunos destaques: no esporte, na leitura e aniversariantes. • Cantinho da poesia. • Incentivando a leitura. • Eventos na escola. • Semana da cidadania. • Palestras: saúde bucal e cuidados com o trânsito e ceron. • Passeata contra a dengue. • Campeonatos. • Rua do lazer. • Escola cidadã. • Promoções. • Bazar da pechincha. • Cesta da páscoa. • Classificados. • Opinião do aluno: Que pena! Que bom! Que tal? • Entrevistas • Diretor - Como vai a escola? • Cecília: família na escola. • Professor Roberto - esportes. • Palestra "Combate ao abuso e violência sexual em crianças e adolescentes. • Leitura compartilhada - "0 jovem caranguejo". • Interpretação oral. • Produção de texto individual com o tema da palestra. • Questionário com a opinião do aluno.

08/05/06	• Leitura compartilhada feita por 2 alunos, dos poemas pesquisados para o jornal. • Leitura silenciosa oral e individual do texto biodiversidade brasileira. • Interpretação oral e escrita. • Em dupla elaborar uma entrevista com o diretor. • Antes de elaborar a entrevista ler e compartilhar as entrevistas da revista veja. • Na 4ª série B leitura compartilhada - Retrato de Ser mãe. • Sorteio para leitura das poesias durante a semana.
09/05/06	• Palestra: consumo de energia. • Produção de texto com o tema. • Confecção de cartão e escrita da mensagem para a mamãe.
17/05/06	• Escrita da letra da música: "A banda de Chico Buarque". • Interpretação escrita. • Consulta ao dicionário. • Escrever o que aconteceu com cada personagem enquanto a banda passava. • Tarefa de casa: Escreva - a) O tipo de música que você prefere. b) o título de uma música que você goste de ouvir. c) a letra de uma música que você conhece.
29/05/06	• Visita à biblioteca. • Produção de texto coletivo para jornal a respeito da visita do vereador Toninho Masioli. • Elaboração de entrevista com o diretor.
05/06/06	• Leitura silenciosa e oral do texto Ciranda do tempo. • Pesquisa no dicionário. • Interpretação escrita do texto.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE V

Anotações de planejamento da professora Z1

Data	Anotações da Professora
29/03/05	• Português: Conceito de sexualidade não está ligada somente aos órgãos sexuais e atração física, mas também as relações afetivas correm o amor, o desejo de estar unido ao outro ser humano, assim como a necessidade de conviver e expressar os nossos sentimentos. Tudo isso fez com que a sexualidade seja completa. O corpo e a mente também fazem parte da relação sexual e não somente os órgãos genitais. Por isto é muito importante não só o conhecimento físico, mas também, o psicológico. • Leitura da história pág. 15 a 19 e 30 a 34. • Atividade sopa de letras pág. 35.
05/04/06	• Aula de leitura.
17/04/06	• Port. Substantivos Próprios e Comuns. • Port. Livro Viver e Aprender pág. 75. Substantivo próprio e comum. Atividades 01, 02, 03 e 04.
18/04/06	• As lágrimas de Potira - pg 25. Conceito de lenda. • "Cresci" - Texto com interpretação, questões. 02, 03, 04, OS, 06, 11, 14 e 15.
19/04/06	• Port. Vamos produzir - As lágrimas de Potira, em contra capa do filme como a Bela e a Fera. Pág. 3 e 8.
24/04/06	• Conceito de substantivos: Primitivos e Derivado, Simples e Composto. Pg. 64 e 65.
02/05/06	• Port. Substantivo simples e composto. Pg. 24, 25 e 29. • Maneira Lúdica - Substantivos abstratos e concretos.
03/05/06	• Port. Substantivo Concreto e abstrato (Lídia Maria, 1961 06, 07, 08, 09. Maneira Lúdica 02.
10/05/06	• Port. Texto: "Juca das Rosas" - com interpretação. 0 dia-a-dia do professor. Volume O5 - pág. 109.
15/05/06	• Port. Texto: "Vira-lata morre para salvar garoto de Pit Bull". Com interpretação das questões de 02 a 07. pg. 63, 64.
17/05/06	• Port. ("Poodle" - leitura) substantivo comum de dois gêneros, sobrecomum e epiceno. Leitura (Maneira lúdica - 02. pg. 47)
29/05/06	• Revisão de substantivo através dos conteúdos pedidos para fazerem em casa. Pg. 82, 94, 10-2 (Correção) • O tombo de rambo - leitura e interpretação. Ortografia MP/MB/M final. (Maneira Lúdica 03, pg. 44).
30/05/06	• Port. Avaliação - Valor: 5,0
05/06/06	• Português - Texto: Maracanã (a construção de um símbolo) Viver e Aprender (4 pg. 14).

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE VI

Anotações de planejamento da professora Z2

Data	Anotações da Professora
20/04/06	• Leitura: Língua Portuguesa • Livro: "Linguagem e Vivência" pg. 16 e 18. Leitura. - Interpretação Pág: 19- 2,3,4,5,6,7
27/04/06	• Língua Portuguesa - Diário de Biloca - Linguagem e Vivência. Pág. 22 e 23. *Produzir um texto com os mesmos dados (em dupla). - Ortografia "ce" e "ci" . Ciça na Rocinha. "A maneira lúdica de ensinar". (pág. 43). - Circule no texto as palavras escritas com "ce" e sublinhe as palavras com "ci".
28/04/06	• Atividades com substantivos simples e compostos. Livro viver e aprender. Pág. 8 1. • Ler a história e pedir que os alunos recontem a história através de textos escritos. "Rita, não grita!" • Ortografia l ou u - Livro Viver e aprender. Pág. 37. Completar as frases utilizando as palavras do quadro.
19/05/06	• Língua Portuguesa. - l- Complete as frases: a) Estava tomando banho e... b) O filme estava tão bom mas... c) No meio de uma brincadeira legal... d) Eu já ia dormir quando... e) Li um livro que contava uma estória de... f) Era tempo de férias e... g) Mnha, mãe chamou minha atenção por que...
01/06/06	• Língua Portuguesa - Os Craques do Futuro. Linguagem Viva. Pg. 8 e 9. - Interpretação: pg. 10 - 1,2,3,4.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE VII

Anotações da aula do dia 28/03/06 da professora X3

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
A professora pediu que a turma se agrupasse em dupla para realizar a leitura de livros.	As crianças uniram as carteiras	Não tinham livros suficientes para todos por isso a junção em dupla. No final para dar a quantia certa dos livros tiveram que se reunir em trio.
Distribui os livros para os alunos. Pede que façam a leitura.	Alguns folheiam os livros antes de iniciar a leitura.	
A professora não responde ao questionamento da aluna.	Uma aluna pede para a professora trocar de livro.	A aluna fica aborrecida.
Diz que a leitura tem que ser silenciosa. E que estaria observando quem estava lendo. Anota o nome das duplas.	Um aluno não quer se agrupar com um colega que não tinha afinidade, e disse que iria ficar no mesmo lugar e que a professora deveria lhe dar um livro.	A professora tenta conversar com o aluno. Ele diz que a colega não gosta dele, a professora diz que essa era uma exclusão dele, que ela não tinha essa reação. A professora pediu para o aluno se levantar, ele pergunta para onde ela vai levá-lo, a professora não respondeu, depois disse que ele iria assistir outro filme. Ele perguntou se seria mandado para direção, sai correndo e senta no lugar dele e não se preocupa com a leitura.
Passa nos grupos e observa quem está lendo.	Um aluno diz que já terminou a leitura.	Não há palavras de incentivo para o aluno.
Diz para lerem novamente o livro e que a leitura não é somente ler. Mas entender o texto. Vai em um grupo e pergunta o que leram, eles falam e pede para continuar a leitura. Se preocupava em ir nas duplas e ver o que entenderam.		Alguns grupos mostram-se preocupados e interessados pela leitura, em outro uma criança lê enquanto as outras ficam dispersas.
Pergunta quem já concluiu e diz que o primeiro grupo vai se apresentar.	Uma aluna diz que não entendeu nada.	A professora pede silêncio para a turma.
	Um aluno se recusa a ir a frente apresentar oralmente.	A professora intervém dizendo que irá ajudá-lo, ele se recusa, ela não interfere mais.
Comentam que falta disciplina na turma.	(Primeiro Grupo) Assunto- disciplina.	Explicam bem sobre a leitura.
Pergunta se a colega da história foi responsável. Diz que está anotando quem está e quem não está prestando atenção e diz que vai tirar pontos.	(Segundo Grupo) Assunto- responsabilidade	Alguns alunos estão dispersos.
Pede que é para o grupo falar, depois passou um tempinho e disse que não teria problema	(Terceiro Grupo) Assunto- Amizade	Uma aluna que não era do grupo começou a contar a história.

que a aluna poderia falar.		
A professora diz que ele poderia ler que não teria problema.	(Quarto Grupo) Assunto- Sentimentos	Um aluno diz que esqueceu a parte dele.
Fala para eles dizerem o que entenderam se não os colegas não iriam entender.	(Quinto Grupo) Assunto- Fraternidade.	Começam a ler.
Diz que estão precisando de respeito.	(Sexto Grupo) Assunto- Respeito	O grupo está apresentando na frente da sala e a professora conversa com outro aluno. Não há discussão, eles lêem em tom baixo que não dá para turma ouvir , portanto ficam dispersos.
Ressalta que tudo que vamos fazer precisa de justiça. Uma colega passa o livro para outro amigo, a professora pega o livro e entrega novamente a ela dizendo que ela lê melhor, que a voz dela é melhor que a do colega. A professora insiste que tem todos os nomes de quem está prestando atenção.	(Sétimo Grupo) Assunto- Justiça	A colega se revolta com outro amigo que não quer apresentar, a professora diz que ela pode apresentar e pode ser na carteira mesmo. Alguém bate na porta a professora atende e a aluna continua com a leitura.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006

APÊNDICE VIII

Aula do dia 18/04/06 da professora X3

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
Fala para uma aluna fazer a leitura em voz alta. Pergunta para a turma o que é Curumim. Pergunta o que é Pirarucu. A aluna conclui a leitura e ela pede para relatar sobre o que leu. Continua interrogando sobre o guaraná. -Mais o que? -Que outras lendas já leram? Leia todas as lendas que conseguirem para contar depois. Qual o aluno que vai conseguir ler mais lendas indígena. Leia a lenda toda e anote o nome dela.	Os alunos dizem que o texto é uma lenda.	Há pouca participação dos alunos nos questionamentos das professoras.
Pergunta quem quer ler a lenda	Muitos alunos ficam motivados e querem ler	Um aluno começa a ler e pára e pede para outro aluno continuar.
Sabe como melhoramos a leitura? Lendo? Eu e você melhoramos nossa leitura lendo.	Uma aluna teve dificuldade na leitura de uma palavra, os colegas tentaram ajudá-la a professora pediu para ela ler a palavra novamente.	A professora insiste que quem prestar atenção vai ganhar ponto. Quatro alunos lêem em voz alta.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006

APÊNDICE IX

Aula do dia 09/05/06 da professora X3

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
Diz que irão assistir uma fita, e que depois farão uma produção textual. Afirma que quem gosta de ler também gosta de escrever. Anuncia que vai passar o filme três vezes. Primeiro diz que não irão fazer anotações, depois fala para fazerem um rascunho. -Rabiscar? -Você vai escrever o que mais gostou e na sala vai organizar o texto. Afirma que cada vez que assistimos um filme vemos novas informações.	Alguns alunos ecoam um ihhhhhh. O aluno fala que vai rabiscar o caderno. O aluno então meio constrangido pergunta o que é rascunho. (alguns alunos ironizam o questionamento).	Passa um filme sobre os pássaros. Saem para o intervalo.
Pede para organizarem o texto. – Quem já consertou? -O que o texto precisa ter? Título, começo, meio e fim. E o nome do autor. -Vocês vão escrever o texto para quem? Para vocês? Diz que está observando para ver quem escreve um texto bem legal. Fala que o texto não precisa ser igualzinho como o do vídeo. -Quem mais quer ler? Fala o nome de um aluno para ele ir fazer a leitura. -Quem mais quer ler sentado? -Viu como aqui temos escritores?	Os alunos têm dificuldades com a grafia de algumas palavras e a professora diz para procurarem no dicionário. Os alunos vão a frente para fazer a leitura do texto. Ninguém se manifesta. Uma aluna se dispõe para fazer a leitura.	Voltam para a sala. A professora vai nas carteiras e faz a leitura dos textos dos alunos

Afirma que irá fazer a interpretação deste texto.		
Diz ter uma leitura para os alunos. Vão ler silenciosamente. -Quero que vocês pensem antes de fazer a leitura! Estão curiosos? -O que vocês vão ser quando crescer?	A sala diz um sim em coro. Os alunos fazem a leitura silenciosa do texto, houve-se murmúrios na sala, mas todos estão envolvidos com a leitura.	A professora distribuiu um texto digitado para os Alunos com o título: “ O que eu vou ser...” Uma aluna diz que concluiu a leitura , a professora diz: Leu só uma vez? Leia mais uma vez.
Diz que irão iniciar a leitura e fala para cada um ler uma parte. -Quem não acompanhou a leitura acompanhe agora.	Uma aluna começa a leitura e a outra conclui. Uma outra vai ler o texto todo. Outro aluno faz novamente a leitura do texto.	
Indagações sobre o texto: -O que pensa? -Alguém já fez isso com vocês? - E você o que acha desse texto? O que você faria? -Você deixaria de ser você? -Vou entregar um papel sulfite, depois eu digo o que vocês irão fazer. -Vão colocar no papel o que você realmente quer ser independentemente do que os outros querem. -O que precisa para ser um bom profissional? -Eu estou observando quem está fazendo.		

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006

APÊNDICE X

Aula do dia 10/04/06 da professora Y4

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
- Irão receber um jornal, vão lê-lo e depois escolher uma reportagem para copiar em um caderninho. A professora sai e volta com um dicionário. - É para verificarem algumas palavra que não tenha entendido. -Claro como você vai entender se não ler Pergunta se já escolheram a reportagem. Pede para observarem a data do jornal. Vê que os alunos estão com dúvidas, então ela pega o jornal e explica as informações para toda classe, informando-os que na primeira página tem o resumo da reportagem e o número de página em que está. Vai em outro grupo e pergunta: Vocês querem escrever sobre o quê? Explica para outro grupo que tem que colocar o título e não esquecer de colocar a data do jornal. Afirma que sim e que não podem tirar nenhuma parte dela. Ressalta que as melhores reportagens irão para o jornal da escola; vai a frente e diz que eles podem copiar	Os alunos estavam desenvolvendo o trabalho em grupo e alguns se mostravam bem motivados com a leitura. O aluno pergunta o motivo do dicionário. - Um aluno replica dizendo: tudo tem que ler? Dizem que sim e mostram para a professora o que escolheram. Falam que querem escrever sobre a TV. Um colega diz para o outro que a professora falou que podem escolher a notícia que quiserem. Questionam a professora se vão ter que copiar tudo.	Na sala os alunos estão recebendo um jornal. Foi na mesa de um aluno e lhe fez alguns questionamento. A professora vai nos grupos observar os trabalhos. Passa nos grupos e vê se já escolheram as manchetes. Apresenta-me o projeto didático que ela está trabalhando: “Conhecendo o jornal”. Vai em todos os grupos prestando auxílio.

reportagem de horóscopo e novelas, só que é para pesquisarem assuntos interessantes pois eles irão selecionar as melhores reportagens. Passa em um grupo e pergunta para um aluno se ele gosta de futebol, ele diz que sim, então ela lhe dá um jornal com notícias sobre futebol. Pede para uma aluna mostrar no jornal a reportagem que escolheu. Reforça para não esquecerem da manchete do jornal. Um aluno mostra a professora que manchete escolheram, ela o instrui para que ele vá e faça a leitura para o grupo para ver se eles aprovam a reportagem. Diz para apressarem com o trabalho, pois terão que apresentar oralmente o que leram. Pede para os alunos escolherem quem lerá a notícia. Fala para irem pensando no assunto de segunda, sobre a entrevista com o diretor e pergunta se mudou alguma coisa na escola. Fala sobre a equipe pedagógica, da biblioteca, pergunta se eles acham que a escola está bonita. Afirmo que já estão tirando as fotos que irão para o jornal. Diz que já estão procurando patrocínio para escrever um jornal com impressão “de verdade”, e que em outra escola tinha feito um livro de poesia. Ressalta a importância de		Na sala de aula tem disposto alguns cartazes. Em um tem uma parlenda: “O tempo perguntou pro tempo quanto tempo o tempo tem? O tempo respondeu pro tempo que tem tanto tempo que nem o tempo poderá dizer quanto tempo o tempo tem.” A professora é bastante dinâmica e atende todas as dúvidas dos alunos. A professora avisa que a partir de segunda-feira todas as salas terão ar-condicionado. Escreve na lousa o assunto da
---	--	--

escolherem boas notícias, para que saiam no jornal, que interesse aos outros. Pede para colocar a data da reportagem. Fala que irá tentar conseguir um microfone sem fio para eles poderem ler as reportagens e reforça que cada um tem um tom de voz. Pergunta se tem algum nordestino na sala e diz que ela é nordestina. Indaga se gostaram da reportagem e que quando alguém for para Porto Velho podem procurar essa restaurante. - Pergunta se eles tem signo compatível com os lidos e se acreditam em horóscopo. No texto diz que os pecuaristas estavam fechando a BR porque o preço da carne estava baixo. Pergunta: - O que é pecuarista?	Um aluno lê uma manchete e logo depois a professora faz questionamentos. Indagando sobre o que aconteceu.	primeira “notícia” e o grupo vai a frente para ler. O assunto é sobre ASSALTO. Próximo assunto: HOMEM CRAVA PEIXEIRA NO PEITO DE MULHER. Na sala tem um cartaz com o alfabeto com letras maiúsculas e minúsculas. Na parede tem escrito: “cantinho da leitura”. E ainda um poema de Ruth Rocha, cartaz com colagens sobre o dia Internacional da Mulher, um mural, cartazes com números e tabuadas, regras da sala de aula e nomes dos alunos. Os alunos estão conversando a professora pergunta se eles querem ouvir, a reportagem fala sobre um novo restaurante de comida típica nordestina que abriu na capital. A reportagem é: O NOVO TEMPERO NA CAPITAL. Próxima reportagem: RESUMOS DE NOVELAS – MALHAÇÃO. HORÓSCOPO. PECUARISTAS PROMETEM FECHAR BR. Um aluno não está se comportando na sala e a professora pergunta aos colegas se o comportamento dele é correto.
---	--	--

