



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA ACADÊMICA
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

JOANA DAR'C VITÓRIA DA SILVA

**A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 1º E 2º CICLOS
DE APRENDIZAGEM**

RECIFE

2010

JOANA DAR'C VITÓRIA DA SILVA

**A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 1º E 2º CICLOS
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Orientadora: Profª. Drª. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

RECIFE

2010

S5861 Silva, Joana Dar'C Vitória da
A leitura e a formação do leitor no 1º e 2º ciclos de
aprendizagem / Joana Dar'C Vitória da Silva ; orientador
Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo, 2010.
160 f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de
Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Curso de Mestrado
em Ciências da Linguagem, 2010.

1. Leitura - Estudo e ensino. 2. Lingüística. 3. Incentivo
à leitura. I. Título.

CDU 801

JOANA DAR'C VITÓRIA DA SILVA

**A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR NO 1º E 2º CICLOS
DE APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Linguagem.

Aprovado em 14 de maio de 2010

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo – Universidade Católica de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Marígia Ana de Moura Aguiar – Universidade Católica de Pernambuco

Prof^a. Dr^a. Lívia Suassuna – Universidade Federal de Pernambuco

Dedico a todos que são irremediavelmente apaixonados pela linguagem, fazendo dela razão para significar e ressignificar, e com isso conseguem despertar nos outros paixão igual ou maior.

AGRADECIMENTOS

Ao maravilhoso Deus, toda a glória! Por ter chegado à conclusão desta importante etapa da trajetória acadêmica.

À professora Doutora Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo, pelo carinho e leveza com que me orientou. Mais do que orientadora, exemplo de dedicação, delicadeza, comprometimento, pontualidade, atenção, sinceridade... Um anjo que Deus colocou no meu caminho, que contribuiu de forma excelente na preparação desta dissertação.

Às professoras Dottoras Lívia Suassuna e Marígia Aguiar, pela disponibilidade, com as valiosas contribuições durante a banca prévia e a defesa.

A todos os professores que contribuíram com a minha formação... Quem sou hoje começou lá no jardim da infância, a paixão pela linguagem, que veio a consolidar-se quando me graduei em Letras. Aos educadores todo o meu carinho, pelo muito me ensinaram, levando-me a buscar sentidos e a crescer através do conhecimento.

Às educadoras que me receberam carinhosamente em suas salas de aula e motivo maior da inspiração desta dissertação. Com vocês pude experimentar o sentido do compartilhar, porque tão gentilmente me acolheram.

A todos os meus amigos, principalmente, agradeço pela paciência nas minhas ausências durante esses dois anos em que priorizei o mestrado.

Agradeço especialmente a minha querida mãe, Dona Gedalva, que contribuiu decisivamente para que eu até aqui chegasse. Que Deus a abençoe.

Aos meus familiares mais presentes: Regi, Júnior, Elisângela, Valéria, Pedro Henrique (minha paixão), Felipe, Igor, Vítor – o meu sobrinho mais novo e tão lindo – que contribuíram de diversas formas para que eu aqui chegasse, me dando suporte, massageando meu ego, me fazendo sorrir, me chamando pra fazer outras coisas... Mas sempre me mostrando o quão é importante fazer parte de uma família que nos ama e que respeita a nossa escolha; mesmo que essa escolha represente um pouco de solidão; mas acima de tudo, realização.

Ao querido Josué, pelo carinho e atenção.

A Saulo Albino, meu competentíssimo professor de francês e atualmente, colega de mestrado da UNICAP, um agradecimento especial, porque me disponibilizou, sempre que precisei e nas horas mais absurdas, alguns livros da biblioteca do Centro de Educação da UFPE.

À Lúcia Paulino, querida colega do mestrado, com quem desenvolvi uma relação de amizade; muito me ajudou e foi “toda ouvidos” para em diversos momentos de descontração escutar minhas bobagens, e em momentos sérios me oferecer suporte teórico e também opiniões fundamentadas cientificamente.

Aos funcionários da UNICAP, que sempre de forma tão prestativa me atendiam, com toda a paciência do mundo, em especial às pessoas da secretaria do mestrado.

A todos os demais colegas do mestrado, que de certa forma contribuíram com a minha formação.

Aos professores do mestrado em Ciências da Linguagem, com os quais estudei e que decisivamente me ofereceram sólido aporte teórico, fundamental para a escrita deste trabalho: Fátima Vilar, Junot Matos, Karl Heinz Efken, Marígia Aguiar, Moab Duarte, Nadia Azevedo e Wanilda Cavalcanti.

Agradeço também aqueles os quais não me lembro dos seus nomes, mas que certamente participaram direta ou indiretamente para a construção deste trabalho.

Possivelmente, uma proposta como a aqui esboçada exigirá que o professor, de qualquer nível de ensino, no jogo institucional, abandone a posição de guardar para si o território de detentor/transmissor de um saber para se colocar, com os alunos, em outro território: o da construção de reflexões e, portanto, de conhecimentos a propósito da linguagem.