	Os alunos não sabem responder e diz para procurarem o significado no dicionário.	
Pergunta qual foi o tema discutido na última aula de português. Escreve na lousa “Biodiversidade”. Pede para que peguem o livro. Ressalta para a sala que a assinatura do jornal que faziam venceu e que a escola irá fazer a assinatura de um outro jornal, pois aquele outro era partidário que o dono era o governador e que as notícias que tinham era somente as que o governo queria. Diz que fazem esse tipo de atividade para conscientizar os alunos sobre a importância da preservação dos animais em extinção. Fala que na cidade de Cacoal também tem a rede para que eles digam que bicho tem na frente de um certo supermercado. E a professora pergunta: - e Pirarucu não é peixe? Avisa que os alunos que as fichas em várias informações com o nome científico. - Vou dizer o que a quarta série já sabe, lista se escreve um nome embaixo do outro e não do lado como texto. Fala para os alunos lerem que logo irá entregar a fonte de pesquisa que não vão precisar ir atrás. Fala para capricharem na letra que o que vão escrever não vai ficar perdido, isso vai ser exposto pra os outros.	Um aluno diz que tem um peixe, outro diz que tem um pirarucu. Os alunos ficaram eufóricos com a atividade, a professora diz que antes eles irão fazer a lista dos animais. Os alunos ficam bem interessados em procurarem informações em outros livros.	A aluna que era para reescrever termina o texto, a professora pega e diz que irá lê-lo para todos. Começa a leitura de um texto do livro didático que fala da cidade de Curitiba para a implantação de telefones públicos em forma de bichos. Entrega para todos os alunos da sala um folheto que fala sobre os animais em extinção. Tem textos sobre vários animais. Faz a listagem dos animais. Tem dois tipos de macacos a professora faz a comparação entre os dois. A professora trás livros para a sala, na qual tem os mesmos animais que o da ficha, não se limita só com uma fonte de pesquisa. Diz que esse outro material pode recortar e colar. O sinal bate e eles estão tão envolvidos na atividade que não notam e ficam surpreendidos em ver as outras turmas saindo.

APÊNDICE XI

Aula do dia 17/04/06 da professora Y4

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
Afirma que irão fazer uma leitura compartilhada. Apresenta o livro e o nome dele. Começa a relatar sobre o jornal. Fala que nos jornais têm muitas reportagens sobre violência e os alunos dizem que é por falta de limite, de responsabilidade. Nos jornais existem notícias boas e ruins, que eles teriam que escolher a melhor reportagem.	Uma criança diz que já tinha lido uma história daquele livro.	A professora pede que eles se reúnam em grupo. O texto fala sobre limites: fala sobre a orientação que os alunos precisam ter. contextualiza a história lida com a semana da cidadania que tiveram na escola. A professora distribui os cadernos e os jornais para os alunos A professora auxilia os alunos a procurarem a reportagem na capa.
Afirma que a apresentação vale nota e que comportamento também vale nota		Vai em um grupo e pergunta se eles gostaram da reportagem que ela passou Os alunos saem para o intervalo.
Começa a leitura de uma manchete de jornal que está no livro didático. Fala sobre a raça Pit Bull. - Qual é a manchete? - Quem está envolvido na história? - Onde aconteceu? - Quando aconteceu? -Porque que esse assunto foi manchete de jornal? Pede para reescrever a notícia lida no caderno.		Os alunos retornaram do intervalo. Espera os alunos se organizarem, os alunos estão eufóricos com a instalação do ar-condicionado. Título da reportagem: Vira lata salva garoto de ataque de Pit Bull. A professora dinamiza a sala, passa de carteira em carteira

- Temos que ter cuidado para não passar informações erradas, pois isso acontece em muitos casos, de passar informação equivocada. Pede para a aluna ler o que escreveu e há uma troca de informações, afirma que isso ocorre em muitos casos. Pede para a aluna ler de novo o livro para depois reescrever. A professora diz que faltaram algumas informações, como ele leu em voz baixa a professora lê a notícia para todos e questiona. - Vocês entenderam? Está faltando informações? Precisa acrescentar mais dados? A professora pede para a aluna reescrever novamente o texto. Diz que não precisava ter apagado que podia escrever outro texto abaixo para poder compará-lo depois. Fala para um aluno que está apresentando que ele melhorou muito a linguagem, que está quase um profissional.	Um outro aluno faz a leitura.	Todos que lêem a professora faz uma análise do texto. A professora vai na carteira da aluna que havia pedido para ler de novo o texto, pergunta-se ela entendeu o texto. A professora é muito atenta com o que acontece na sala, vê que a garota apaga o que tinha escrito. Enquanto a professora conversa com a aluna outros alunos apresentam na frente da sala. A professora tem outra atividade para passar e quer encerrar as leituras.
Para concluir a atividade diz: - Tem alguém com muita, muita vontade de ler que não agüenta ir para casa sem antes ler a notícia? Diz que irão para a segunda etapa da aula para não ficarem em defasagem. E que se sobrar tempo no final da aula eles irão ler os textos que faltaram.	Uma aluna se manifesta. Ela faz a leitura	A professora pede para que os alunos aplaudam o que todos escreveram. Parabeniza a todos por terem escrito o texto apesar de não ter dado tempo de ver todos.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XII

Aula do dia 24/04/06 da professora Y4

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
Diz que ar-condicionado e bagunça não combinam Fala que não quer mais bagunça. - Já estamos lendo o jornal e escrevendo. A linguagem de um jornal é diferente de um relatório, de produção de texto. Diz que não terá leitura compartilhada, pois fizeram bagunça e não terá mais tempo. Pede para lerem o nome da manchete da reportagem. - Que dia nos fomos?	As crianças organizam a sala em grupos	A professora espera os alunos se organizarem. Pede para eles dizerem o nome da manchete da reportagem. "Alunos das quartas séries da Escola Frei Caneca visitam o Fórum Paetê Surui antiga PACA. "Projeto índio: gente como a gente". A professora chama a orientadora para conversar com um aluno.
Diz que o grupo vai ter um relator. -É para cada um escrever a notícia no caderno, depois irão escolher a melhor e passar para o caderninho. Diz para acrescentar mais informações. Pergunta quem já terminou de ler o livro que ela emprestou. Diz que chegou a hora de saber se eles leram mesmo. (Distribui uma folha com algumas questões.) Quanto a folha que a professora entregou diz que irão responder em casa.	Uma aluna mostra o caderno para a professora. Os alunos procuraram a professora para mostrar o texto. O aluno começa a ler, mas não dá para ouvi-lo.	A professora passa em cada grupo. Os alunos irão escrever uma reportagem contando como foi a visita que eles fizeram em grupo indígena. A professora observa quem já terminou de escrever para começar a leitura do texto. A professora observa em cada grupo a leitura e o comportamento das crianças.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XIV

Aula do dia 10/05/06 da professora Z1

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
Questiona os alunos: - Onde Juca mora? -Ele é filho de quem? Como é o nome da mãe dele? Diz que a mulher no mercado de trabalho já conseguiu alcançar espaço no mercado de trabalho. E na política também e que a mulher além de trabalhar fora é mãe. A professora diz que na favela acontece muitos problemas, desemprego, falta de escolaridade e gravidez precoce.	As crianças não param para ouvir a professora, não interagem com o discurso dela. Alguns alunos disseram que conhece a favela.	A professora passa o texto na lousa e depois faz a leitura em voz alta. A professora passa questões na lousa e reserva um tempo para respondê-las. Uma das questões é se os alunos conhecem a favela. A professora não consegue conter a turma e diz que é muito difícil trabalhar com eles.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XV

Aula do dia 15/05/06 da professora Z1

A Professora	Os alunos	Situações Interacionais
A professora começa a comentar a história, diz que já leram uma história sobre cachorro. -Esta história vai falar sobre o que? Sobre um vira-lata que é um cachorro que a gente não define a raça. A professora diz que lerá, mas que eles terão que acompanhá-la. Começa a leitura. Lê que o fato aconteceu em Limeira. - Vocês sabem onde fica Limeira? - Quando a gente pega um jornal o nome da cidade vem no topo. Diz que essa história de cachorro já deu muito o que falar. -Essa é uma notícia de jornal. Do outro lado (folha do livro) temos outro cachorrinho. Faz a leitura sobre o Pit Bull. Lê para os alunos as questões que tem após o texto e pede para os alunos copiá-las. A professora começa a fazer correção das atividades. Anota as respostas a lousa.	Os alunos pedem para a professora ler a história. Um aluno diz que perto da casa dele tem um Pit Bull. Um aluno tenta pegar o livro da professora para olhar as respostas. Poucos alunos participam da correção.	É a primeira vez que a sala fica totalmente em silêncio, sem que a professora tivesse que intervir muito para isso. A sala é indisciplinada e a professora não tem pulso firme para conte-los. Alguns alunos passeiam pela sala é difícil ouvir a voz da professora. Alunos saem da sala e a professora nem percebe. A agitação é total. A professora se exalta. Passa atividade sobre substantivo Coletivo.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XVI

Aula do dia 20/04/06 da professora Z2

A Professora	Os alunos	Situações Interacionais
Pede para os alunos pegarem o caderno e o livro de português. Diz para fazerem leitura silenciosa. Faz a leitura para eles do texto e diz para acompanharem com os olhinhos. Começa a leitura e vê que um aluno não está acompanhando a leitura. Pára de ler e diz para ele continuar. -Não estava acompanhando, né? Pede para abrirem o livro na página 19. Lê alguns questionamentos para os alunos responderem. -Quantos filhos acham que a mãe tem? - Ele obedeceu prontamente. Ele obedeceu na hora que a mãe falou? -Onde que mostra que a mãe foi autoritária? - Em que parte do texto prova isso? - O Lipe domina o Fé? A parte boa ou ruim que predomina. - Como eu posso saber que era uma pessoa só? - O comportamento melhorou sem o Lipe?	A maioria dos alunos realiza a leitura.	Há uma certa resignação dos alunos, mas a professora impõe a voz e pede para eles abrirem o livro nas páginas 16, 17 e 18. Um aluno está conversando com outra e ela reforça que a leitura é para ser silenciosa. Observa que um aluno está com o livro fechado e pede para abri-lo. O texto trata da história de um garoto que tinha dupla personalidade.
Vocês sabem porque o título do texto está escrito separadamente?	Um aluno diz que já fez esse exercício em outra escola.	A professora pede para fazer os exercícios das páginas, 2, 3, 4 e 5. A sala fica em silêncio e a professora passa nas carteiras para ver quem está fazendo a atividade. Um aluno não está produzindo, mas após a professora conversar,

A professora corrige questiona, cobra letra maiúscula e minúscula, além da resposta correta.	Um aluno diz: - Eu não gosto desse livro se fosse no quadro eu copiava mais rápido. Os alunos que terminam a atividade vão mostrá-las a professora.	ele começa a copiar a atividade. A professora vai a carteira e fala sobre comportamento dele. A professora fica atenta aos chamados dos alunos, após concluir a conversa com um aluno foi na carteira do outro aluno que havia chamado ela. Vai sanando as dúvidas dos alunos é requisitada por eles. Conversa com um aluno e fica de olho para ver se os alunos estão produzindo. A correção coletiva da atividade fica para outro dia.
---	---	--

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XVII

Aula do dia 27/04/06 da professora Z2

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
A professora passa a página do livro e o título do texto “ Diário de Biloca” e pede que eles façam a leitura do texto. Após um tempo a professora faz questões sobre o texto. -Quem é o personagem principal? -Qual o tipo desse texto? -Quando ela escreveu? Diz que vai ler o título e os alunos lêem o restante do texto. -Qual o motivo da vírgula e dos dois pontos? -Quem é o a autor do texto? Após a leitura a professora diz qual será a próxima atividade. Eles terão que escrever um texto com seus dados pessoais. O trabalho será realizado em dupla, para cada um ajudar o outro. Espera silêncio para comentar a atividade. Diz que a atividade no geral foi legal, mas chamou a atenção deles, pois disse que a conversa estava alta demais. Reforça se tem alguém que não sabe o nome do hospital que nasceu que é para perguntar para os pais em casa.	Os alunos silenciam e começam a leitura. Ouve-se um certo murmúrio pois eles lêem emitindo sons. Uma aluna termina a atividade e pega um gibi que trouxe de casa para ler. Fazem a leitura do texto todos juntos. Somente um aluno faz a atividade sozinho os outros estão em duplas. Os alunos que terminam a atividade pedem para a professora corrigir a tarefa, ela corrige e questiona sobre algumas questões. Os alunos desfazem as duplas.	Pergunta para alguns alunos que não estão lendo se eles já concluíram a leitura. O texto é sobre um adolescente contando sobre a vida dele. Os alunos começam a chamar a professora para esclarecer as dúvidas. Atende as dificuldades dos alunos, mas não perde foco dos alunos mais agitados. A professora é bem energética, o que minimiza o fato dos alunos não fazerem bagunça. A todo momento observa se estão realizando a atividade. Os alunos terminam a produção textual e a professora vai vistando. A professora faz a leitura de um texto de um aluno e pede para ele verificar alguns erros e corrigi-los. A professora se preocupa com a ordem na sala.
Diz que na próxima aula terá leitura do “livrinho” e que é para trazer o resumo. A professora pede para quem já	Um aluno pede para entregar um livro na biblioteca (sinal de que há o habito de empréstimo de livros).	Passa o texto na lousa “Ciça na Rocinha”. A professora percebe que um aluno não está copiando e vai até a carteira dele. A professora chama a orientadora

copiou que faça a leitura do texto. Começa a leitura, a professora pede para alguns alunos lerem partes desse texto. Começa a leitura, o professor pede para alguns alunos lerem partes desse texto. Pede para todos lerem o texto juntos. Pergunta se sabem o significado da palavra “estridente”.		para conversar com o aluno. Os alunos que foram levar livros na biblioteca volta com outro. Passa a atividade para circularem as palavras escritas com “ce” e sublinhar as palavras escritas com “ci”. Atividade: retirar do texto 3 substantivos. A orientadora vai na sala e discutem questões comportamentais.
---	--	--

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XVIII

Aula do dia 28/04/06 da professora Z2

A Professora	Os Alunos	Situações Interacionais
A professora faz comentários sobre o livro, observou quem era o autor, a editora e o ano de edição. Chama uma aluna para ler a história que produziu depois da leitura do livro. Quando a aluna concluiu a leitura a professora perguntou: -Quais são os personagens principais? -Qual é o tema principal? Orienta os alunos sobre como fazer um resumo. Pergunta a todos sobre o que fala a história. Escolhe 5 alunos. Diz que o objetivo é ler, pois quando lemos melhoramos, quanto mais a gente lê, mais a gente cresce. -Tem que aprender a ler e aprender a ouvir, pois na vida vamos ter que nos expor para os outros. Reforça que o livro pode ter dados biográficos, isto é, dados do autor.	Outra aluna faz a leitura de seu texto. Quando a professora pergunta qual é o tema central não ela sabe dizer.	A professora repete as mesmas questões. Pede para os alunos fazerem silêncio. Os alunos fazem a leitura dos textos com voz muito baixa.

Fonte: Pesquisa realizada no 1º semestre de 2006.

APÊNDICE XIX

ENTREVISTA – PROFESSORA X3

E- Entrevistadora

P- Professora

Dados de Identificação do Professor

E. - Fez ensino médio em que?

P.- Sim fiz o magistério.

E. - Foi feito em que ano esse ensino médio? Você lembra?

P. - Eu terminei ele no ano de 1997, 97?

E. - Foi feito onde, em Cacoal?

P.- Eu terminei em Brasilândia. Logos 2

E. - Há ta? Era logos?

P.- Era.

E. - Você fez a graduação professora?

P.- Fiz

E. - Especializou em que curso?

P. - Fiz pedagogia na UNESC

E. - Em que habilitação?

P. - Habilitação em administração escolar.

E. - Em que ano que a Senhora concluiu?

P. - Conclui no ano de 94.

E. - O ensino médio você terminou...

P. - Em 87.

E. - Há, tá eu tinha entendido 97, foi em 94.

E. - A professora fez pós-graduação?

P. - Fiz em psicopedagogia.

E- - Você fez em que instituição?