João Wanderley Geraldi

RESUMO

A cada dia exige-se que os leitores sejam proficientes e que apresentem habilidades de domínio da linguagem que possibilitem a plena participação social, cabendo à escola a atribuição de formar esses leitores. Considerando as dificuldades apresentadas pelos estudantes brasileiros, em todos os níveis de escolaridade, em realizar a leitura tendo em vista a compreensão, surgiu o interesse desta pesquisa. Nesse sentido, esta dissertação tem por objetivo analisar de que forma tem sido trabalhada a leitura na escola, pelos professores dos anos finais do primeiro e segundo ciclos de aprendizagem sob a perspectiva da formação de leitores proficientes. Para tanto, utilizou-se o aporte teórico das ciências da linguagem, da psicolinguística e mais especificamente da linguística textual, que propõe a investigação da constituição, do funcionamento, da produção e da compreensão dos textos em uso. Caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, baseada em análise documental, observação das aulas de seis sujeitos com registros no diário de campo e entrevista narrativa. A análise dos dados indicou haver diferentes perspectivas teórico-metodológicas a respeito do trabalho de leitura e formação de leitores. Em uma delas o trabalho de formação de leitores privilegia a leitura como decodificação. Na outra perspectiva, observa-se a leitura como processo de construção de sentidos, favorecendo a formação do leitor proficiente. Esses dados apontam para a necessidade de um investimento maior na rede pública, com foco na preparação dos professores para formar leitores críticos. Apontam também para a socialização em rede das experiências significativas no sentido da realização de um trabalho de formação de leitores proficientes.

Palavras-chave: linguagem, ensino de leitura, leitura na escola, formação do leitor proficiente.

ABSTRACT

Each day is demanded that the readers are proficient and present language domain abilities to make possible the full social participation and the school has the attribution of forming readers. Considering the difficulties presented by that Brazilian students had in reading and understanding in all education levels, the interest of this research appeared. In that sense, this dissertation aims to analyze what form has been worked the reading at school, for the teachers in the first and the second cycles final years of learning under the proficient readers' perspective formation. Then the theoretical language sciences contribution was used, the psycholinguistic and more specifically of the textual linguistics, that it proposes the investigation of the constitution, of the operation, of the production and of the understanding of the texts in use. It was characterized as a qualitative research, based on documental analysis, observation of the classes of six subject with registrations in the field diary and interview narrative. The analysis of the data indicated there to be different theoretical-methodological perspectives regarding the reading work and readers' formation. In one of them work him/it of readers' formation privileges the reading as decoding. In the other perspective, the reading is observed as a process of construction of senses, favoring the proficient reader's formation. Those data appear for the need of a larger investment in the public net, with focus in the teachers' preparation to form critical readers. They also appear for the socialization in net of the significant experiences in the sense of the accomplishment of a work of proficient readers' formation.

Key words: language, reading teaching, reading in school, proficient reader's formation.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Indicadores de leitura dos brasileiros	27
QUADRO 2 – Sinopse de gêneros e tipos textuais	59
QUADRO 3 – Proposta provisória do agrupamento de gêneros	62
QUADRO 4 – Gêneros textuais das aulas do 3º ano do 1º ciclo	96
QUADRO 5 – Gêneros textuais das aulas do 2º ano do 2º ciclo	100

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Perguntas de compreensão em livros didáticos do ensino básico 68

LISTA DE SIGLAS

a.C – antes de Cristo

ABL – Academia Brasileira de Letras

CAAE – Certificado de Apresentação para Apreciação Ética

CEALE – Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEEL – Centro de Estudos em Educação e Linguagem

CEP – Código de Endereçamento Postal

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FAFIRE – Faculdade Frassinetti do Recife

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

LD – Livro Didático

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LDP – Livro Didático de Português

LT – Lingüística Textual

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PCN LP – Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PISA – Programme for International Student Assessment

RPA – Região Político-Administrativa

P.A – Professora A

P.B – Professora B

P.C – Professora C

P.D – Professora D

P.E – Professora E

P.F – Professora F

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SAEPE – Sistema de Avaliação Educacional de Pernambuco

SMAR – Sistema Municipal de Avaliação de Rede

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICAP – Universidade Católica de Pernambuco

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
1.1 A leitura e a formação do leitor	21
1.2 Histórico da leitura no Brasil	27
1.3 O livro e a leitura na escola brasileira	31
1.4 Perspectivas de formação do leitor proficiente	38
1.4.1 Concepções de língua, texto e leitura na escola	40
1.4.2 Fatores e estratégias de processamento textual	43
1.4.3 Situações e finalidades da leitura na escola	49
1.5 Os gêneros textuais: contribuições para a formação do leitor	56
1.5.1 O livro didático de português	64
1.5.2 Leitura e literatura	69
2. A OPÇÃO METODOLÓGICA E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO	72
2.1 Os sujeitos e o campo de pesquisa	77
2.2 Os critérios de análise	79
3. A ANÁLISE DOS DADOS	81
3.1 As aulas observadas	81
3.1.1 As situações e finalidades da leitura na escola	81
3.1.2 Os gêneros textuais	95
3.1.3 As perguntas e atividades de compreensão	101
3.2 Concepções de leitura das professoras	111
3.2.1 Análise das entrevistas	111
3.3 Análise documental	127