P. - Eu fiz pela universidade de São Paulo.

E. - Foi feita onde professora?

P. - Eu iniciei aqui na Unir e terminei na FAC, na faculdade de ciências de Amparo.

E. - Mas os créditos eram pagos aonde em Cacoal mesmo?

P. - Os créditos nos pagávamos quando eles vinham aqui.

E. - E que a faixa etária você está professora? Dos 30 aos 39, dos 40 aos 49?

P. - 40 aos 49.

Experiência Profissional

E. - Agora um pouquinho da sua experiência profissional. Você é funcionária da rede Estadual? E a quanto tempo você está contratada pelo estado?

P. - Meu contrato é federal.

E. - Federal é que maravilha.

P. - Faz tempo que a senhora é contratada?

E. - Faz desde 21 de dezembro de 1981

E. - E na época quando você ingressou pra esse contrato federal tinha concurso? Como foi o processo seletivo?

P. - Nós iniciamos e após fizemos um teste seletivo, antes de iniciar teve o teste seletivo depois teve o concurso interno.

E. - Mas assim, quais os pré-requisitos, pois nessa época você nem tinha terminado o ensino médio em 81.

P. - Nessa época não tinha pessoas habilitadas para iniciar. Aí foram contratadas as pessoas que passavam no teste que eram aplicados.

E. - Ah, que maravilha! É, e quanto tempo você é professora, desde 81, então?

P. - Desde 81.

E. - Quanto tempo você trabalha como professora da 4ª série?

P. - Da 4ª série já tem 4 anos.

E. - E neste tempo desde 81 até agora você sempre trabalhou como professora? Sempre em sala de aula?

P. - Teve uns três anos que eu fiquei fora da sala de aula.

E. - Que função que a senhora trabalhou?

P. - Trabalhei na orientação.

E. - Não tem haver com a pesquisa, mas quero saber de você, você atuou na sala de aula e na orientação e tua habilitação em administração escolar, para você optar entre sala de aula ou a orientação, qual seria sua opção?

P. - Sala de aula.

E. - Sala de aula! Fez especialização?

P. - Minha especialização foi psicopedagogia sim da pós-graduação, mas da graduação.

E. - Foi administração escolar, mais voltando a pedagogia.

P. - Sim, sim, é porque na UNESC ainda não tinha específico para os alunos nos anos iniciais, não tinha.

Dados de Identificação da turma

E. - Quantos alunos têm na turma?

P. - Tem 25, vinte e cinco.

E. - Sabe me dizer quantos meninos e quantas meninas?

P. - Tem 15 meninas e restante meninos.

E. - A faixa etária dos alunos, eles estão mais ou menos em que faixa etária?

P. - Dos 10 aos 16.

E. - Então quantos que estão fora da faixa?

P. - Tem uns quatro fora da faixa.

E. - E repetentes eles são repetentes?

P. - Repetentes tem 3, três repetentes?

E. - Mas estudaram aqui na escola ou vieram de outras escolas?

P. - Dois estudaram aqui na escola e um veio de outra escola.

E. - Ai você me disse que tem alunos que tem necessidades especiais, quantos?

P. - Tem dois.

E. - Dois, mas qual que é essa necessidade especial deles?

P. - É que eles não acompanham a mentalidade, não desenvolveu de acordo para acompanhar a leitura da escrita e o laudo que tem aí é esse.

E. - Eles têm um laudo do psicólogo direitinho?

P. - Tem.

E. - Mas o que o psicólogo fala, desta questão?

P. - Eu não acompanhei.

E. - Ai você não sabe mais informação assim.

E. - Quanto ao nível sócio-econômico deles?

P. - É bem fraco, pela localidade da escola também.

E. - E também tem alunos da zona rural?

P. - Tenho 5 alunos que vem da zona rural.

E. - E quem que disponibiliza esse transporte para trazer?

P. - Por enquanto tem o ônibus que começou a trazer a pouco tempo.

E. - Mas esse ônibus é municipal? Estadual?

P. - Municipal, e as crianças vem para a rede estadual?

2ª Parte

E. - E agora a 2ª parte da entrevista, é mais específico na questão da leitura.

Questão 1

E. - Eu queria ver da professora o que você entende por leitura e qual a sua concepção de leitura?

P. - A minha concepção de leitura, ler de modo geral, a leitura assimilar para poder passar o que saber, produzir, entender o que leu.

E. - É o ponto que você destaca na leitura.

Questão 2

E. - E o que isso significa para você trabalhar a leitura em sala de aula? O que você acha desse trabalho em sala de aula?

P. - É importante para que o aluno aprenda a ler corretamente,

E. - Aí quando você fala em ler corretamente professora? O que seria esse ler corretamente?

P. - É aprender a ler porque muitos alunos chegam, na série e não sabem o básico que seria para aquela série. Aí precisa estar acompanhando, trabalhando desde as séries iniciais 1ª, 2ª.

E. - Aí específico da 4ª série, que habilidade que eles teriam que ter na leitura na quarta série?

P. - Ler, interpretar, produzir textos, produção também.

Questão 3

E. - E como você promove as atividades de leitura em sala de aula? Tipos de recursos, que você estaria utilizando para estar trabalhando a leitura na sala de aula?

P. - Eu utilizo a literatura, livros didáticos também, e os textos que eles fazem e as produções.

E. - Você procura então estar valorizando as produções que eles fazem, estar lendo essas produções também? Apesar de ser uma produção escrita eles também, vão estar se socializando, é isso?

P. - Também.

Questão 4

E. - Quando e como você acha que a criança aprende a ler?

P. - Quando ela entende o que leu, sabe escrever para outro também ler.

E. - Então você acha quando ele tem essa preocupação de ver aquelas letrinhas e estar entendendo aquilo, e quando eles têm a concepção de que eu estou escrevendo não é só para mim, mas para o outro?

P. - Sim

Questão 5

E. - O que você entende por domínio e compreensão da leitura?

P. - É quando lê corretamente, quando você domina a leitura, a pontuação, a entonação de voz.

E. - E você julga tudo isso importante, a questão da entonação da voz, a questão de estar obedecendo a pontuação, tudo isso você observa também quando está trabalhando a leitura.

Questão 6

E. - O que você acha que o aluno deve aprender primeiro, a ler ou escrever?

P. - Geralmente ele aprende os dois juntos, tem a leitura que a de mundo que ele faz oral, e a escrita.

E. - E aí me diga qual é essa leitura de mundo, me fala um pouquinho?

P. - O que ele lê nos acontecimentos, aí ele pode contar falar oral, e a escrita é quando ele aprende, convencionalmente.

E. - Mais aí a leitura de mundo que você fala é uma verbalização oral?

P. - É.

Questão 7

E. - Quantas vezes por semana você procura dar atividades de leitura em sala de aula?

P. - Mais de quatro vezes por semana, porque tem a leitura não só em língua portuguesa, tem nas outras disciplinas também. Aí eu queria, interessante isso que em todas as disciplinas, nós vamos estar dependendo da leitura, seja na matemática, a específica em língua portuguesa...

E. - A leitura mesmo específica são 3 vezes.

P.- Três vezes na semana?

Questão 8

E. - Qual o tipo de leitura e de texto você mais utiliza em sala de aula? Quais critérios você utiliza para estar escolhendo estes textos?

P. - Olha os textos são fábulas, textos informativos, e revistas.

E. - Que critérios a professora utiliza para estar escolhendo estes textos as fábulas, os textos informativos?

P. - É porque eu vejo que é uma leitura de interesse deles, eu sempre procuro a leitura que motivem eles a ler.

E. - Vai estar chamando a atenção.

Questão 9

E. - Agora me diga uma coisa, esses textos informativos você poderia me dar um exemplo de texto informativo que você trabalhou com eles?

P. - Agora mesmo nós estamos trabalhando projeto copa do mundo. Então texto informativo sobre a origem do futebol, nós estamos trabalhando duro nisso aí.

E. - Há que ótimo! E que tipo de informação geralmente tem nestes textos, já, comecei fazendo esta pergunta você me falou que o tema que você trabalhou recentemente, a questão da copa a escola aqui trabalha com projetos?

P. - Projeto.

E. - Os projetos são o que bimestrais?

P. - Esses projetos são para o mês de junho, projeto da copa do mundo.

E. - Mas a escola costuma promover outros projetos?

P. - Costuma.

E. - Mas assim tem um período estabelecido? Bimestralmente são trabalhando um projeto dois projetos?

P. - Sempre a gente trabalha bem o projeto grande, depois daquele tem os pequenos, até agora mesmo nós trabalhamos o projeto quem sou eu? E agora no projeto da copa.

E. - No primeiro bimestre foi trabalhado que projeto?

P. - Quem sou eu e agora e nesse projeto grande nós tivemos os projeto pequenos, e trabalhamos também as datas comemorativas.

E. - E destas datas procuram trazer textos informativos?

P. - Também.

Questão 12

E. - Quando você propõe atividade de leitura para seus alunos o que você atribui valor a fluência, a expressão oral, se os alunos estão acompanhando a leitura, a atenção a pronuncia, como você avalia esse processo de leitura na sala de aula?

P. - Eu avalio todos esses itens que você falou, sempre levando em conta, se o aluno que se o aluno está mesmo motivado pela leitura.

E. - E essa questão da motivação, é quando você percebe que o aluno está motivado?

P. - Eu fico muito alegre, contente.

E. - Mas que ações dele você vê e consegue perceber que ele está motivado?

P. - Quando eu vejo que ele está empolgado com a leitura participando com os colegas, o que leu, contando para os demais.

E. - Você pode me dar um exemplo de atividade que você passou e que você viu que realmente eles estavam empolgados com essa leitura?

P. - Há, tive vários, as literaturas que eles lêem eles chegam contando, das leituras aqui mesmo que nós fizemos hoje, eles já foram contando, tinha coisas que eles não sabiam eles já procuram a palavra que eles não conhecem, o significado no dicionário e vão procurar.

E. - Há que ótimo! Você que promoveu está coisa do uso do dicionário, se eles não conhecem essa palavra, estar buscando no dicionário?

P. - Sempre no início para começar.

E. - Aí você vê que eles têm esse hábito de...?

P. - Sim.

E. - E entrando neste ponto eles tem muitas dificuldades em estar interpretando algumas palavras, ou estas palavras que eles procuram realmente não são muito do cotidiano?

P. - É são palavras que não são do cotidiano.

E. - Você lembra assim de algum exemplo?

P. - Hoje mesmo tinha a palavra dinastia, aí eles perguntaram o que era, eu não quis responder eles foram procuraram.

E. - Alguma outra palavrinha que a professora lembra?

P. - São várias.

E. - Você não lembra de nenhuma no momento?

P. - Agora não.

E. - Essa questão estar formulando conceitos tem literaturas... que falam sobre isso, é muito complicado para a criança estar assimilando o significado de algumas palavras, e até mesmo é se ele saber o significado, o grau de complexibilidade não é o mesmo que de um adulto, é um pouquinho diferenciado.

Questão 13

E. - É, ao elaborar um plano de aula quanto tempo você reserva para as atividades de leitura? E por quê?

P. - Sempre são duas horas de planejamento.

E. - Mas quando você prepara o seu planejamento semanal, quanto tempo você coloca no seu plano, que você vai trabalhar leitura com eles em sala de aula?

P. - Durante a semana eu coloco, precisa ser mais de seis horas de leitura, só leitura, semanal.

E. - Você colocou que são três as aulas geralmente que você costuma e nestes três dias você costuma trabalhar umas duas horas de leitura, que completa essa carga de seis horas.

Questão 14

E. - Quais os recursos didáticos que você utiliza para estar trabalhando a leitura na sala de aula?

P. - Eu utilizo os livros didáticos pouco, mais literaturas, os textos que eu passo digito para eles, e eles lêem jornais, revistas.

E. - Esse livro didático eles ganharam, livros de português?

P. - Ganharam.

E. - Essas literaturas que você fala é da biblioteca?

P. - Da biblioteca e as minhas que eu empresto para eles.

E. - Pelo que você observa eles têm o hábito de estar freqüentando a biblioteca?

P. - Tem.

E. - Eles levam os livros de literatura para casa?

P. - Levam e trazem, no horário da aula eles vão e contam.

E. - Você tem controle, sabe?

P. - Sim.

E. - E como você vê os livros que eles pegam? Você vai à biblioteca, vê se pegaram ou você vê pela movimentação deles em sala?

P. - A hora que eles vão levar o livro...

E. - E quando você vê essa movimentação onde eles emprestaram esses livros, você tenta, você fala alguma coisa para incentivar, que eles pegam o livro?

P. - Aí eles contam para mim ou para os colegas o que ele leu.

Questão 15

E. - E você propõe atividades diferenciadas para aqueles alunos que apresentam dificuldade em relação à leitura?

P. - Proponho.

E. - O que professora?

P. - Textos menos complexos para eles lerem, e ele não acompanha aquela leitura.

E. - Mas isso acontece como reforço?

P. - Nas aulas de reforço.

E. - Há tá! Eles têm aulas de reforço quantas vezes por semana?

P. - Duas vezes.

E. - É você que seleciona os alunos. Aí você diz é você, você... Em quanto tempo?

P. - Em duas horas

E. - E você vê que se eles apresentam melhoras, participando?

P. - Tem apresentado melhoras sim, quem comparece tem apresentado melhoras.

E. - Como você mesmo falou eu levo ele para reforço e procuro dar um texto menos complexo. Fale sobre mais alguma coisa diferenciada que você faz nestas aulas de reforço?

P. - Trabalho os jogos é uma aula diferenciada.

E. - É porque precisa... Que jogos seriam esses que trabalharia para estar trabalhando a leitura?

P. - As palavras, jogos sobre raciocínio, que ajudam também na leitura.

E. - Aí você fala esta questão do raciocínio, eu gostaria que você falasse um pouco sobre isso. Como você acha que esse raciocínio lógico de matemática pode estar ajudando na leitura também?

P. - Ajuda porque quando ele vai ler um problema, que ele precisa interpretar aí o raciocínio lógico da matemática ajuda.

Questão 16

E. - Quais as maiores dificuldades que seus alunos enfrentam nas atividades de leituras e a que você atribui a essas dificuldades deles?

P. - Eu tenho muitos alunos com dificuldades mesmo, que são fracos em leituras, o caso desses alunos especiais que tenho, e os que são repetentes, tem dois que não tem interesse, pensando em motivar, eles começaram a se a motivar com a leitura, aí eu percebi por causa da dificuldade que eles têm em ler, aí eles não têm aquele estímulo, então estou fazendo aula de reforço para poder melhorar.

E. - É bom que você vê que está tendo resultados positivos.

Questão 17

E. - O que você entende por mediação pedagógica e como você pensa que o professor pode mediar a leitura em sala de aula?

P. - De acordo como que o aluno leu, né? O que ele assimila também.

E. - Aí como você faz essa mediação de saber como ele aprendeu?

P. - Pela interpretação oral, também pela escrita..

E. - E você que vai lá e questiona eles?

P. - Hanram.

E. - Então a sua mediação se dá através de questionamento e tal. Quando você propõe um texto para eles. O que você faz para mediar isso para motivar eles? Aquela leitura apenas integra ou você usa algum modo diferenciado para motivar?

P. - Antes de entregar o texto aí eu falo que vou entregar aquela leitura, eu faço a motivação, já começo algumas perguntas que motive eles a fazer aquela leitura.

E. - Levar o olhar para aquela discussão.

Questão 18

E. - O que você entende por alfabetização?

P. - É a pessoa que já domina a leitura.

E. - Já ouviu falar nessa temática – letramento? Sabe me dizer alguma coisa sobre ele?

P. - Letramento é diferente da leitura, tem haver, já, não sei explicar não.

E. - A diferença entre alfabetizar e letrar, então nem fazer está questão. Professora quero ver na questão do seu planejamento, mais específico na área de língua portuguesa, você diz que todos os dias tem planejamento na escola?

P. - Toda segunda, quarta e quinta.

E. - Aí você tem um caderno que você faz essas anotações de sala de aula. Como que é a estrutura dessas anotações?

P. - Eu faço meu roteiro, e após faço o relatório.

E. - Esse relatório é exigência da instituição escolar?

P. - É.

E. - Mas esse relatório é o que, semanal? Diário?

P. - Diário.

E. - Esse relatório precisa ser entregue quando a supervisão?

P. - Esse relatório fica no meu caderno, aí quando a supervisão precisa eles pegam.

E. - Aí professora se você puder estar me disponibilizando que também faz parte da minha pesquisa estar vendo esses relatórios a questão dos objetivos da sala de aula eu gostaria de estar vendo esse material. É isso a nossa entrevista.

E. - Professora você diz que tem uns alunos que são motivados a leitura, você percebe diferenças de uma e de outro. O que você pensa que um está mais motivado que o outro, uma vez que a professora é mesma em sala. Como que você vê que um se motiva mais que o outro?

P. - Porque ele gosta mais de estar lendo folheando os livros e tem curiosidade de observar informação, ele começa a leitura e quer terminar aquela sequência que leu.

E. - Além da escola você acha que o ambiente extra-escolar tem...

P. - Tem aluno que tem o ambiente extra-escolar que favorece, porque tem livros os pais incentivam.

E. - Você procurou fazer um diagnóstico em sala para ver ...

P. - Já procurei, já fiz.

E. - Como você fez esse diagnóstico para ver se o aluno tem recursos extra-escolares.

P. - Só conversando com eles?

E. - E o que geralmente eles dizem.

P. - Eles falam que tem os livros trazem para eu olhar.

E. – Professora obrigada pela sua atenção.

APÊNDICE XX

ENTREVISTA – PROFESSORA Y4

E- Entrevistadora

P- Professora

1ª Parte

Dados de identificação do Professor

E. - A primeira parte da entrevista vai identificar um pouquinho sobre sua formação.

E. - Você fez o ensino médio específico na área de magistério?

P. - Foi específico na área de magistério, eu fiz o Logus 2.

E. - Você fez o nível superior?

P. - Fiz o nível superior no ano de 1997 à 2000 na Unesc.

E. - Na Unesc... Foi Pedagogia?

P. - Pedagogia e Magistério.

E. - Habilitação.

P. - Habilitação em Magistério.

E. - Ah sim... E você fez alguma pós-graduação?

P. - Fiz em psico-pedagogia e gestão escolar.

E. - Em que ano?

P. - Terminei ano passado.

E. - E a faculdade de 97...

P. - De 97 à 2000 na Unesc.

E. - Qual sua idade?

P. - 46 anos.

Experiência Profissional

E. - Agora quero ver com relação a sua experiência profissional. Quanto tempo você tem de atuação? Na rede estadual você tem contrato efetivo?

P. - Tenho, sou concursada. Eu entrei aqui em Rondônia em 1986. O meu 1º contrato foi com 20 horas. E, no ano de 1997 eu fiz o concurso e assumi 40 horas.

E. - Em 1997?

P. - Ah, mas eu estou aqui desde 1986 contratada pelo estado de Rondônia. Eu já tenho 25 anos de profissão.

E. - Em 1986 você já tinha concluído este logus? Já?

P. - Não, em 1986. Porque foi o seguinte, eu parei e comecei a fazer o Ensino Médio e daí parei, depois que eu comecei a trabalhar, aí eu fiz o Logos 2. Já estava casada. Eu tinha o Ensino Fundamental, que era a 8ª série, e também tinha feito 2 anos do Ensino Médio e parei para casar. E depois, quando comecei a trabalhar, aí sim que eu fiz o Logos 2, morava lá na linha 5 e vinha fazer no supletivo. Um curso muito bom me deu base, porque quando eu fui fazer o concurso ajudou muito. Me ajudou também quando fui fazer o vestibular, é que fazia vários anos que eu tinha parado de estudar, mas que me deu uma base sólida tive condições de eu passar sem fazer cursinho. Então de tão sério que é esse curso, muito bom o curso.

E. - Quando você foi fazer o concurso, o que eles pediam de pré-requisito para você ingressar? Pelo que eu vi não precisava ter o ensino médio.

P. - Não, não precisava ter o ensino médio e na verdade quando eu vim, minha carteira já era assinada lá do Ceará e do Mato Grosso, eu já tinha uma experiência. E trouxe uma carta de referência, de recomendação do Secretário de Educação de lá do Mato Grosso. Então aquela carta, eu na verdade quando eu entrei em 1986 eu não fiz concurso. Fiz uma provinha que a gente precisava fazer ali. Mas não foi em concurso público. Eu entrei porque estavam precisando de professores, é que eu já tinha a 8ª série e já tinha experiência na área.

E. - O que contou muito foi a experiência.

P. - É a experiência e a carta de recomendação que eu trouxe. Então eu entrei assim. Aí sim eu fiz o concurso em 1997.

E. - E o vínculo que você tinha em 1986 era com o município ou com o Estado?

P. - Com o Estado.

E. - Com o Estado.

P. - Aí eu fiquei 20 horas com o Estado, depois peguei mais 20 pelo município. Porque eu trabalhava na linha 5, então a escola precisava de professor de 40 horas, mas na época que eu fui contratada tinha um professor federal lá, ficava com as 20 horas para ele não sair e eu peguei mais 20 pelo município.

E. - Na zona rural?

P. - Na zona rural. Eu comecei em 1986 em Rondônia na zona rural e em 1989 eu mudei pra Cacoal, aí reincidi o contrato da prefeitura e assumi um na escola. Eu trabalhei 4 anos na B. Fui a 1ª professora lá.

E. - Que ótimo. Quer dizer que você pediu afastamento do Estado?

P. - Não, trabalhava 20 horas no Estado e 20 na escola B. Só que ficava muito difícil porque foi bem na época que eu estava fazendo faculdade e aí trabalhar em 2 escolas sem ter horário de planejamento. Eu tinha que planejar a noite, depois que chegava da faculdade, então era uma correria. Aí em 1997 eu fiz esse concurso. Graças a Deus passei no concurso e fui bem colocada, eu fiquei em 24º lugar no Estado inteiro. Foi uma colocação que eu não esperava.

E. - Que ótimo!

P. - Mas eu fiquei bem colocada e assumi logo as 40 horas. Aí tive que reincidir com a escola B.

E. - Você já me disse que tem 25 anos de profissão, e quanto tempo você trabalha com a 4ª série?

P. - Agora 4ª série é a 1ª vez que estou trabalhando. Porque eu sempre trabalhei com alfabetização. Bem, 1ª vez não, quando eu dava aula lá na linha 5 na época que a professora saiu, eu tive que assumir a 4ª série. Aí eu trabalhei 3 anos com 4ª série. Porque eu trabalhava de manhã com a alfabetização e a tarde com 3ª e 4ª série. Era sala “multi-seriada”.

E. - Ah, entendi!

P. - Era sala multi-seriada.

E. - (Nesse ano) Tinha uma professora na sala e depois você assumia. Você estava em que função?

P. - Eu era coordenadora de projetos. Porque eu trabalhava com CBA, esse ano eu tinha tirado licença prêmio. Quando eu voltei para escola eu assumi coordenação de projetos. Fiz aquele projeto PROFIP. Eu que elaborei com o projeto, já foi aprovado, o diretor levou para Porto Velho, foi aprovado. Então quando terminou a elaboração desse projeto, foi bem na época que a precisava sair de licença prêmio, e eu assumi o lugar dela na 4ª série. Mas minha experiência maior é com CBA.

E. - Agora eu fiquei curiosa com esses projetos, me fale deles.

P. - O projeto PROFIP é o seguinte, é um projeto de recursos financeiros. É para ajudar projetos escolares, a escola tem um projeto, aí ela monta esse projeto e manda para Porto Velho, daí eles avaliam se for aprovado no mês de maio, entra dinheiro na conta da escola, aí a gente tem até o mês de novembro para prestar conta. E aí esse projeto PROFIP foi criado para contemplar a disciplina de artes.

E. - Hum... Específico de uma disciplina.

P. - É, mas assim dentro da arte, entrou o teatro, a pintura, e trabalho com argila e assim são 3 professores que vão desenvolver esse trabalho.

E. - Ele pode ser multidisciplinar também.

P. - Também.

E. - Pode ser tanto da disciplina de arte, mas também posso estar vendo conteúdo de outras disciplinas!

P. - Imagina, pode trabalhar sim. Só que ele vai ser trabalhado fora, na oficina.

E. - Hum... sei! Mas isso aconteceria no mesmo período de aula?

P. - Sim, eles teriam outro turno.

E. - Ah, seria outro turno.

P. - Quem estuda de manhã vem pela tarde e a tarde vem de manhã. Aí vai ter inscrições quem quiser participar, vai ser aberto à comunidade também.

E. - Hum... interessante! Mas já foi aprovado?

P. - Foi aprovado. E agora em maio, esse mês, já vai entrar o dinheiro na conta e a gente vai começar a desenvolver esse trabalho.

E. - Mas isso é específico para esse ano ou vai continuar existindo?

P. - Cada ano, todas as escolas montam um projeto e mandam, se o projeto for aprovado já naquele ano letivo...

E. - Mas isso é específico para os anos iniciais do Ensino Fundamental que contempla esse nível de ensino, ou para o Ensino Médio também?

P. - Não é para escola... Ensino Médio... Quem quiser montar projeto pode montar. Nossa escola aqui é só fundamental. Nossa escola aqui só trabalha no Ensino Fundamental. Inclusive os alunos que quiserem participar desde o CBA à 8ª série. De 5ª à 8ª, vamos trabalhar teatro com o professor Antoniel.

E. - Bacana!

P. - Isso vai ser bem legal!

E. - Não sabia disso!

P. - Depois eu te passo a cópia do projeto. É muito legal mesmo.

Dados de identificação da turma

E. - Agora eu quero ver um pouquinho sobre a identificação da turma. Quantos alunos você tem aqui na 4ª B?

P. - 27.

E. - 27? Você sabe me dizer quantos meninos e quantas meninas?

P. - Olha... nós podemos ver.

E. - Depois eu vejo então, depois eu anoto esses dados. Eles estão mais ou menos em que faixa etária professora? Sabe me dizer?

P. - O Jean já está com 14 anos. Aí tem alguns alunos fora da faixa etária. E tem uns que já estão na faixa mesmo. Aqui nessa sala tem 3 que estão fora de faixa etária.

E. - Depois eu pego esses dados certinhos.

P. - Tem o Gustavo, o Jean e o Paulo.

E. - Então, repetentes tem o que, tem 3?

P. - Depois eu posso pegar para você. Como eu não conheço bem a turma que eu entrei agora, tenho essa dificuldade para passar essa informação. Mas eu posso verificar.

E. - E o nível sócio-econômico da turma, o que você tem para me dizer sobre isso? Fala um pouquinho.

P. - É bairro de periferia, então o nível é baixo com certeza. É mãe que trabalha para ajudar na despesa da casa. E não é dos melhores com certeza. Pois todo bairro de periferia a maioria das pessoas vivem batalhando mesmo para conseguir ganhar um salário mínimo. E como a maioria é doméstica a mãe deles trabalham como doméstica. Doméstica aqui é difícil ter um salário mínimo. Então o nível não é dos melhores.

2ª Parte

Questão 1

E. - Agora a 2ª parte já está mais voltada para leitura em si. Professora eu gostaria que você dissesse o que entende por leitura, qual sua concepção de leitura? Gostaria que você falasse um pouquinho sobre isso.

P. - A minha concepção de leitura é o seguinte: não só a decodificação de letras, acho que a leitura de mundo, e também a leitura das letras, lógico, mas nós sabemos que tem crianças lá no CBA que ainda não sabem ler, mas

elas já pegam um livro que vai lá na frente e conta uma história como se soubesse ler, ela estando lendo ali as figuras. Eu entendo assim que a leitura nesse sentido, é como eu global é uma leitura de mundo, é uma leitura, no meu entender é isso aí. A pessoa precisa valorizar também aquelas crianças que chegam na escola e que já trazem aquela bagagem de leitura. Não é só aquela leitura em si. Porque não sei se eu me expressei bem, mas é isso que eu entendo. Leitura é tudo que a pessoa vê e sabe falar, que sabe se expressar a respeito disso é uma leitura.

E. - Você visualiza alguma coisa, vou ter que saber dizer sobre aquilo. Fale mais um pouquinho aí, sobre essa leitura de mundo, de mundo aí que você disse.

P. - É assim, porque a leitura de mundo, assim, quando a criança... Tem gente que pensa assim: que a criança é uma folha em branco, que não sabe nada, que eu a professora vou ensinar ele a ler, não é verdade, isso nós sabemos que tem criança que já chega sabendo muito. E nós precisamos valorizar esse saber dessa criança. E que precisamos também dar oportunidade para eles desenvolverem o que ele sabe, então depende de nós dar essa oportunidade e entrar como intermediador dessa turma para que essa criança pegue esse hábito, esse gosto pela leitura, eu entendo dessa forma.

E. - E aí utilizando seu discurso, você já se explicou um pouquinho no decorrer de sua fala, mas eu gostaria que você reforçasse um pouquinho mais isso. Você falou que a criança já vem com uma concepção de leitura, às vezes até chega já lendo alguma coisa e que nós não vamos ensinar a ler.

P. - Sim.

E. - Se não vamos ensinar a ler, então qual é o papel do professor aí?

P. - Nós vamos incentivar para ele ser um bom leitor. Eu acredito que a gente deve apresentar a leitura, assim como uma coisa gostosa. Porque é difícil, muitas vezes para o professor na sala é difícil, porque é como você já tem presenciado aqui, muitos alunos gostam de tirar a atenção e tal, mas eu acho que a leitura deve passar... A gente deve passar sim que ela é prazerosa, e viajar nesse mundo da leitura, mergulhar de cabeça, entendeu? Eu entendo assim, que se o professor é leitor e ele chega e indica a leitura para seus alunos, ele mostra o que ele gosta de ler e ele tem uma possibilidade muito grande de formar leitores. Agora se o professor também já não lê, tem uma bagagem assim... Não incentiva a leitura, esse aluno não vai gostar, porque em casa eles não têm esse incentivo. Na casa dele é difícil ver o pai lendo um jornal, eu já fiz essa pesquisa aqui – quem tem assinatura de jornal? Não tem nenhum aluno aqui nessa sala que tem assinatura de jornal na casa deles. Quem tem assinatura de revista? – também não, entendeu? Então aonde ele tem essa fonte? É aqui na escola. Porque em casa a gente até está incentivando os pais, aqui na última reunião, nós passamos para eles, eu vou passar para você depois alguns aconselhamentos para eles criarem aquele hábito de leitura na criança, separar um lugar que não tenho televisão ligada, ou ninguém, e pedir para ele sempre ler um pouco todos os dias, entendeu? Criar esse hábito de leitura, muitas vezes o pai diz: - Eu não sei ler, e a mãe também não sabe! E nós incentivamos os pais o seguinte: mesmo que não saiba ler, dê uma oportunidade para seu filho.

E. - Até para mostrar que ele é importante que ele pode estar lendo para os pais.

P. - Exatamente! Está escrito lá no papel, nós pedimos para ele todos os dias para pedir para fazer uma leitura. Chegou um pacote lá, alguma coisa de mercado, pede para alguém ler, uma receita, uma bula de remédio, pro aluno ler isso aí, já que ele não tem assim, essa leitura, mais pedir para que o aluno leia para ele, o pai que sabe estar incentivando bem o filho, esse hábito é assim que vai despertando o desejo nas crianças, a gente sabe, que eu já dei aula em escola do centro como eu já te falei. Na escola B mesmo, as vezes o aluno vê o pai lendo ali o jornal, e ele tem vontade de saber o que está escrito ali, e logo ele começa a ler, a minha filha começou a ler aos 5 anos de idade, porque ela via todos os dias eu preparando a aula, planejando com o livro do meu lado, aí já foi incentivada e ela leu com 5 anos. Ela ia na reunião de professores comigo, ela copiava tudo o que era passando entendeu?

E. - Esta influência externa extra-escolar é bastante importante.

P. - Aí naquela época eu matriculei ela na escola A, e lá perguntavam assim: Ela tem pré-escolar? Como na linha 5 não tinha pré, eu falei não e ela foi para a sala da professora Renata, e quando eu cheguei para pegar ela de volta, a Renata falou: você disse que ela não tinha pré, aí ela falou: - Eu dei isso aqui para ela, para ela passar por

cima, diz que ela passou por cima, fez debaixo, e assinou o nome completo e entregou para a professora, mas como? Pegou um livro lá e pediu para ela ler, e ela leu tudo, mas você falou que ela não fez pré?. E eu disse que ela aprendeu em casa, pela vontade dela, porque ela viu eu planejando, então ela tinha vontade de aprender ler e escrever, eu acredito assim muito do ambiente alfabetizador, em casa, na escola, isso vai depender se a criança vai ser um bom leitor, se ele tiver um ambiente alfabetizador, se não...

E. - Agora vamos lá, e nem estou contemplado as questões, você fala de ambiente de alfabetizador, o que é para você este ambiente alfabetizador?

P. - Esse tratamento que eu te falei, tem alguém lendo para eles, porque não adianta nada eu encher o meu quadro, as paredes aqui da sala de cartazes, se a criança nunca ler, o professor nunca lê para eles, nunca lê junto com eles, nunca faz uma leitura compartilhada, esse não é um ambiente alfabetizador, pode estar cheio de cartaz, mas se a criança não lê, não é um ambiente alfabetizador, um ambiente alfabetizador eu entendo, onde a criança tem a oportunidade de ler, onde ela ouve alguém lendo, onde ela lê para alguém ouvir, onde tem livros...

Questão 2

E. - Pelas suas falas você já contemplou as questões, e eu vou estar falando cada uma para você falar mais especificamente. O que significa para você trabalhar leitura na sala de aula?

P. - Leitura é o essencial, eu acredito que tudo que nós vamos fazer precisa ler, todas as disciplinas precisam de leitura.

Questão 3

E. - Como você promove as atividades de leitura em sala de aula?

P. - Olha aqui todos os dias nós temos um roteiro, leitura compartilhada, depois a roda da leitura que a gente faz, então eu trago gibi o texto de algum livro que eu leio, que eu gostei, eu leio para ele ouvir e peço que eles leiam em casa, aqui também nós já separamos ali, todos os dias um grupo apresenta uma leitura. Por exemplo: hoje, três alunos apresentaram uma dramatização: O Macaco Malandro, aí no outro dia mais três, depois mais três, estou pegando de trios.

E. - Mas foi você que passou este texto?

P. - Não pedi, é uma escolha deles, eu pedi que eles escolhessem, para fazer a dramatização e eles fizeram, eles escolhem os textos, eles vão lá na frente e lê, então já tem separadinho e eles vão passando em cartaz, depois colo ali para ficar na rotina, sabe, eles gostam de ler na frente, então fica bem separadinho dupla ou trio de alunos vão ler ali na frente para os outros ouvirem, foi feito um sorteio, entre eles e a gente está confeccionando os cartazes para colocar ali na frente para todos os dias aí eles prepararam a leitura em casa e trás para ler para os colegas, socializar essa leitura com os alunos.

Questão 4

E. - Quando e como as crianças aprendem a ler?

P. - Olha, é tão difícil falar, mas tudo bem, quando ele vai descobrindo os códigos, começa a ler convencionalmente como você fala ou lê igual eu falei?