3.3.1 As indicações para o planejamento da leitura	128
3.3.2 A leitura no planejamento das professoras	131
CONSIDERAÇÕES FINAIS	134
REFERÊNCIAS	137
ANEXOS	146

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A ideia de analisar que propostas são desenvolvidas pelo professores, no intuito de formar seus alunos leitores competentes, surgiu como resposta a uma instigante questão: por que os alunos leem, mas não compreendem o que leem?

É bem possível que esta questão tenha mobilizado muitos educadores e pesquisadores, visto que a partir de exames nacionais e internacionais, como provas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica - SAEB, Sistema de Avaliação da Educação de Pernambuco – SAEPE, PROVA BRASIL, PROVINHA BRASIL, TESTE DE PISA e outros, tem sido constatado um alarmante e preocupante déficit no aprendizado da leitura com compreensão.

Mais especificamente, a partir do ano de 2007 foi implantado pela rede municipal de ensino do Recife o Sistema Municipal de Avaliação de Rede – SMAR no formato de provas de português e matemática, aplicadas aos anos finais dos ciclos de aprendizagem, cujos resultados demonstraram que os alunos tinham adquirido pouca ou quase nenhuma competência em leitura com compreensão. Isto demonstra que, em sua maioria, os estudantes têm sido formados como leitores que apenas decodificam, mas que não compreendem o que leem. Estes dados apontam haver dificuldades da escola em formar este leitor proficiente.

Cattani e Aguiar (1993, p. 26) afirmam que a leitura vai muito além da simples decodificação, mas é um processo compreensivo que pretende chegar às ideias centrais, às inferências, à descoberta dos pormenores, às conclusões.

Segundo Marcuschi (2008), cujas pesquisas se voltam também para a questão da compreensão nos livros didáticos de Língua Portuguesa, a falta de um trabalho com a compreensão dentro de um paradigma que se ocupa com a interpretação e análise profunda partindo de discussões sobre o tema com reflexão crítica, continua sendo um ponto de investigação aberto a novos

trabalhos. Tal perspectiva implica que os estudantes devem ser estimulados através de atividades desenvolvidas pelo professor, a refletir sobre os textos trabalhados em sala de aula, sendo extremamente importante a mediação realizada pelo docente, visto que nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1997), doravante PCN LP, as variáveis de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa cujo objetivo é a construção de conhecimentos, devem ser articuladas entre o aluno, os conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem e a mediação do professor.

A escola, historicamente responsável pela propagação dos bens de conhecimento que circulam socialmente, é detentora da responsabilidade de prover meios que possibilitem ao aluno a construção de saberes, de modo a torná-lo um sujeito que construa conhecimentos. O acesso aos saberes pode ser efetivado através do ensino de estratégias de leitura que façam com que o estudante se torne um sujeito leitor capaz de construir significados, reconstruir sentidos, tudo isto através da leitura proficiente. Esta constitui uma das práticas do eixo de linguagem prescrito pelo Ministério da Educação e Cultura e explicitada nos PCN LP, já que as diretrizes para uma educação de qualidade não podem estar dissociadas das práticas de linguagem que acontecem na sociedade. A linguagem é, portanto, fator essencial para uma participação social efetiva.

Segundo os PCN LP, dominar a língua é fator que possibilita a plena participação social, e a leitura proficiente torna-se uma das principais formas de acesso à democratização social e cultural para o exercício da cidadania.

Para Kato (2007) e Kleiman (2004) não é possível ensinar a compreender, mas existe um trabalho pedagógico que pode levar o aluno a desenvolver processos cognitivos, pois diversos fatores levam à formação do leitor. Neste estudo, procuram-se respostas para as seguintes questões:

- 1- De que forma tem sido conduzida a leitura nos anos finais do 1º e 2º ciclos de aprendizagem, cujo objetivo seja a formação de leitores proficientes?
- 2- Que ações do professor podem ser consideradas importantes para o ensino e aprendizagem da leitura com compreensão?

Espera-se que as respostas a estas questões promovam a busca de soluções teóricas e metodológicas à luz das ciências da linguagem e das práticas desenvolvidas em sala de aula, que possam contribuir com um melhor trabalho de formação de leitores proficientes na escola.

Levando em consideração os aspectos apresentados, esta pesquisa tem o objetivo de analisar a forma como tem sido conduzida a leitura nos anos finais do 1º e 2º ciclos de aprendizagem da Rede Municipal de Ensino do Recife, cujo foco seja formar leitores proficientes.