E. - Porque para você isso que vem anterior a gente decodifica estes códigos já é leitura, você acredita nisso?

P. -Eu acredito, eu já trabalhei com três e as minhas crianças já saiam lendo convencionalmente, meus alunos quando entravam eu já todos os dias eu pedia que eles lessem, eles iam lá na frente, eles ouviam uma história em casa, ou que eu contasse, pegava aquela historinha e contava para os coleguinhas e você via assim eles falam como se estivessem lendo convencionalmente, acredito assim que a partir que a criança consegue decifrar isso aí ele está lendo.

E. - Então deixa eu ver se compreendi: a partir do momento que eles conseguem bolar uma história, uma sequência de fatos, coerente, a partir de uma gravura, ou a partir do momento que eles criam na mente mesmo, você considera uma leitura?

P. - Eu considero, às vezes, sem livro eu contava uma história para eles, e pedia: “- Agora recontre quem quer recontar essa história?” Entendeu, e às vezes eles recontavam, e a maioria dos meus alunos, que eu trabalhei no pré-escolar, eu tenho agora aluno na faculdade, não tem aqueles dois alunos que passou falando assim, da escola B, eu dei aula no B, no C, que eu trabalhei 15 anos no C, eu tenho vários alunos que estão na faculdade, mas daquelas turminhas que fizeram o pré e a primeira comigo, o dia que eles passaram lá, teve uma das alunas que passou, acho que é a Erica. O pastor foi lá em casa, e falou, “professora, eu vim aqui lhe dar os parabéns, que sua ex- aluninha fez 5 vestibulares e passou nos 5” e ela pode escolher qual ela vai querer e isso foi porque o alicerce foi bem feito, pode construir o prédio que não cai, no dia que eles foram entregar a placa de honra ao mérito que eu fui a primeira professora de lá, ele me falou isso, isso é muito bom para o profissional ouvir, é a recompensa do esforço, então aquela turminha eu sempre acompanho, eu tenho esse hábito, quando eu dou aula para a criança lá na 1ª, no pré, eu saio perguntando e aí como ele está? Sempre quando encontro a mãe no mercado, na rua, e daí como está? Eu gosto de saber, como que o aluno está, porque eu conseguia fazer assim alguma coisa, por ele desde o início, que foi bem feito aquele alicerce, eu fico muito feliz porque a maioria estão conseguindo.

Questão 5

E. - Que ótimo. O que você entende por domínio e compreensão da leitura?

P. - Agora já fala convencionalmente. Agora eu acredito que o aluno está dominando e compreendendo quando ele respeita o ponto, a vírgula, quando ele já interpreta, sabe? Aí eu entendo que ele já está dominando bem a leitura convencional.

E. - Então quando ele consegue fazer uma interpretação,

P. - Uma interpretação eu considero que essa criança já domina convencionalmente.

Questão 6

E. - O que você acha que o aluno deve aprender primeiro, a ler ou escrever? Por quê?

P. - Eu entendo que eles aprendem juntos, porque o aluno quando lê, escreve, já está lendo, quando ele escreve espontaneamente, quando escreve, e não copia, né? E quando ele escreve é porque já está lendo. Eles vão se desenvolvendo, juntos a leitura e a escrita, se ele está escrevendo é porque ele já está lendo aquela palavra, não é? As duas andam juntas.

Questão 7

E. - Quantas vezes por semana você propõe em sala de aula atividade de leitura para seus alunos?

P. - Todos os dias nós estamos trabalhando leitura, agora um horário separado assim, tem história, geografia e português, essas três disciplinas exigem a leitura, eu estou sempre proporcionando para eles, tem aquele horário, na sexta tem a roda de leitura, mas todos os dias estamos lendo, e todos os dias eu leio com eles.

Questão 8

E. - Qual o tipo de leitura e de texto você mais utiliza em sala de aula? E qual o critério você utiliza para fazer a escolha?

P. - Olha o informativo eu leio porque as disciplinas exigem esse tipo de informativo... Mas eu utilizo também muito o poético, eles sempre estão emprestando livros para eles, incentivando a estar lá na biblioteca, e esse tipo de literatura assim eu gosto muito, incentivo, porque é uma leitura mais fácil para eles compreenderem. E até mesmo nesse projeto..., projeto do jornal, projeto de leitura na escola, projetos tem bastante eu tenho bastante quero passar a cópia dos meus projetos.

E. - Há, é?! Eu faço questão de ver!

P. - Há eu trabalho com projeto sempre, estou trabalhando agora com “vida de índio”, nós vamos encerrar agora no dia 26, trabalhando o projeto do jornal, vamos encerrar o dia 2 de junho e estamos trabalhando também o projeto de biodiversidade dentro de português, entendeu, que a nossa escola, também assumiu esse compromisso de trabalhar com a biodiversidade, com todas as turmas, mas não sei qual turma estão trabalhando, eu sei que eu estou.

Questão 9

E. - Que tipo de informação geralmente tem esses textos, você já me falou de alguns... Biodiversidade...

P. - A biodiversidade, e sobre a vida do índio que estamos trabalhando no momento, os jornalístico que é de informação que estamos trabalhando no momento, as partes dos jornais que já passamos por essa leitura, que eles agora estão pesquisando no bairro, na rua, onde eles moram, classificados que eles vão colocar no jornalzinho, moto, carro, celular, quem está vendendo alguma coisa... Então nosso jornal está bem dividido, vamos passar as partes dos jornais que eles vão trabalhar, assim com o texto, e é isso aí, são textos diversificados.

E. - Você usa datas comemorativas, dia do índio, você vai estar produzindo texto sobre o dia do trabalho?

P. - Também? Aproveitando estas datas.

E. - A questão dos projetos você utiliza mais temas ou recursos? Por exemplo, o jornal é mais um recurso, já esse da biodiversidade é mais conteúdo...

P. - É eles pesquisam, igual da biodiversidade eu trouxe as gravuras, você estava aqui no dia, viu, gravura de animais que estão em extinção, aí eu peguei e coloquei lá na biblioteca, foi eu que fiz, depois se você quiser ir olhar lá, eu fiz a galeria dos animais em extinção lá na biblioteca, porque eles vão pesquisar lá na biblioteca, eu deixei a pasta já com as fichas já para eles pesquisarem lá na biblioteca, pesquisam aqui na sala, depois eles apresentam sabe, então são textos assim até, digo lá de tipo científico, bem legal, então eu trabalho assim, dessa forma.

E. - Tanto o conteúdo o como recurso do projeto? Isso? E você disponibiliza recurso lá na biblioteca, até que você pediu para eles pegarem o dicionário? É grande o fluxo de alunos que vem no período contrário para estar fazendo pesquisa?

P. - É, inclusive no nosso projeto de jornal tem lá a coluna gente que brilha, eu vou colocar alunos que destacaram na leitura, na biblioteca, lá tem um livro que registra os alunos que mais procuraram a biblioteca durante o bimestre, o nome desses alunos vão aparecer, alunos que tiraram a melhor nota no bimestre também vai aparecer, alunos que se destacaram no esporte, eles vão saber, uma entrevista lá com o professor de educação física, que eles vão anotar para aparecer nesse jornal, entendeu? E eles estarão fazendo entrevista também com o diretor, como na escola vai ter um lugar lá (no jornal), “com sua palavra”. Neste jornal também nós vamos colocar a família na escola, vamos entrevistar a supervisora. Assim nós estamos, na montagem vai ter a opinião do aluno...

E. - Aí você pretende mostrar para eles fazendo um jornal impresso?

P. - Impresso, eu estou correndo atrás, procurando patrocínio, já estamos conseguindo.

E. - Qual é o período para esse jornal? É até o dia 02 de junho o encerramento.

P. - Há tá! Mas o jornal impresso até o dia dois de junho, sai o jornal impresso! Que maravilha!

Questão 10

E. - Quais os textos que mais seus alunos gostam de ler? E você sabe por quê?

P. - Olha eu sei, meus alunos gostam de ler textos poéticos e gibi, são os textos que mais chamam a atenção deles.

E. - Por que você acha que chama a atenção deles?

P. - Porque fala a linguagem deles, o texto poético é uma linguagem bem compreensiva, textos curtos e o gibi é a paixão deles.

Questão 11

E. - Em que situação de sala de aula você acredita que a leitura é importante?

P. - Ah, meu Deus em quais situações?

E. - Você já me disse que a leitura está em tudo, mas gostaria que você me falasse sobre essa situação específica.

P. - Eu acredito interpretando para eles entenderem para aprender uma matéria o conteúdo é importante.

Questão 12

E. - Quando você propõe atividade de leitura para seus alunos a que você atribui valor: a expressão oral, se o aluno está acompanhando a leitura, atenção se pronuncia corretamente? Não seria forma de avaliar, mas como você verifica essa leitura quando o aluno está fazendo a leitura, a que você dá mais valor a essa leitura.

P. - Acredito que é a entonação de voz se meu aluno está lendo com entonação, acredito que meu aluno está compreendendo ali, depois e depois, na hora que ele interpreta que ele leu, o que ele entendeu do que ele leu, eu gosto de oferecer essa oportunidade para falar o que ele entendeu aí eu entendo se ele compreendeu a leitura ou não nessas horas.

Questão 13

E. - Ao elaborar seu plano de aula semanal quanto tempo você reserva para a atividade de leitura e por quê?

P. - Eu posso pegar o caderno e te mostrar.

E. - Pode então, tá.

P. - Na segunda-feira tem aqui o jornal – português. Estamos trabalhando a biodiversidade, todo dia jornal e português são duas aulas nas duas turmas na terça-feira, na quarta tinha o Proerd, antes tinha apostila, o policial trabalha com eles era leitura e interpretação, não deixava de ser português, o Proerdi era muito legal, você sabe, né?

E. – Conheço.

P. - Só que agora não tão vindo e daí o jornal entrou no lugar, o projeto jornal todos os dias aqui no roteiro você pode observar pela apresentação a leitura de um texto, a discussão oral, do mesmo texto a interpretação a produção todos os momentos.

E. - Só para fechar a questão, então vocês dividem a disciplina por dia, os horários das disciplinas pelo menos em língua portuguesa todos os dias que tem aula você procura estar trabalhando a leitura.

P. - Você vê que tem todos os dias, você vê que tem na segunda na quarta tem o jornal, português ciências e ciências, a gente procura trabalhar assim, na terça matemática, matemática geografia e tal, você entendeu sempre está trabalhando a leitura em umas, mais aqui é bem dividido. Aqui a nossa disciplina, quarta português, matemática, matemática vai trocando aqui história, na quinta educação religiosa, hoje que é sexta português, depois vem a leitura, roda de leitura depois vem a recreação, matemática, arte.

E. - Quais as disciplinas que eles têm?

P. - Português, ciências, geografia, história, matemática, educação religiosa, recreação, artes, nessas disciplinas a gente sempre está trabalhando. Aqui é feito projeto, eu trabalho mais com projeto, eu faço o projeto e todos os dias o roteiro, dentro desse roteiro entra a leitura compartilhada. A leitura é silenciosa ou a leitura oral.

E. - Por que os objetivos das atividades entram mais em projetos...

P. - Isso nos projetos.

E. - E no caderno diário você anota mais o desenvolvimento da aula.

P. - Temos as divisões dos grupos o roteiro. Em outra sala trabalhei escrita e leitura do texto biodiversidade. Reflexão a respeito do tema, hora de leitura, recreação e dramatização do macaco malandro e as crianças fizeram dramatizações para a segunda já está aqui o roteiro que é o projeto jornal que eu elaborei ontem, planejei ontem as etapas que devem constar no jornal e eles vão copiar essas etapas e cada dia a gente vai desenvolvendo a opinião do aluno. Segunda-feira a gente vai trabalhar essa opinião. “Que pena” e eles vão pensar em coisas que eles achem pena. “Que bom” eles vão falar o que eles gostam. “Que tal” a sugestão deles para a gente resolver o que eles disseram que pena, daí vai a sugestão e entra a entrevista e tal, então vão todas as etapas aqui. E o texto que lemos.

E. - Depois vou lá dar uma olhadinha neles.

Questão 14

E. - Já falou de vários, mas vamos citar o recurso didático. Quais os recursos didáticos que você utiliza para trabalhar com a leitura?

P. - Utilizo livros, cartazes, textos e gibis, jornais.

E. - Eles têm o livro didático?

P. - Sim eles têm o livro didático, esse livro didático é usado, inclusive a biodiversidade está dentro desse livro esse tema desse projeto. O livro fica aqui no armário esse armário é exclusivo para guardar os livros deles, para eles não ficarem carregando esse peso.

E. - eles não estão levando para casa?

P. - Só quando tem tarefa de casa que eles vão usar, quando não eles abrem o armário e pegam o livro no final da aula eles pegam o livro e quando chega o final da aula eles guardam o livro.

E. - Para não correr o risco de não trazer o material.

P. - Para não perder, chega aqui na sala vai trabalhar um texto que está no livro e a maioria deixa em casa, então aqui não corre esse risco no armário vai ao armário e pega o livro.

Questão 15

E. - Você propõe atividades diferenciadas para aqueles alunos que apresentam dificuldades na leitura?

P. - Sim. Inclusive nós trabalhamos a recuperação em horário contrário, eles já estão fazendo a recuperação, você viu o dia que eu fiz a reescrita do texto da notícia que a aluna não entendeu, na mesma tarde já trouxe ela e trabalhei interpretação e ela se saiu maravilhosamente bem a tarde.

E. - Mas o que você fez com ela? Você pediu para ela ler um texto?

P. Eu fiz ela ler o texto, e eu elaborei as perguntas por escrito, ela leu e interpretou, peguei outro texto eu li e pedi que ela escrevesse o que eu li, porque eu pensei assim ela não aprendeu como ela deve fazer a reescrita, ela

não compreendeu o que eu falei ali na sala de aula, e lá ela foi incrível, eles compreendem tudo. Por que lá só tem eu e levei mais dois colegas, eles compreendem, eles sabem então. Eu faço isso quando percebo que o aluno aqui dentro da sala mesmo principalmente quando eu trabalhava com alfabetização eu nunca elaborava o mesmo tipo de atividade para a turma toda, entendeu? Se eu fosse trabalhar com uma música para aqueles que sabiam mais que já era silábico, eu já diferenciava a atividade, eu já pedia para ele escrever aquela música, para aquele aluno que estava mais ou menos sabendo eu pedia para ele escrever aquela música para o aluno que estava mais ou menos sabendo, eu pedia para que eles procurassem ler aquela música em fitas. Recortava em fitas e eles iam encontrar aquela música entendeu? Então é assim eu sempre para os alunos em alfabetização sempre ofereci atividades diferenciadas. A mesma atividade só que diferenciada. Para os alunos da quarta série eu estou fazendo dessa forma, aqui ofereço normal, mas quando vamos para o novo cantinho lá da recuperação, então a atividade é diferenciada.

E. – É chamado esse nome: cantinho da recuperação?

P. - Não é sala de apoio.

E. - Você tem um dia específico para esse atendimento?

P. - Tenho, a terça e quinta-feira.

E. - E daí você tem a tarde inteira para trabalhar com eles por isso.

P. - (...) ensino a dificuldade. Ainda bem que não são todos em uma turma de 28 a gente tem 4 ou 5.

Questão 16

E. - Quais as dificuldades que seus alunos tem em enfrentado nas atividades de leitura? A que você atribui essas dificuldades?

P. - Olha meus alunos eles lêem muito baixo eu acho uma dificuldade muito grande para que os outros compreendam, eles não desenvolveram essa habilidade de ler alto, e outros a capacidade de ouvir, isso atrapalha demais, eu acho que tem hora da leitura e é uma hora sagrada, que tem que parar ouvir o que tem para ler. A gente vê que tem muitos alunos que tem o mal hábito de estar falando o tempo todo, isso atrapalha muito, muito mesmo, estou tentando ver se até o final desse trimestre que estou com eles, quero ver se quando eu sair melhora. Já melhorou, espero que vai melhorar mais, estou batalhando para isso.

E. - Quando se tem objetivo a gente chega nele, não é verdade?

Questão 17

E. - O que você entende por mediação pedagógica e como você pensa que o professor pode mediar a leitura em sala de aula?

P. - Mediação pedagógica é que o professor pensa assim que não é ele que tem que ensinar, ele tem que oferecer oportunidade para que o aluno desenvolva, entendeu? E assim a mediação você oferece essa oportunidade e você ajudando na hora da dificuldade dele, ajudando ele a compreender o que ele está lendo, eu estou mediando, eu separo em grupo por que as vezes para você atender individualmente é impossível aqui as vezes, certo. Separo em grupos e o que sabe mais ajuda o que sabe menos e para ver se eles aprendem a compartilhar um com o outro.

E. - Como você está falando tanto professor/aluno como aluno e aluno e pela ajuda. Na sua fala inicial você usou alguma coisa como mediação, só que com outra nomenclatura, você usou intervenção quando você falou que o professor não vem para ensinar e sim para intervir nesse processo de leitura.

Questão 18

E. - O que você entende por alfabetização e letramento?

P. - Alfabetização é isso o que o aluno sabe eu entendo assim, ele está alfabetizado. E letramento, ai meu Deus? Acho que quando ele está lendo convencionalmente e isso, alfabetização é aquilo que ele compreende ele está alfabetizado e letramento acredito quando lendo convencionalmente eu acredito que é isso.