Há alguns anos trabalhando como professora na rede municipal de ensino do Recife, especificamente com educação infantil e com o 1º e 2º ciclos de aprendizagem, de forma constante, a pesquisadora se deparou com questões referentes à leitura, à forma como é conduzida, e quais objetivos pretende pois, de maneira geral, os alunos apresentam muitas dificuldades em compreender textos. Considerando também a importância da leitura para a construção do conhecimento e inserção no mundo, surgiu o interesse desta pesquisa, que consiste em investigar como é realizada a leitura na escola.

Nesta pesquisa, optou-se pela observação de seis turmas de escolas da rede municipal de ensino do Recife: três turmas de 3º ano do 1º ciclo e três turmas de 2º ano do 2º ciclo, visto que por serem estes os anos finais de ciclo, acredita-se que os estudantes estão aptos a utilizar as estratégias de leitura que caracterizam o leitor proficiente.

A análise foi pautada nas competências de leitura e compreensão de textos, bem como no eixo de leitura da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, para o 1º e 2º ciclos de aprendizagem. De grande importância também é a contribuição das ciências da linguagem, cujas teorias propõem a investigação da constituição, do funcionamento, da produção e da compreensão dos textos em uso, a exemplo da linguística textual. Beaugrande (1997, *apud* MARCUSCHI, 2008) postula que: “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas.” Essa ideia leva a considerar que é a partir do texto que devem acontecer as ações de ensino e aprendizagem mediadas pelos docentes.

Segundo os PCN LP, a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de sentido para o texto, a partir dos seus

objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do suporte, do sistema de escrita. Na leitura há uma compreensão em que os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita. Não se trata de decodificação; a leitura fluente envolve estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação. Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que identifique elementos implícitos, que estabeleça relações entre o texto que lê e outros já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. Um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de uma diversidade de textos que circulam socialmente. Este último, conforme os PCN LP é a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem o trabalho com a diversidade textual pode-se até ensinar a ler, mas, certamente, não se formarão leitores competentes.

A dissertação está organizada em três capítulos. O primeiro capítulo é dedicado à fundamentação teórica, na qual se pretende contextualizar o problema da pesquisa, bem como o quadro teórico das principais contribuições sobre a leitura e a formação do leitor. Neste capítulo, abordam-se algumas perspectivas de formação do leitor proficiente. Trata ainda a respeito dos fatores e estratégias de processamento textual, à luz da linguística, que atuam para que se dê a compreensão de textos. No final do capítulo, destacam-se os gêneros textuais, bem como suas contribuições para a formação do leitor.

O segundo capítulo dedica-se à exposição do percurso metodológico.

O terceiro capítulo prossegue com a análise dos dados, que pauta-se na observação das aulas, nas entrevistas e na investigação dos documentos que direcionam a prática de leitura e formação de leitores na escola.

A linguagem é abordada a partir de uma perspectiva interacionista¹, na qual se acredita que é na linguagem que os sujeitos constituem e são também constituídos.

¹ Sobre a perspectiva interacionista da linguagem, Koch (1997) afirma que esta concepção encara a linguagem como atividade, como forma de ação interindividual finalisticamente orientada; como lugar de interação entre membros da sociedade.

(...) Face ao reconhecimento, tácito ou explícito, de que a questão da linguagem é fundamental no desenvolvimento de todo e qualquer homem; de que ela é condição *sine qua non* na apreensão de conceitos que permitem aos sujeitos compreender o mundo e nele agir; e que ela é ainda a mais usual forma de encontros, desencontros e confrontos de posições, porque é por ela que estas posições se tornam públicas, é crucial dar à linguagem o relevo que de fato tem: não se trata evidentemente de confinar a questão do ensino de língua portuguesa à linguagem, mas trata-se de pensá-lo à luz da linguagem (...) (GERALDI, 2003, p. 4 e 5).

No final, são feitas algumas considerações a respeito da temática analisada, esperando-se poder contribuir com a prática da leitura na escola desenvolvida pelos educadores, para dinamizar o trabalho de leitura e formação do leitor, na perspectiva teórico-metodológica das ciências da linguagem.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 A LEITURA E A FORMAÇÃO DO LEITOR

Um dos maiores desafios da escola é contribuir para que os estudantes aprendam a ler com proficiência. O aprendizado da leitura é condição fundamental para participar nas sociedades letradas, e a ausência desta condição torna muito difícil a vidas das pessoas que não dominam a leitura e a escrita.

A dimensão da importância e necessidade de se preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania dentro dos sistemas públicos de ensino está presente no documento que rege e organiza a legislação educacional brasileira, e dentro do aspecto que trata da responsabilidade de formação do educando, é evidente que para que compreenda melhor a realidade que o cerca, deverá ser preparado para tornar-se leitor autônomo.

A Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional apresenta, no seu artigo 2º, que a educação brasileira é dever da família e do estado. É inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Dessa forma, a escola deve preparar o indivíduo para a vida, através de um trabalho com a linguagem que dê condições aos estudantes de expressar-se com criticidade e participar socialmente.

Para que os estudantes se tornem leitores proficientes, e assim a leitura passe a fazer parte de suas vidas, é necessário que a escola realize atividades que mostrem a leitura como prática de uma sociedade, visto que, muitas vezes, os estudantes só terão contato com materiais de leitura na escola. Para muitos estudantes, o professor se torna o principal canal de acesso aos livros e conseqüentemente, à leitura de modo geral.

Segundo Lerner (2002), ensinar a ler e escrever é um desafio, e a escola tem a função de incorporar todos os alunos à cultura do escrito, conseguindo

assim que eles se tornem membros plenos da comunidade de leitores e escritores. Para que isso aconteça, faz-se necessário, como diz a autora, efetivar uma reconceitualização do objeto de ensino, tomando como referência as práticas sociais de leitura e escrita, possibilitando que os alunos se incorporem à comunidade de leitores e escritores, “a fim de que consigam ser cidadãos da cultura escrita” (p. 18).

O Brasil não está isolado do resto do mundo, e o despreparo dos estudantes brasileiros em leitura tem sido comprovado através dos sistemas de avaliação da educação básica nacionais. Mas isso não pára por aí, o problema vai mais adiante. Na última edição da avaliação de PISA² (Programme for International Student Assessment) – Programa Internacional de Avaliação de Alunos, cujo intuito é comparar o desempenho de alunos e sistemas escolares, patrocinado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que considera o PISA a pesquisa internacional mais abrangente e rigorosa dos alunos secundaristas, realizada em 2006, dentre os 57 países participantes, os estudantes brasileiros tiveram resultados pífios, que comprovaram senão a baixa proficiência em leitura, também o despreparo da escola para a formação do leitor proficiente. Ao citar a escola, a presente pesquisa não se refere apenas aos professores, mas também aos sistemas públicos de ensino, que devem assegurar aos seus professores formação inicial e continuada adequada, a fim de que possam fazer um trabalho de formação de leitores embasado cientificamente, e que à luz das ciências da linguagem possam preparar os estudantes para a proficiência em leitura, tudo isso desde os níveis mais elementares de ensino. Tardif (2002, p. 129) confirma essa necessidade ao discutir esta questão, afirmando que os profissionais de ensino devem passar por formação contínua e continuada, visto que os conhecimentos científicos e técnicos são revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento.

O teste de PISA, que avaliou o desempenho dos estudantes de quinze anos em leitura, matemática e ciências mostrou que o Brasil alcançou a 53ª posição em matemática, a 48ª em leitura e a 52ª posição em ciências, e

² A respeito da avaliação de PISA, Marcuschi (2008) afirma que a mesma não é isenta de críticas, por considerá-la controversa, tanto na elaboração como nas condições de aplicação, no entanto, o resultado do Brasil é alarmante.

demonstrou ainda que tais estudantes, supondo-se que já estejam na escola há nove anos, são capazes apenas de localizar informações explícitas no texto e fazer conexões simples, e quando se compara o resultado do Brasil no exame de 2003, que já era baixo, as notas pioraram em leitura. O exame de leitura da OCDE avalia, além das habilidades de ler e escrever, a interpretação de textos, o uso da escrita em situações cotidianas e a opinião crítica.

Rojo e Batista (2008) discorrem acerca dos resultados e problemas do letramento escolar da população da escola pública, considerando o aluno do ensino médio como pertencente a uma camada de escolaridade de longa duração, significando que este aluno é também participante de processos de letramento escolar de longa duração.

Mais recentemente, estes alunos têm participado de diversos programas de avaliação, sendo o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), juntamente com o PISA, os mais importantes. Uma das capacidades avaliadas nesses exames refere-se à capacidade leitora.

O PISA pretende verificar a leitura como extração e relação entre informações extraídas de textos em diferentes gêneros e linguagens, como folhetos, gráficos retirados de atlas, diagramas, que prescindem práticas de leitura escolares e não escolares.

Segundo Jurado (2003, *apud* ROJO E BATISTA, 2008), o PISA (2000) selecionou três capacidades básicas: localização, identificação e recuperação de informação; interpretação e reflexão – subdivididas em 5 (cinco) níveis, que verificam a leitura e compreensão de uma diversidade de gêneros.

Nesta edição do PISA, dentre os jovens na faixa etária de 15 anos que frequentam a escola, aproximadamente 10% não chegaram a alcançar o nível 1 de leitura; 30% chegaram ao nível 1; 35% alcançaram o nível 2; 19% o nível 3; 5% o nível 4; e somente 1% chegou ao nível 5. O alarmante resultado indica que 65% estão entre os níveis 1 e 2, no qual mal conseguem localizar informações que podem ser inferidas em um texto; reconhecer a ideia principal em um texto, compreendendo as relações ou construindo um sentido; construir uma comparação ou várias conexões entre o texto e outros conhecimentos extraídos da experiência pessoal. Em relação à localização de informações, os

resultados são ainda piores quando é exigida a leitura de gráficos, mapas e diagramas, pois muitos destes gêneros, ou não circulam na escola, ou quando circulam não são objetos de ensino.