E. - Você conseguiu a diferença entre alfabetizado e letrado você já colocou uma diferença entre uma e outra.

P. - Eu entendo dessa forma, não sei se está correto.

APÊNDICE XXI

ENTREVISTA – PROFESSORA Z1

E- Entrevistadora

P- Professora

1ª Parte

Dados de identificação do professor

E. - Professora eu vou precisar de alguns dados da sua formação, você tem o 3º grau?

P. - Sim.

E. - Você fez o curso de...

P. - Pedagogia?

E. - Onde você fez esse curso?

P. - Aqui na Unesc.

E. - Em que ano você terminou a graduação?

P. - Terminei em 2000, 1999 à 2000.

E. - E você tinha habilitação quando você fez pedagogia?

P. - Sim magistério, nós fomos o último ano da turma do magistério, teve até uma briga pela faculdade por saber que estava mudando a grade e que teriam que..., a faculdade teria que ter mudado a gente de curso, aí depois queriam entrar na justiça para dar um novo curso para gente, uma nova formação, mas não teve jeito, é magistério mesmo.

E. - Isso atrapalhou alguma coisa vocês, porque até tem carência de professores...

P. - Eu acredito que não.

E. - Porque quando teve concurso, por exemplo, precisava de professor com séries iniciais.

P. - Ali prejudicou alguns professores que eles não conseguiram fazer as inscrições.

E. - Exatamente!

P. - Não conseguiram, prejudicou alguns sim... Até colegas minhas mesmo não conseguiram fazer as inscrições.

E. - Você fez especialização professora? Pós-graduação?

P. - Exame interdisciplinar.

E. - Na Unesc também?

P. - Sim.

E. - Em que ano que foi?

P. - Foi em 2001 e 2002.

E. - Já logo quando concluiu a faculdade?

P. - Terminei a faculdade e logo iniciei na pós.

E. - Você está em que faixa etária? Dos 20 aos 29, 30 aos 39?

P. - Estou com 30 anos.

Experiência Profissional

E. - Você é professora contratada efetiva do Estado?

P. - É sou do último contrato agora, fui contratada, faz dois anos agora.

E. - E quanto tempo você é professora?

P. - Bom de sala foi o ano passado e esse ano.

E. - É curiosidade? O que você fazia antes?

P. - Antes eu trabalhava com contrato emergencial, aí eu trabalha com tele-ensino à noite, eram adultos.

E. - E quando você começou a trabalhar neste tele-ensino?

P. - No tele-ensino foi 2002, 2003.

E. - Mas antes você trabalhava na educação?

P. - Não eu trabalhava de secretária.

E. - Por que você resolveu fazer pedagogia?

P. - Porque quando eu fazia, eu fiz o magistério, 2º grau aí eu tinha que continuar meus estudos, aí era o único que dava para mim conciliar com o meu serviço, tinha que trabalhar e tinha que entrar na faculdade, então coincidiu, pedagogia aí eu não sei, acabou acontecendo, aí estou indo.

E. - Então, desde 2002...

P. - Era pessoa adulta, e agora mesmo que comecei com 4ª série de criança.

E. - A 4ª série você iniciou este ano?

P. - Desde o ano passado.

E. - Então quando você lotada pelo estado você entrou com a quarta série.

Dados de Identificação da turma

E. - Agora quando alunos têm na turma professora?

P. - 30.

E. - 30 alunos? Você sabe quantos meninos e quantas meninas?

P. - A metade, 18 meninos...

E. - Depois eu pego esses dados direitinho com você, a faixa etária deles?

P. - Deles, olha eu tenho 3 a 4 alunos com 14 anos...

E. - Depois eu pego esses dados certinhos, é 13, 11, depois eu pego, depois você me empresta essa listagem. Alunos repetentes?

P. - Tenho 03 repetentes?

P. - Com o Ender é 4.

E. - O nível sócio-econômico da turma você consegue ter um diagnóstico?

P. - É o diagnóstico não é muito bom não, alguns assim sabe que..., mas o restante acho que a metade, e o resto é nível baixo mesmo.

2ª Parte

Questão 1

E. - E, agora eu vou entrar no assunto específico de leitura, que é o foco da pesquisa, e o que você entende de leitura? E qual a sua concepção de leitura?

P. - Leitura eu acho que a criança tem que, é uma cultura que precisa muito hoje em dia, o que falta em tudo é leitura, não depende dela, se a criança entender bem a leitura ela vai bem em toda a disciplina, mais aí ela tem que ler e entender, que a dificuldade, de saber ler e reproduzir aquilo, falar da pesquisa e é um assunto muito amplo, a leitura eu acho que é o que tem que bater em cima desta tecla saindo com leitura bem, vai embora.

E. - Você tem que estar propondo uma leitura que eles vêem uma significação, naquilo que eles lêem?

P. - Se for assim uma coisa que eles não entendem palavras acaba estimulando, “há o que é isso professora?” Ficam perguntando, agora quando é um assunto que eles conhecem a realidade, aí o tempo vai embora.

Questão 2

E. - E o que significa para você trabalhar leitura na sala de aula?

P. - A leitura, olha só, em todas as matérias tem leituras, no conteúdo, querendo ou não a gente vai trabalhando em todas elas. É de suma importância, tudo depende dela.

E. - É uma forma de passar o conteúdo, todas as disciplinas vão ter uma proposta de leitura.

P. - Não só na língua portuguesa, mas matemática, tem probleminha, em ciências tem textos, todos eles têm.

E. - Ela rege todas as disciplinas?

P. - Eu acho que entra em todas.

Questão 3

E. - Como você promove as atividades de leitura em sala de aula?

P. - Em sala, a escola tem projetos, datas comemorativas, agora do dia da páscoa, aí a gente procura levar textos conforme as datas comemorativas, mais aí a gente, não fica só nisso aí não, trabalho com textos que eles tem no livro didático, tem uns textos bem interessantes, a gente procura assim encaixar com a aula, assim, tem muitos textos que falam de amigo, do cãozinho amigo, temas da realidade, procuro tema assim mais, de acordo com a realidade, com as datas, acontecimentos assim.

E. - Este livro didático a escola deu para cada aluno?

P. - Cada aluno tem o seu, só que eles têm em mãos, só que nem sempre quando a gente dá um texto digitado a escola tem papel e aí a escola, né... Ainda mais o ano passado que tinha menos alunos e esse ano dobrou, eu acho que 400 alunos, 200 alunos a mais e fica aquele controle material, nem sempre você, pode ficar pegando papel, digitando, aí a gente procura trabalhar, aquilo que tem nos livros, alguns livros... Tem a aula de leitura já tem os texto, diferentes de que eu trabalho com eles.

Questão 4

E. - Quando e como você acha que a criança aprende a ler?

P. - Aprender a ler? Ler, ler, mesmo, menina, ela já vem de casa assim se comunicando, a leitura mesmo assim eu acho que depois que ela passa a conhecer a escrita das letras aí ela começa..., as letras que ela conhece que ela está conseguindo aprender acompanhar, aquela linguagem que ela vem com a escrita e aí vai embora para o resto da vida.

E. - Você diz que ela já tem a concepção de leitura quando vem para escola, mas quando se sistematiza leitura escrita, aí efetivamente ela vai...

P. - Eu acredito que é por aí.

Questão 5

E. - O que você entende por domínio e compreensão da leitura?

P. - Domínio, já eu acho que é quando elas conhecem as regras de pontuação, respeitando entendendo, o que passa no texto, saber dizer aquilo ali, repassar para a gente as informações.

E. - Então é saber... Aquele conteúdo que foi passado processar com o conhecimento que ela tem também.

P. - Há eu acho... Tem muito gente que lê, lê e depois eu pergunto... O que acontece, e ele não sabe o que foi (lido), então domínio mesmo é quando consegue passar informação.

Questão 6

E. - O que você acha que o aluno deve aprender primeiro, ler ou escrever?

P. - Eu acho que andam meio juntos. Ler e escrever... Quando está aprendendo a escrever ele está aprendendo a ler também, eu acredito que juntos,

E. - Os dois são conjuminados? Não dá para ter um ser ter outro, uma vez que a leitura depende do material escrito.

P. - Sim.

Questão 7

E. - Quantas vezes na semana você propõe em sala de aula, atividade de leitura para seus alunos?

P. - Há é como eu te disse, todas as disciplinas tem conteúdo que tem que ler, então praticamente...

E. - Específico de língua portuguesa?

P. - Ontem eu trabalhei com texto esse textozinho aqui. A bela e a fera... Se bem que a gente já tinha conversado sobre o símbolo de páscoa aquelas leiturinhas lá, a professora deu a folha digitada para eles, logo depois eu entrei com eles.

E. - Eles devem ter gostado!

P. - Amaram, quando viram essa história de amor, e hoje, daqui a pouco eu vou passar um vídeo sobre páscoa também para não ficar só assim no conteúdo, aí eu já entrei na história que com ela com os índios esse aqui comecei por esse aqui, os livros deles... Estava meio atrasado, aí é um pegava devolvia pegava devolvia... Aí hoje eu comecei por aqui porque eu estava meio atrasada, comecei com a discussão sobre os índios, semana que vem é a semana do índio, ontem e hoje então, tipo assim aqui é de português, então eu acredito assim que leitura mesmo dá umas duas vezes por semanas com textos daqui né... Fora os outros que a gente trabalha. Não dá para ficar só nisso não porque tem muita coisa.

E. - Mas umas duas vezes por semana você promove algum texto de língua português, qual o tipo de leitura de texto que você utiliza?

P. - De dois a três, às vezes faço poeminha, para tirar a gramática de dentro, mas texto grande... Aí tem aqueles textos menores.

Questão 8

E. - Qual a leitura de texto que você mais utiliza... Em sala e qual o critério que você utiliza para fazer essas escolhas? Esses textos que você falou que utiliza do livro didáticos, poemas...

P. - Poemas que é mais curtos que eu gosto de tirar gramática de dentro tem esses aqui tem textos de leitura informativas de jornais que tem, fazendo aqui, que tem mais leitura informativa, e por aí procuro texto mais fácil assim..., que eles dissertativa é mais para o final quando eles estão mais madurinhos...

E. - Aqueles livros de literatura infantil?

P. - Eles pegam na biblioteca para ler.

E. - E você faz alguma exigência quanto a isso.

P. - Não, não procuro exigir quanto a isso não, eu acho que a professora de leitura que exige mais essa parte, mas eles pegam, eles amam esses livrinhos.

Questão 9

E. - E que tipo de informação geralmente tem nestes textos?

P. - Nestes textos? Que eu trabalho? Há eu procuro textos mais conhecidos, que eles conhecem, que eles procurem entender estes textos, que não seja um texto difícil assim.

E. - E como você disse, às vezes você também procura textos que fala sobre valores.

P. - Sim, valores. Igual esse de ontem foi sobre o valor interior da pessoa, o de hoje a gente nem terminou, sobre os índios sobre as características dos índios as realidades deles, então eu procuro ter esses meios assim.

E. - Não é leitura pela leitura, mas sim uma leitura informativa.

P. - Tem que ter um valor certo.

Questão 10

E. - Quais os textos que seus alunos mais gostam de ler?

P. - Além daquele da biblioteca é tem textos... Tem textos de ciências, eles gostam de ciências, tem uns que não gostam de ler não, mas tem uns assim que gostam, conteúdo que chama a atenção.

E. - Então os tipos de leituras são mais para as informações que tem nestes textos?

P. - Eu acho que depende do texto, para eles optarem, ter escolha.

E. - Porque assim tipo que eu perguntei se eles gostam de literatura, poema?

P. - Sim de poema eles gostam sim. Literatura... Também gostam...

E. - Professora estou percebendo na sua sala a temática que prende mais a atenção deles, independente do formato do texto... É a temática?

P. - Eu acho que é assim mesmo, algo que chama a atenção.

E. - Não é nem a questão da tipologia do texto, mas a informação...

Questão 11

P. - Em quais situações de sala de aula você acredita que a atividade de leitura é importante para os alunos?

P. - Em quais atividades? Em acho que em tudo... Até na avaliação, tem avaliação que eu coloco um textozinho, aí retira do textozinho, quais as informação, eu faço em isso português, matemática tem problemas, então eu acredito que em todas mesmo, o aluno tem que saber interpretar.

Questão 12

E. - Quando você propõe atividade de leitura para seus alunos, a que atribui valores, a fluência a expressão oral é se os alunos estão acompanhados a leitura entendendo, o que mais você...?

P. - Se eles estão aprendendo, se ele está entendendo tudo isso a gente vai vendo vai discutindo o texto, vai criando.

E. -E como você trabalha a questão da fluência da leitura?

P. - Há eu coloco o texto e vamos ler, todo mundo, começo a fazer pergunta, eu mando um ler, aí para o outro...

E. - E você promove também uma leitura compartilhada. Eles lendo também em sala.

P. - Individual mesmo, ou vou perguntando o que está escrito aqui.

E. - E você também faz leitura com eles em sala?

P. - Sim eu faço, pego os livros leio.

E. - Sim eu presenciei lá, na primeira aula você estava lendo a historinha para eles...

P. - Eu queria dar a história da ressurreição, mas não deu tempo amanhã eu faço isso.

Questão 13

E. - Ao elaborar seu plano de aula, quanto tempo você reserva para atividade de leitura, você disse que são umas duas vezes por semana de língua portuguesa...

P. - Mas quanto tempo eu tiro para me planejar?

E. - Isso.

P. - Olha o tempo de planejamento é de duas horas. Duas horas para reforço e duas horas para planejamento.

E. - A questão foi a seguinte quando você faz seu planejamento quanto tempo você dedica neste planejamento? A leitura?

P. - A leitura?

E. - Exatamente.

P. - Menina eu nem sei, é difícil, né?

E. - Não, não é para você é leitura para seus alunos.

P. - Geralmente uns 30 minutos, a tá, por aí... Não mais se não tira a atenção.

Questão 14

E. - Quais os recursos didáticos que você utiliza para trabalhar com seus alunos, você já me disse livro didático, livrinho de literatura que eles pegam na biblioteca.

P. - Isso eu já trabalhei com revista na sala, jornais ainda não trouxe não, recorte de livros, montar propaganda, mais no decorrer do ano até agora não trouxe jornais não.

Questão 15

E. - Você propõe atividade diferenciada para os alunos que apresentam dificuldade em relação à leitura?

P. - No reforço. No reforço que a gente trabalha os alunos com dificuldades.

E. - Esse reforço é quantas vezes por semana?

P. - Duas vezes.

E. - Qual horário?

P. - No horário diferente.

E. - Uma hora de reforço?

P. - Dá uma hora e meia de reforço...

E. - Geralmente quantos alunos você atende?

P. - Não pego muito não, de 04 a 05.

E. - Você é quem indica quem tem que vir?

P. - Sim. Eu vejo os que precisam daí eu chamo.

E. - Os que vêm para reforço têm dificuldade em que? Leitura ou...

P. - Pega mais português e matemática.

Questão 16

E. - Quais as maiores dificuldades que seus alunos enfrentam nas atividades de leituras. E o que você atribui as essas dificuldades que eles têm?

P. - Eu acredito que leitura, vem um pouco de casa sabe, teria que ter mais influência de casa, um exemplo dos pais, a realidade nossa não é muito assim, os pais trabalham, deixam os filhos em casa, dá para perceber isso. Os alunos que já vem com a cultura de casa tem mais facilidade.

E. - Você atribui algum valor além dessa informação escolar, no ambiente familiar?

P. - Tem que ter força de vontade.

E. - E aí vai para o individual também.

Questão 17

E. - O que você entende por mediação pedagógica? Como você pensa que o professor pode mediar a leitura na sala de aula?

P. - Fazendo questionamento, para saber se está indo bem, se estão entendendo, se está difícil, se está chato, questionando.

E. - Então você também está fazendo este recurso de formação, a mediação pedagógica, voltando lá na questão, é tá propondo questionamento para eles... Tem mais alguma coisa que você quer falar sobre mediação.

P. - Não lembro, não sei se estou respondendo certo...

E. - Não, pode ficar tranquila...

Questão 18

E. - O que você entende por alfabetização e letramento?

P. - Letramento...

E. Não vale colar... (A professora abre o caderno)

P. - Que bom, agente está estudando isso, pois é letramento eu acredito assim, Letra e Letramento e vem antes da leitura, tipo olhei para caixa de água ali, eu sei que tem o nome dela escrito ali, mas eu olhando eu relaciono aquela letra com o que está escrito, ele vem antes de conhecer na prática, a letra mesmo escrita.

Questão 19

E. - Você percebe diferença em alfabetização e letrar?

P. - Alfabetizar, você ensina as letras para o caminhar, acho também a alfabetização começa por aí.

E. - Como assim esse caminhar?

P. - Porque eu acho que a aprendizagem vai para o resto da vida, a assim... Mas começa na alfabetização que é o início.

E. - Você disse que o letramento vem antes da alfabetização, é isso? Eu disse que o letramento é contextualizar as coisas, a alfabetização já é temático... Isso já vai ensinando...

E. - Mais alguma consideração quanto a leitura?

P. - Não.

APÊNDICE XXII

ENTREVISTA – PROFESSORA Z2

E- Entrevistadora

P- Professora

1ª Parte

Dados de Identificação do Professor

E. - Professora você tem graduação?

P. - Pedagogia.

E. - Faz quanto tempo que você está contratada no estado?

P. - No estado tem nove anos. Antes eu trabalhava para o município na educação infantil, trabalhei 02 anos para o município.