Rajo e Batista (*ibidem*) afirmam que o ENEM e o SAEB buscam avaliar a partir de uma concepção discursiva de leitura, pois incorporam descritores ou habilidades e competências que dizem respeito ao conteúdo e à materialidade linguística dos textos, bem como às situações de enunciação. Como exemplo, o ENEM exige que sejam estabelecidas relações entre eles (os diferentes textos) e seu contexto histórico, social, político ou cultural, inferindo as escolhas dos temas, gêneros discursivos e recursos expressivos dos autores. Já o SAEB, apresenta como um dos descritores o reconhecimento de diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

Rajo e Batista (2008) analisam os dados do relatório do SAEB 2001, constatando que 32,11% dos alunos do 3º ano do ensino médio avaliados, encontram-se no nível 5, que é caracterizado por capacidades de leitura muito simples, tais como: localizar informações explícitas e implícitas em fragmentos de textos narrativos simples; inferir, tanto em provérbios como em notícias de jornal, o sentido de palavras e expressões de maior complexidade, levando-se em conta o grau de abstração; inferir o sentido de palavras ou expressões em textos narrativos simples, relatos jornalísticos, histórias e poemas; identificar o tema de textos narrativos, informativos e poéticos; interpretar textos publicitários com auxílio gráfico, correlacionando-o com enunciados verbais; gráficos sobre boletins meteorológicos; e identificar a finalidade de texto informativo em revista de divulgação científica. Isto quer dizer que estes alunos apresentam habilidades de leitura consolidadas, mas ainda não se apresentam como leitores críticos, aptos para participar das práticas sociais de leitura.

De acordo com o relatório, os estudantes são também capazes de estabelecer relação entre tese e argumento em pequenos textos jornalísticos de baixa complexidade e de reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos morfossintáticos.

No nível 4, encontram-se 41,31% dos alunos, que não demonstram habilidades de leitura compatíveis com a série cursada, e apenas 5,35% dos estudantes apresentam capacidades de leitura compatíveis com aquelas esperadas ao final do ensino médio.

Problematizando a dificuldade de leitura dos estudantes brasileiros, Rojo e Batista (2008) destacam algumas questões:

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação às propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos levam a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam somente desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? (ROJO e BATISTA, 2008, p. 13 e 14).

Mesmo tendo um recente histórico de organização da educação (ABREU, 1999; LAJOLO & ZILBERMAN, 1996 e 2002; RAZZINI, 2009), pois foi somente a partir de 1930 com a criação do Ministério da Educação (MEC) que o Brasil pôde contar com o início da regulamentação para o ensino público, não é fácil justificar porque os sistemas escolares não conseguem preparar seus estudantes para serem leitores proficientes. Através da leitura acontece a aprendizagem em todas as áreas do conhecimento já que se lê para aprender³ e para aprender, é necessário ler. A leitura provoca o contato com a diversidade textual que tão somente enriquece e proporciona o entendimento de elementos presentes na vida dos estudantes:

Chegamos, então, ao ensino da literatura e da poesia. Elas não devem ser consideradas como secundárias e não essenciais. A literatura é para os adolescentes uma escola de vida e um meio para se adquirir conhecimentos. As ciências sociais vêm categorias e não indivíduos sujeitos a emoções, paixões e

³ Solé (1998), no capítulo 5 do livro *Estratégias de leitura* coloca detalhadamente como se pode ler para aprender.

desejos. A literatura, ao contrário, como nos grandes romances de Tolstói aborda o meio social, o familiar, o histórico e o concreto das relações humanas com uma força extraordinária. Podemos dizer que as telenovelas também nos falam sobre problemas fundamentais do homem; o amor, a morte, a doença, o ciúme, a ambição, o dinheiro. Temos que entender que todos esses elementos são necessários para entender que a vida não é aprendida somente nas ciências formais. E a literatura tem a vantagem de refletir sobre a complexidade do ser humano e sobre a quantidade incrível de seus sonhos (MORIN, p. 4, 2000).

Paulo Freire publicou, em 1992, uma palestra que proferiu na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas em 1981, intitulada *A importância do ato de ler*. Já nessa época, há aproximadamente vinte e oito anos, observam-se considerações desse renomado educador a respeito de atividades com o texto que levem os estudantes a desenvolverem a criticidade, e, por conseguinte, possam penetrar na compreensão textual. O autor (2003, p. 16) conta a sua experiência com a leitura, considerando que passou a compreender criticamente a importância do ato de ler com a colaboração do seu professor de língua portuguesa.

Além disso, a escola precisa desenvolver nos estudantes o gosto pela leitura, de forma a encantá-los e mobilizá-los para o contato com textos reais. Rubem Alves, em uma palestra afirmou: *“A grande coisa da educação é a leitura. E atualmente, infelizmente as pessoas não sabem e não gostam de ler”*.

O pouco contato dos brasileiros com os livros, e, conseqüentemente, com a leitura é factível em uma pesquisa realizada pelo Ministério da Cultura, em sua página na internet:

Quadro 1: indicadores de leitura dos brasileiros

NÚMEROS

4,7 livros é a média de leitura anual da população brasileira, incluindo a Bíblia e livros didáticos e técnicos, segundo pesquisa feita no ano passado com adolescentes e adultos pelo Instituto Pró-Livro.

1,3 livro é o número de obras que os brasileiros leem por ano por vontade própria, sem ser obrigados por escolas ou universidades.

1,1 livro é o número de obras que as pessoas compram por ano.

39% dos leitores brasileiros têm até 17 anos, ou seja, estão em idade escolar e leem livros indicados pela escola; 14% têm entre 18 e 24 anos, idade

compatível com ensino superior.

Fonte: Site do Ministério da Cultura (04/01/2009)

Através dos aspectos apresentados, em que se contextualizou a problemática desta pesquisa, foi possível identificar algumas dificuldades das escolas brasileiras em promover situações de ensino e aprendizagem da leitura. No próximo tópico, far-se-á um levantamento histórico da leitura no Brasil.

1.2 HISTÓRICO DA LEITURA NO BRASIL

No âmbito desta pesquisa, a escola é historicamente responsável pela educação, e assim, deve realizar ações e promover atividades que tenham o objetivo de formar leitores. Sendo a leitura não apenas uma prática escolar, mas também social, faz-se necessário um levantamento dos fatores que influenciaram historicamente o desenvolvimento da leitura no Brasil como prática social, pois é daí que derivam, também, os modelos escolares de leitura. Assim, para compreender melhor os problemas enfrentados pela escola na perspectiva de desenvolver um efetivo trabalho de formação de leitores, torna-se importante conhecer, em linhas gerais, como se deu a leitura no Brasil durante os séculos XVIII e XIX.

Estudos realizados por Lajolo e Zilberman (1996 e 2002), fazem um mapeamento histórico da leitura no Brasil. A partir do levantamento de informações das autoras, apreende-se que a história da leitura no Brasil depende certamente do princípio da história da leitura na Europa, que pode ser contada a partir de meados do século XVIII.

Abreu (1999, p. 226) acrescenta a informação de que haviam pedidos de licença para o envio de livros ao Brasil, mesmo com a pequena presença de escolas à época do Brasil colônia.

O envio dos livros tinha um objetivo bem claro: formar determinado “gosto” literário, constituindo a preferência das elites. Os textos em questão eram classificados como clássicos, sendo formados em sua maioria por textos greco-latinos, subdivididos em material didático, obras de referência e métodos de leitura das belas letras.

A impressão de livros escritos seria autorizada ou não pelo Estado e esta atividade passou a render muito dinheiro, chamando a atenção como um negócio extremamente lucrativo, que se fortaleceu ainda mais por causa do ensino obrigatório, que fazia surgir a clientela capaz de ler.

As revoluções burguesas que aconteceram na Europa nos séculos XVIII e XIX acabaram com o absolutismo, trocando-o pela democracia e pelo liberalismo. A partir de então, ocorreu uma súbita valorização da família, que representava a sociedade idealizada pela burguesia. Esta valorização da família ajudou em muito para a transformação da leitura em prática social, considerada como atividade adequada ao ambiente doméstico.

Para outros grupos sociais, como os protestantes e os reformistas, saber ler tornava-se muito interessante, pois promovia o conhecimento da Bíblia e completava a formação moral dos cidadãos. Abreu (1999) afirma que o contato com os textos deve ser precedido da ideia de preservar a moralidade e manter a atenção das crianças.

Dessa forma, Lajolo e Zilberman (1996 e 2002) mostram que sendo o leitor dependente de sociedades nas quais a escrita se consolidou como código, só poderia haver leitura enquanto prática coletiva nas sociedades com perfil burguês, em que funcionasse predominantemente ou não uma economia capitalista, onde era possível haver a valorização da família, do mercado e da

educação. Nessas condições, os leitores foram cada vez mais se proliferando e se transformando em público consumidor do rentável negócio dos livros e assim evidenciou-se a importância deste público:

(...) O tratamento dispensado ao leitor, que resulta na ficcionalização deste – forma de melhor gerenciar o que, por ficar aquém da página, fica além do alcance do escritor - é lugar privilegiado para o início do desenho de uma história social da leitura (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 17, 1996).

No Brasil, só foi possível observar o início das características necessárias para a formação de uma sociedade leitora em meados de 1840, no Rio de Janeiro que, neste período, constituía-se como capital do Brasil, e apresentava fatores essenciais para o fortalecimento de uma sociedade leitora, como tipografias, livrarias e bibliotecas. A escolarização era precária, mas havia instâncias interessadas em sua melhoria; o capitalismo começava a manifestar-se, em uma terra capaz de render-lhe lucrativos frutos, visto que a cafeicultura expandia-se, bem como a motivação dos países europeus, interessados neste emergente mercado.