E. - Então já faz nove anos que você é graduada?

P. - Então já faz nove anos que estou no estado, uns quatro anos que terminei a graduação.

E. - Não era exigência quando você entrou para o estado?

P. - Não, não era.

E. - Daí quando você entrou para o estado era 1ª a 4ª série?

P. - Era de 1ª a 4ª série.

E. - Destes 09 anos você passou por que turmas?

P. - Olha quando eu entrei aqui em 1998 eu peguei uma 4ª série, aí depois peguei uma 3ª série, e depois assim uma 3ª série, um CBA II, que é a 2ª série, o restante só 3ª série, o ano passado, estava de licença peguei em 04 de junho e retomei agora tem uns 15 dias no fim do mês, fiquei oito meses.

E. - Essa licença foi...?

P. - Foi licença maternidade, licença prêmio, férias.

E. - Há que maravilha!

P. - O tempo foi oito meses.

E. - Então foi quase um ano de férias...

E. - E onde você concluiu o ensino médio?

P. - No Bernardo Guimarães, lá foi em 1992.

E. - Foi magistério?

P. - Foi.

E. - Você já pensava em estar seguindo o magistério?

P. - Sempre tive vontade desde adolescente.

E. - Não atribuí muito a minha pesquisa, mas gostaria de saber de você, o que te levou a ser professora das séries iniciais?

P. - Eu acho que, a minha irmã era professora e eu gostava, desde a adolescência.

E. - Com certeza, além do profissionalismo você tem que gostar.

P. - Exatamente.

E. - Ainda mais quando se trata dos pequeninhos.

P. - Com certeza.

E. - A sua graduação foi feita onde? Você diz que fez pedagogia...

P. - No tempo era FEC agora é UNESC.

E. - Então, quando você concluiu?

P. - Conclui no ano de 2001, então faz 4 anos.

E. - Você fez algum curso de pós-graduação?

P. - Fiz. Fiquei um ano na supervisão. Esse tempo que eu estava na supervisão eu fiz um curso de especialização para gestão que era para orientador, supervisor, educador e secretária. Aí valeu como pós-graduação.

E. - Mas esse curso foi para gestão?

P. - Para gestão. Foi o governo que possibilitou esse curso. Tinha validade de pós.

E. - E vocês receberam certificado do curso?

P. - Sim.

E. - Foi quanto tempo esse curso?

P. - 01 ano.

E. - Foram encontros semanais?

P. - Não. Foi mensal. Nós tínhamos que nos reunir, várias vezes na semana. Muito estudo, muita leitura, muita prática, e uma vez por semana nós tínhamos provas e encontro, também para fazer a síntese do mês.

E. - Este encontro de gestores ele habilita para estar na direção da escola, né? E também para estar atuando na supervisão?

P. - Isso.

E. - Quando você fez sua graduação lá na FEC ela tinha habilitação?

P. - Minha habilitação era supervisão.

E. - Supervisão escolar?

P. - Isso.

E. - A sua idade professora está em que faixa etária, de 20 a 29, de 30 a 39.

P. - 30 anos.

Experiência Profissional

E. - Você já me disse que seu contrato é efetivo do estado, a nove anos que está atuando como professora. E professora de 4ª série é o primeiro ano então?

P. - É o 2º ano na verdade foi em 1998, que trabalhei a primeira vez, mas eu passei muito tempo na 3ª série, a diferença é que 3ª série são menores, são mais novinhos, eu sempre trabalhei com 3ª série, eles gostam mais de conto de fada, assim, você lê uma história eles viajam, e 4ª série eles não querem mais saber disso, eles não querem mais. Assim eu não achei ainda uma história que chame a atenção da 4ª série não, principalmente nesta sala que eu estou, tem bastante criança fora de faixa, então entrei nesta parte, na 3ª conto uma história eles gostam, 4ª série são rapazes e mocinhos e porque estão quase ingressando na 5ª série, eles se acham assim rapazes e mocinhos, eles não gostam de conto de fada, da branca de neve, nesta parte estranhei, porque na 3ª série dá para fazer bastante brincadeira, eles gostam, e na 4ª série até agora não descobri ainda o que eles gostam.

E. - Mas você está na tentativa né?

P. - Sim.

E. - Está buscando recursos para que chame a atenção deles, você diz que eles estão com diferença de faixa etária?

P. - É, tem bastante criança repetente, algumas fora de faixa.

E. - Mas os repetentes estudaram aqui na escola o ano passado?

P. - A maioria sim.

E. - Você sabe a que atribui essa reprovação, a escola tem esse diagnóstico?

P. - Assim essas crianças têm muita dificuldade, porque na 4ª série já começa assim, a matemática começa meio abstrata, tem coisa que não tem como mostrar meio concreta, eu acho que dificuldades deles captarem.

E. - Na área de língua portuguesa.

P. - Língua portuguesa acredito assim, eles têm muita preguiça de ler, eles não gostam de ler, tem preguiça. Eles lêem o texto uma vez se precisar ler a 2ª vez tem desânimo.

Dados de Identificação da Turma

E. - Professora agora quero saber um pouquinho da turma, quantos alunos tem a turma?

P. - São 27.

E. - Vinte sete né? Sabe quantos meninos e meninas?

P. - A não sei te falar com exatidão não, mas é mais meninos que meninas.

E. - Depois eu pego tudo certinho com você. E como você falou a questão da faixa etária, eles estão mais ou menos em que faixa etária?

P. - Tem bastante criança com 10 anos, e assim 11, 12, 13, 14.

E. - Mas a maioria é de 12, 13, 14...

P. - Não a maioria é de 10 anos.

E. - Mas depois eu vou ter contato com a turma vai dar para visualizar bem. A questão da faixa etária aqui do colégio é de 10 anos. O número de alunos repetentes sabe me dizer quantos são?

P. - Olha, não sei, mas são 4 a 5 alunos.

E. - O que você me diz a respeito do nível sócio-econômico da turma?

P. - A maioria é de nível baixo mesmo. Atende mais o pessoal do bairro de baixa renda.

2ª Parte

Questão 1

E. - Agora vou pedir informação mais relacionada à leitura. Eu gostaria de saber professora o que você entende por leitura, o que é leitura para você?

P. - É um conceito meio difícil de falar assim. Quando você lê, você tem que ler e retirar informações, você, tem que assim, leitura não é só pegar um texto e ler. Assim uma placa, por exemplo, você pode olhar para uma placa e lê aquilo ali, entender, eu vejo a leitura assim como uma coisa bem ampla, como uma placa de trânsito a pessoa lê e entende, tem que interpretar, então leitura, nestas coisas assim que um jornal, uma revista, uma coisa bem ampla.

E. - Várias coisas na sociedade que lê precisa estar interpretando?

P. - Ler e estar interpretando, porque não é só decodificar e pegar aqueles símbolos ali aquelas letras aqui, é um conjunto de coisas.

E. - Você atribui a significação como o processo primordial da leitura?

P. - Ham ram.

Questão 2

E. - O que significa para você estar trabalhando leitura em sala de aula professora?

P. - Olha é como eu te falei assim, numa 3ª série eles gostavam muito de conto de fadas, sempre assim no final da aula ou no intervalo de uma para outra eu contava uma história para eles, eles gostam muito, assim a gente trabalhava com leitura de livros didáticos, pegavam um livro com historinhas liam, quando eles gostavam da historinha pedia para eu contar, agora esse ano, até agora eu contei uma história. Só que assim, nós fizemos um curso no ano passado tinha umas leituras, daí eu trouxe e eles gostaram, então assim na 4ª série eu estou descobrindo que tipo de leitura que eles gostam, até agora percebi que eles gostam de gibi que tem na sala de leitura, eles gostam, tem umas revistas que eles gostam, e assim eu estou descobrindo o que eles gostam.

E. - Mas assim, você falou mais dos recursos, agora eu quero, o que significa trabalhar a leitura em sala de aula, o que mesmo você falou, como é essa sistematização por parte da leitura em sala de aula, como que é isso? A significância dela?

P. - A leitura é a base de tudo tem que saber ler, interpretar, para você... Se não você não consegue entender um problema... Um texto para você interpretar se você lê e não entender, você tem que saber que a leitura é fundamental.

E. - A escola tem um papel de formação como você mesma disse a leitura e a escrita...

P. - São extra-escolares também.

E. - Independente de ser um livro ou não?

P. - Com certeza.

E. - A escola tem um papel importante?

P. - Primordial.

Questão 3

E. - E como você promove as atividades de leituras em sala de aula?

P. - Olha...

E. - Tem a salinha de leitura que você leva eles?

P. - Sim tem a sala de leitura e tem a professora que trabalha leitura com eles, ela pega o material vai até a sala de aula e trabalha com eles. Agora assim, na minha sala de aula, eu levo material pego livro, quando é livro didático pego na biblioteca, quando é outro material, eu tenho que reproduzir esse material, ou então eu pego outro material de aula com leitura que eles gostam, leio para eles, leitura informativa, que é mais ou menos isso quando tem livro para todos eles na biblioteca, quando não tem tipo assim... Uma reportagem, aí eu trago jornal, ou então quando não dá para trazer para eles, tem que xerocar e digitar trago para eles.

E. - Professora quando você xeroca a escola disponibiliza recursos?

P. - Não.

E. - Você faz essa reprodução, mas como você promove daí, esses materiais que você traz você promove uma leitura individual silenciosa...

P. - Leitura individual, eu faço leitura silenciosa, individual, eles bem, tem crianças que gostam mais de ler, eu não forço muito a barra não, se eu soubesse que uma criança lê aprender a ler com voz alta, mas se não quer ler eu não forço a barra não. Então assim fazem leitura silenciosa, faz oral, eu também leio para eles.

E. - Isso que é importante né? Eles terem um referencial?

P. - Tipo assim, quando eles estão lendo um texto eu leio com eles, para provar que é importante.

E. - Mas assim após esse processo de leitura o que é feito na sala de aula?

P. - A gente debate faz a interpretação oral, a gente discute as idéias.

E. - Há, tá? Essa discussão da temática daqueles textos lidos.

Questão 4

E. - Professora quando e como você acha que a criança aprende a lê?

P. - Quando? Olha eu acho que varia de criança para criança, eu acho que ela começa a aprender a ler a partir do momento que ela começa, tem criança com 04 a 05 anos que começa, por exemplo, tem aquela leitura com valor sonoro tem a coisa toda, então assim varia de criança para criança, eu acho que quando ela começa a decodificação, que você fala.

E. - A leitura em si como que começa esse processo?

P. - Quando ele olha assim e consegue entender que aquilo ali está relacionado ao som.

E. - Esse som você poderia explicar um pouquinho mais?

P. - Tipo assim, quando a criança começa a ler aí “ga” ela geralmente quando vai escrever, ela coloca o “a” e o “o” só que quando ela entende que aquela “a” está relacionado ao “ga” e o “o” ao “to” acho que ali começa o processo.

E. - A identificar que tem as sílabas e começa a compreender?

P. - Geralmente tem criança que ele olha, por exemplo, o rótulo e associa, então querendo ou não é uma leitura.

E. - Quer dizer, acontece muito mesmo a criança não sabendo, mas vê o símbolo da coca-cola, então sabe que é coca-cola.

P. - Então querendo ou não é uma leitura.

E. - Exatamente, eu tenho exemplo de um filho de professor meu que viu um outdoor e disse: “- o carro do papai”, o carro era de tamanho diferente, mas ele viu o símbolo do carro, e ele, falou olha o carro do papai.

P. - Vê muito isso nas séries iniciais, pré-escola, a gente vê muito isso. Eles associam e aí é que começa o processo de leitura.

Questão 6

E. - O que você entende por domínio e compreensão dessa leitura?

P. - A eu acho que domínio e compreensão, acho que dura a vida toda, você pode perceber que mesmo assim, entre acadêmicos a gente lê alguma coisa e sente dificuldade para entender a leitura, então domínio da leitura eu acho que isso aí vai durar a vida toda, eu por exemplo assim leio o texto uma vez tenho dificuldade para entender, leio a segunda vez, 3ª vez, até assim, esse domínio de leitura ser completo.

E. - Eu gostaria que você falasse um pouquinho sobre a leitura durar a vida toda e gostaria que você contextualizasse numa 4ª série? O que seria esse domínio?

P. - Eu acho assim, aquele que consegue, tem criança na 4ª série que eles ainda vão ler e não conseguem, tem dificuldade para entender o que eles lêem, então um domínio na leitura a criança que tem domínio é aquela que lê 1 ou 2 vezes e consegue captar a mensagem da leitura.

E. - Aí como você diz, você promove esse debate em sala de aula, como vê esta participação deles, essa participação vai estar ligada ao domínio e compreensão?

P. - Eles participam, tem textos que eles têm mais dificuldades tem que estar puxando, um pouco mais tem que estar fazendo perguntas para levar eles a pensar naquele assunto, então assim eu trabalhei um texto esses dias sobre o futebol, assunto que eles gostam muito e assim tiveram umas expressões lá que teve que puxar muito para eles entenderem, então aí você faz uma pergunta lá, e um capta a mensagem fala aí quando aquele capta, vai fluindo, dependendo do texto tem que fazer bastante pergunta para puxar.

E. - Em uma questão eu ia perguntar isso mais a frente, mas vou perguntar já. Quando você fala da dificuldade na nomenclatura nos nomes que aparecerem naqueles textos tem coisa que é preciso esclarecer?

P. - Não só na nomenclatura não, por que até mesmo nas idéias.

E. - Mas por exemplo se você fala sobre futebol, como aquela idéia foi passada?

P. - Não tipo assim, lá aparece assim os jogadores foram elevados ao olímpo, então eles não conseguiam entender isso, tinha mais umas três questões que eles não conseguiam entender isso, por que os jogadores foram levados ao olímpo, eles não conseguiam entender, lá quando eu tinha feito umas três perguntas, é que conseguiu me dar a resposta, aí eles... Tem que fazer bastante pergunta, aí eles começam a discutir sobre o texto.

E. - Mas essa expressão que você colocou não é uma expressão do cotidiano deles, né?

P. - É. Então eles têm essa dificuldade do futebol, uma coisa que eles vêem na televisão, uma paixão nacional digamos assim são expressão que foge no cotidiano deles. Aí tipo assim, porque o futebol é uma paixão nacional? Eles não conseguiam entender.

E. - Aí como você conceituou assim para eles – “Paixão nacional”?

P. - Teve uma criança que deu uma resposta, que foi interessante, é como que ele falou, tem gente que tem paixão por leitura, adora ler, e assim o futebol tem o Ronaldinho, tem não sei quem e foi falando, aí assim essas pessoas viram ídolos e a partir disso aí surge a paixão pelo futebol, ele deu a resposta mais ou menos neste parâmetro aí.

E. - Mas aí depois você fez a pergunta ele te respondeu?

P. - Não, eu tive que fazer outras perguntas, aí sim depois das outras chegou a essa resposta.

E. - Você consegue lembrar de alguma, o que eu quero entender é o mecanismo que você utiliza, que eles não entenderam, como é que você vai argumentando para eles chegarem naquele conhecimento que você está querendo?

P. - Esta pergunta que eu fiz, essas aí da paixão nacional, a gente faz tantas perguntas que assim a gente não lembra, assim quando você chegar na sala você vai conseguir entender melhor.

Questão 6

E. - E o que você acha que o aluno deve aprender primeiro a escrever ou a ler?

P.- Acho que deve andar juntos, os dois devem estar unidos juntos, acho que também não tem como separar, acho que leitura e escrita caminham juntas.

E. - Também para você fazer a leitura você tem que estar em contato com essa leitura esse processo de ler...

P.- É tipo a leitura de mundo.

Questão 7

E. - Quantas vezes por semana você propõe em sala de aula atividades para seus alunos. Como são esses planejamentos das atividades com a leitura?

P. - Praticamente todos os dias por que a gente assim na segunda-feira a gente trabalha com texto mais específico do livro didático, aí trabalha o texto na terça-feira geralmente quando eu trago alguma coisa assim que eles têm que ler na quarta-feira trabalho geografia e eles têm que ler. Na quinta-feira quando trabalho texto histórico tem que ler, sexta-feira eles fazem produção de texto quando uns sugerem um tema e eles produzem um texto e a partir daí eles vão reler o texto e as palavrinhas que eles erraram eles fazem, por que escrevem muito rápido e não prestam atenção na palavra errada, e tem preguiça de passar a limpo, então eu peço para eles lerem novamente para depois passar para outra folha, eles tem que ler.

E. - Então você promove leitura até da produção que eles fazem?

P. - Sim da produção que eles fazem. Tipo assim, quando eu faço uma leitura, por exemplo, que é um texto grande aí eu pego, uma parte hoje, outra amanhã, aí vai pegando o gosto pela leitura, então você pega até o livro da biblioteca e começa ler um pouco hoje outro pouco amanhã, outro pouco depois de amanhã, e assim e você não conta o final deixando curiosidade para eles pegarem o livro na biblioteca.

E. - Esse ano você já promoveu, atividades desse tipo?

P. - Esse ano não, por que eu voltei tem uns 15 dias, estou me situando na turma ainda, porque assim tinha outro professor iniciando, então estou me situando, então eu faço assim, leio um pouco da história aí depois eles ficam curiosos e pegam o livro na biblioteca e vão ler.

E. - Vou te fazer uma pergunta que foge um pouco da pesquisa, mas é uma realidade do nosso ensino, como você disse cheguei há 15 dias com essa troca de professor como foi a receptividade dos alunos em estar te recebendo?

P. - Me receberam bem, que geralmente assim, no início do ano eles não têm assim, tem uma boa aceitação, se fosse assim em julho aí seria, teria um pouco mais de resistência, teria que se adaptar um pouquinho, mas até agora aqui não tive problema não.

E. - Que no caso a professora trabalhou um mês com eles?

P. - Não, teve o carnaval, por que assim que eles entraram, começaram dia 06 de fevereiro, aí depois teve reunião neste intervalo, teve a semana de carnaval, então não deu um mês de aula não, três semanas então quase não tive problemas não.

Questão 8

E. - Professora qual o tipo de leitura que eles utilizam em sala de aula? E qual o critério que você utiliza para fazer essas escolhas já me falou de reprodução de material, os livros didáticos, queria que você fosse bem mais específica e que critérios você utiliza para falar esse texto, eu preciso estar trabalhando com eles em sala de aula?

P. - Mas assim, um texto que os interessa, do interesse deles, tipo assim futebol, conto de fada, eles não gostam não, só 3ª série gosta, de texto que fala sobre namoro, futebol, dei um poeminha que falava sobre namoro e eles acharam o máximo. Tipo assim, se eu pegar o jornal aqui do local mesmo, pegar as notícias também, eles acham interessante.

E. - Como que você escolhe assim? Você não vai pegar um texto policial que fala de morte, por exemplo? Você pega jornal, que tipo de reportagem você vai estar procurando para estar passando para eles.

P.- Eles assistem muito aquele programa. Do meio dia, então querem discutir aquilo ali, eles falam, pegam algum texto que fala de reportagem que sai na televisão, então acaba falando sobre morte, sobre assaltos falam sobre, roubo eles comentam assim, então leio uma reportagem com eles, eles pedem para ler uma reportagem interessante, aí uma criança pode para ler, aí aqui tem aquela que passou na televisão, eu leio em voz alta para eles, eles comentam sim.

E. - E os critérios que você utiliza, são temas que interessem a eles, tem outros critérios que você utiliza?

P.- No momento que lembro são esses porque até no livro didático deles, tem um texto, assim não procuro dar a eles textos extensos, se eles forem ler eles não vão se interessar, - sim textos que não são tão extensos, tipo assim um texto que achei interessante, tipo jornalístico, só que assim eu vi que aquele texto que estava no livro não ia chamar a atenção deles, tipo assim um noticiário, não ia chamar a atenção deles eu escolho bem o texto, o tema que vai chamar atenção, tipo um noticiário.

E. - Não ia chamar atenção o tema, ou pela forma de redigir?

P.- Pela forma de redigir, tipo um noticiário, muito extenso e um vocabulário muito alto, não estava no nível deles.

E. - Então um dos critérios que você utiliza é o vocabulário utilizado?

P. - Eles têm que ampliar o vocabulário, mas tem palavras que mesmo que eu explique para eles, eles não vão conseguir.

E. - Você vê a complexidade do texto, também? Aí, vamos voltar, a extensão do texto, vocabulário, o interesse, e mais algum que você lembre?

P. - Não

E. - E quais os materiais que você trabalha: com texto jornalístico, livro didático, que tem na escola, específico para 4ª série?

P. - Sim específico para quarta série.

E. - Esses livros de leitura tem bastante aqui na escola?

P.- Sim inclusive tem, não sei se você foi na salinha de leitura, tem bastante livro.

E. - Estes livros eles podem estar levando para casa?

P.- Não livro da sala de leitura, não leva para casa, leva da biblioteca, por que a biblioteca, os livros estão meio assim e eles já leram bastante aqueles lá, a sala de leitura a professora que trabalha com eles na sala.

E. - Você promove leitura de livros em sala de aula também?

P. - Eu estou iniciando agora né.

E. - Esses livrinhos de literatura infantil. Promove também? Esses materiais que você xeroca, você lembra de alguma temática assim, que você utilizou e passou para eles?

P. - O texto que falava sobre namoro, da questão pré-adolescência.

E. - Você achou interessante, o livro e achou que iria chamar a atenção deles.

P. - Que eles iriam gostar de discutir.

P. - Inclusive eu trabalhei um poeminha com eles, do livro deles sobre o namoro desmanchado, eles acharam o máximo, ah professora, fulano namora, o outro namora, o outro namora, então é o tema que eles mais gostam na sala de aula.

E. - Deixa eu ver professora, além destes temas que chamam a atenção talvez a disciplina de língua portuguesa não, mas nas outras disciplinas, daí a disciplina de língua portuguesa e geografia, você tem que pegar textos direcionados a temática.

P. - Até que eu tenho um currículo a seguir.

E. - Exatamente. Na língua portuguesa fica mais amplo, você pode abranger mais, mas na questão de conteúdo você verifica também para estar passando?

P. - Verifico, só que esta questão de conteúdo a gente tem vários livros didáticos, às vezes eu trabalho de ciências, geografia e história, eu já acho mais complicado para tirar textos de outras fontes, lá de vez em quando peço para meu sobrinho tirar da internet para mim, só que mesmo assim eu acho complicado, geografia, história e ciências eu trabalho mais livro didático, com isso, tenho um currículo uma programação a seguir, então tenho que dar conta dessa programação. Agora eu posso selecionar o conteúdo de mais necessidade, mais os textos são dos livros didáticos mesmos.

E. - De língua portuguesa às vezes não sente necessidade de um tema assim, e procura um mais específico daquele tema ou não, você só procura na área...

P. - Não entendi sua pergunta.

E. - Assim professora, se você acha importante estar falando sobre comportamento deles na sala de aula, vou procurar um texto que fala sobre isso para passar para eles. Ou não? Você vai procurando aleatoriamente

P. - Não sempre tem um tema, tipo assim, a gente trabalha com projeto inclusive na próxima semana tem o projeto cidadania, os textos tem girar em torno disso, tipo assim eu tenho uma coleção que fala sobre boas maneiras, comportamento, se tem que achar os temas que giram em torno de um projeto você trabalha.

E. - Esses projetos são o que? Bimestrais?

P. - Não. Geralmente são uma semana ou 15 dias, estourando um mês.

E. - Mas esse projeto é a escola que passa a temática para vocês?

P. - Ela passa, a gente reúne os professores e supervisão, e por exemplo assim, em março trabalhamos sobre a questão da mulher, e vamos trabalhar essa semana a questão da água, tem vários projetos ...

E. - Isso daí já é decidido no princípio do ano?

P. - Não, no princípio do ano a gente vê o mais importante, eu não sei como foi feito, cheguei já tinha iniciado, a gente faz uma reunião pedagógica no início do ano, só que não é aquela coisa abrangente que dá pra, aí vai discutindo durante o ano, à medida que vai tendo necessidade, discutindo montando projeto.

E. - Por exemplo, você disse que falaram sobre mulheres, e agora sobre cidadania, porque vocês escolheram esse tema sobre a mulher, você sabe me dizer?

P. - Pela questão do preconceito, discriminação que ainda existem, aí trabalhar o tema discutindo.

E. - Você chegou a trabalhar na temática mulher? O que foi enfatizado em sala de aula?

P. - Eu trabalhei com eles, um tema... Eu tenho uma coleção que conta a história de incidente que aconteceu na fábrica, e lá fala dos direitos que a mulher conseguiu, então, li, discuti as crianças trouxeram exemplos de casa.

E. - Aí você fez a leitura do texto para contextualizar o mundo lá fora? Como que ele vive?

P. - Tipo assim, teve criança que disse que a mãe ainda apanha.

E. - Você tem toda a discrição as margens da escola. Que bom que a escola trabalha a questão da conscientização.

P. - Também.

Questão 9

E. - Que tipo de informação geralmente tem esses textos? Aí você falou dos fatos, que eu estava tentando fazer aquela hora, sabe a informação da temática específica, você já disse que trabalha com projeto, então você sente a necessidade da turma e busca um texto, a escola sistematiza algumas temáticas por exemplo da mulher?

P. - É tipo, em educação religiosa eu vi que uma turma estava egoísta, eu peguei e separei umas histórias para eles debaterem, discutiram.

E. - Então a medida das necessidades deles, até as questões comportamentais você busca, texto que fala isso para levá-los a leitura, também a refletir?

P. - As leituras não são assim achei esse texto bonitinho, e eu vou contar para eles não tem cuidado com as informações que está nele?

Questão 10

E. - E quais textos eles mais gostam de ler? E você sabe por que isso? Você já me enfatizou que eles não gostam muito de conto de fadas.

P. - Eles gostam muito de gibis, tem uma coleção sobre advinhas, igual da matemática, igual da língua portuguesa, uma forma divertida. Tipo advinha, eles gostam de parlendas de trava língua...

E. - O que atribui para eles estarem gostando desse tipo desse tipo de leitura? Tipo gibis?

P. - Eu acho que a idade deles. Não sei assim exatamente não.

E. - E também a estrutura do gibi essa coisa colorida. As falas dos personagens contribuem alguma coisa a isso? A forma de apresentá-los?

P. - É que a linguagem é bem o nível deles mesmo.

E. - É uma coisa que também não entra muito. Tem assim um gibi do Cebolinha, que vem aquelas falas...

P. - Exatamente.

E. - Como você trata isso? Eles geralmente comentam?

P. - Geralmente comenta, já cheguei ler para eles, não com essa turma, cheguei a ler para turmas anteriores, aí quando chegava numa fala de "platô", aí eu falava para eles como era a palavra certa. Aí a maioria sabia, então geralmente eu pego aquelas palavras erradas coloco no quadro e peço para eles apresentarem a forma correta. E a maioria sabia.

E. - Ah, tá... Você já faz (...) de conscientização, e eles comentam alguma coisa porque dos personagens falarem assim?

P. - Não, não comentam, uma vez uma criança comentou que achava que ele tinha problema na língua que não conseguia falar direito, só isso.

E. - E trata alguma coisa da variedade lingüística, das variedades das formas de fala, você trabalha com eles?

P. - Não eu não comento com eles, por exemplo, a questão do regionalismo, tipo assim cada região tem a sua forma de fala. Por exemplo na minha região norte fala de um jeito, na região nordeste fala de outro jeito.

E. - Você só comenta a questão do regionalismo. Eles conseguem entender essa diferença?

P. - Consegue, muito bem não... E também... Fica meio vago.

Questão 11

E. - Em qual situação em sala de aula você crê que a atividade de leitura, é importante para seus alunos? Quando você acha que a atividade de leitura é importante para eles na sala de aula?

P. - A leitura é importante em todas as atividades. Tudo...

E. - Na sala de aula assim... Vou estar usando o seu discurso para ver se você confirma ou não. Até quando você falou, percebi que eles estavam egoístas, então procurei na leitura para ver se eles mudavam o comportamento, então a leitura é importante na questão da mudança de comportamento. E além desse fato, você lembra de algum outro?

P. - Não, as leituras que a gente faz na sala são informativas, tipo um texto de ciências, de geografia, história é uma leitura informativa, para adquirir conhecimento.

E. - Até os livros que você coloca na língua portuguesa, são leituras informativas, que além do domínio das letras e das fluências eles tenham informação.

P. - E ampliar vocabulário.

E. - Ai também fugindo um pouco do meu roteiro aqui, essa leitura escolarizada, essa leitura que você seleciona o que você acha que essa leitura reflete neles, lá fora?

P. - Olha, não sei se vou responder certo, quando você trabalha a leitura em sala de aula, a gente tem um objetivo, que essa leitura sirva para a vida dele lá fora.

E. - Então vamos colocar um exemplo. Você diz que trabalhou da mulher, ele disse minha mãe apanha, você acha que esse trabalho de leitura essa discussão, vai estar refletindo lá na casa dele, o que está levando essas crianças a pensar?

P. - Olha se vai refletir na casa dele não sei, mas eu acho que ele vai discutir, vai estar ampliando a idéia dele, a partir do momento que ele lê um texto, que a gente debate vai estar servindo lá fora.

E. - Você viu quando essa criança falou, a minha mãe ainda apanha, você acha que conseguiu embutir alguma mudança de pensamento nele, como é essa discussão em sala de aula?

P. - Eu acho que sim, acho que consegui que eles entendessem. Mais para eles saberem dos direitos das mulheres, serviu mais para isso,

E. - Se teve alguma mudança, na casa dessa criança é difícil você saber?

P. - Acredito que não, esse é um problema muito complexo, dessa parte acho assim, discutiram muito sobre as mulheres, o direito adquirido, na sala de aula.

E. - Acredita que com certeza tem influência?

P. - Acredito que sim. Tem coisa que a gente trabalha que é a longo prazo, né? Você não vai ver o resultado assim de imediato.

Questão 12

E. - Exatamente. Você vai colher os frutos mais tarde. Quando você propõe atividade de leitura com seus alunos ao que você atribui valores? Por exemplo: a fluência, a expressão oral, se está acompanhando a leitura, a atenção a pronúncia correta entre aspas, o que você avalia nessa leitura? O que você faz para a criança e que aptidões que você tem com a leitura? Quando você faz o que você analisa a questão da significação? Você diz que eles fazem discussão depois? Na interpretação o significado você verifica durante a leitura?

P. - Sim.

E. - Tem mais alguma coisa?

P. - Olha fora isso acho que a criança, tem a questão da fluência também, acho que é uma coisa interessante, acho que a criança tem que adquirir essa habilidade.

E. - Você diz que vários dias você trabalha leitura em sala de aula, tem muitos que ficam ainda, que ficam só na decodificação na leitura mais mecânica? Mais tem bastante assim ou já estão com boa fluência.

P. - Não eles lêem com muita dificuldade,

E. - Eles vão decifrando ainda?

P. - Então assim, tem criança que lê um texto, e tem dificuldade, que quando ele chega assim, no final ele não sabe o que leu ali, ele não consegue, captar a mensagem, lêem com muita dificuldade.

E. - Aí atribui a fluência?

P. - Eu gosto que eles lêem em voz alta, eu acho interessante a criança desenvolver essa habilidade.

E. - E como você fala da fluência, que discurso você usa com eles para terem uma fluência boa?

P. - Olha, eu falo para eles assim, que o mundo aí fora é muito competitivo, você tem que ter uma boa leitura, você tem que se apresentar, você tem que falar, só dele abrir a boca, ler uma palavra vai desinibir, assim eu falo isso para eles.

E. - O que você falou do futuro deles?

P. - Então quando eu falo para eles eu comento muito isso com eles, falo que lá fora está difícil conseguir emprego que daqui algum tempo vai ficar pior, e que não dá para fazer diploma tem que ter conhecimento, então aquele blá, blá, blá todo bem do nível deles, que eles têm que desenvolver essa habilidade, eles tem que perderem a timidez.

E. - Quando você fala a nível de emprego, eles estão numa faixa de 10 anos, principalmente depois dos 18 anos que eles estarão integrando no mercado de trabalho, mais ou menos nessa faixa etária, eles conseguem ter consciência, você vê?

P. - Eu acredito que consegue sim, porque eu cito assim que para eles que antigamente para ser auxiliar de serviços gerais tinha que ter a 4ª série, hoje eles pedem a 8ª série, e a maioria que fez concurso, tinha ensino médio, eu coloco essa prática para eles para chamar atenção.

E. - Além então você reforça a questão do mercado competitivo mais voltado a questão do trabalho, e também a questão do conhecimento, esse conhecimento como você abrange essa forma? O que você fala para eles de conhecimento?

P. - Deixa eu ver se eu vou conseguir te responder, eu mostro que não é só interessante aprender só ali na sala de aula, eles tem que aprender para usar na vida.

E. - Então na temática da mulher, questão do respeito...

P. - Tipo assim eles têm o conteúdo que é trabalhado na sala de aula, eles vão usar no decorrer da vida deles.

Questão 13

E. - Quando você vai fazer seu plano de aula, quanto tempo você dedica a atividade de leitura e por quê? Vocês têm disciplina de história, ciências.

P. - A gente trabalha com leitura o tempo todo, igual eu te falei, educação religiosa a gente separa os temas, as histórias. Então eles estão o tempo todo trabalhando com leitura.

E. - Eles tem 6 disciplinas?

P. - É a gente trabalha matemática, língua portuguesa, geografia, história, ciências, educação religiosa. Deveríamos trabalhar com arte também, mas não comecei.

E. - Mas não começaram. Mas assim, meu objetivo é mais na língua portuguesa, além da leitura tem uma programação de conteúdo de coisas que eles vão ter que estar vendo em língua portuguesa? E você faz a divisão semanal das disciplinas não sabe essa divisão semanal?

E. - Mas assim da língua portuguesa, você procura estar trabalhando, um pouco mais o quê?

P.- Faço texto, faço debate.

E. - Quanto ao tempo você programa assim, para trabalhar com o texto, você consegue me dizer? Tem um programa aí?

P. - Assim varia muito. Mas média de três vezes por semana.

E. - E a língua Portuguesa? Você tem quantas vezes por semana?

P. - Quase todos os dias, só quando assim tem algum imprevisto, aí tem que ter todos os dias aulas de português, matemática.

E. - Então leitura quase que direto.

E. - É diário português que eles têm? E porque esse tempo de cada leitura, já perguntei aí né?

P. - É que a leitura é a base de tudo, tem que saber ler para entender, dar continuidade nos estudos.

FICHA CATALOGRÁFICA

NITA, Sônia Mara.

A Mediação Pedagógica na Constituição do Leitor / Sônia Mara
Nita – Campo Grande, MS: UFMS, 2006. (241 f.)

Orientadora: Alda Maria do Nascimento Osório
Dissertação (Curso de Mestrado) – Universidade Federal de Mato
Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1 Mediação Pedagógica. 2 Leitura. 3 Professor – Pesquisa I. Alda
Maria do Nascimento Osório. II Universidade Federal de Mato Grosso
do Sul. Mestrado em Educação. III. Título.