Zappone (2001), afirma que a população do Rio de Janeiro em meados de 1800, girava em torno de cinquenta mil habitantes e dessa população, apenas um terço poderia ser considerado leitor.

Diante do quadro apresentado, os autores brasileiros aprimoravam-se em cativar este público leitor, caracterizado pela maioria dos autores como um público incipiente:

A forma como autores e narradores do Romantismo brasileiro apresentam-se diante do leitor, nos livros de ficção, é sintomática dos cuidados tomados diante desse público incipiente. Manuel Antônio de Almeida, que, ao publicar, em 1852-1853, Memórias de um sargento de milícias em folhetim, na imprensa carioca, é bem sucedido, mas que, quando lança o texto em livro, em 1854-1855, experimenta notável fracasso, é representativo do empenho em tratar o leitor como ser frágil e despreparado. Manuel Antônio de Almeida parece conduzir o leitor pela mão, como se o caminho a percorrer – vale dizer, a leitura autônoma da obra – fosse

difícil. Atesta-o a ocorrência, em seu romance, de expressões como vamos fazer o leitor tomar conhecimento ou o leitor vai ver que o pobre homem era condescendente, que, chamando a atenção do destinatário para a continuidade do relato ou para a introdução nele de novos elementos, configuram um narrador que tutela seu leitor de modo paternalista, receoso de que a leitura, à menor dificuldade, seja posta de lado. Leitor principiante, narrador permissivo e tolerante (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 18 e 19, 1996).

No Brasil do século XIX, os escritores não conseguiam viver de literatura. Além da questão da não rentabilidade com a escrita dos livros, havia as dificuldades técnicas, por conta da ausência de infraestrutura, pois a imprensa só começou a existir no Brasil tardiamente. Além desses, havia um problema ainda maior: aproximadamente 70% da população era analfabeta. Este quadro resultava na circulação de livros de baixa qualidade, visto que não havia incentivo nem ajuda financeira do governo para que acontecesse a publicação de obras de melhor qualidade, por conta da falta de um considerável público leitor.

Já na segunda metade do século XIX, entre os anos de 1850 e 1890, a produção de livros para as escolas tornava-se a cada dia um rentável negócio, proporcionando a quem produzia e vendia vultosas recompensas financeiras:

Sobre *Meandro poético*, de 1864, Fernandes Pinheiro informa percentualmente seus direitos autorais, ao dizer que vendeu a primeira edição do livro (que ele chama de “obrinha elementar”) “ao Garnier pela quantia de trezentos mil réis. A edição foi de mil exemplares, o que equivale a 20% de direitos de autor”, mesmo percentual obtido pelas *apostilas de retórica e poética*. Como tudo parece indicar, desde este tempo, as oportunidades de o escritor alcançar rendimentos consideráveis passavam pela sua proximidade com a escola, já naquela época mercado animador para o escriba (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 97, 1996).

As dificuldades financeiras pelas quais passavam os escritores fizeram com que eles se organizassem. Dessa organização, liderada por Machado de Assis, foi constituída em 1846 a Academia Brasileira de Letras (ABL), em princípio com objetivos reivindicatórios, trabalhistas e profissionalizantes, todos

em função das dificuldades pelas quais passavam. Mesmo com estes objetivos, a ABL não foi provocadora de mudanças da situação dos escritores, que continuavam mal remunerados. Contrariando estes interesses, a ABL assumiu feições conservadoras, ao reunir nomes consagrados, desviando-se assim dos objetivos da profissionalização ou até mesmo da consciência de que profissionalizar os escritores era algo fundamental.

Segundo Abreu (1999), mesmo apresentando pequena quantidade de público considerado leitor, não se pode afirmar que os brasileiros não se importavam com a leitura. O que havia era que os leitores interessavam-se por um tipo específico de texto, e não pelo conjunto das obras em circulação.

Zappone (2001, p. 140) destaca que essa visão a respeito do brasileiro não se importar com leitura, partia de perspectivas européias, as quais consideravam apenas algumas práticas de leitura e de alguns tipos de textos.

Sendo o foco da presente pesquisa a leitura e a formação do leitor nas escolas e ao final do 1º e 2º Ciclos de aprendizagem, torna-se importante conhecer como se deu a leitura nas escolas do Brasil durante os séculos XVIII XIX e XX.

1.3 O LIVRO E A LEITURA NA ESCOLA BRASILEIRA

Zilberman (1993, p. 20) traça um pouco da história de utilização do livro na escola. Ela afirma que “Camões, as Seletas, as apostilas, o livro único, o didático, o paradidático, todos estes são facetas de um mesmo livro”, utilizado desde os primórdios da escola, servindo de suporte ao aprendizado das primeiras letras e no Brasil, ao livro, que passou por diversas fases durante a história da educação brasileira foi dada a função de acompanhar os estudantes em todo o seu percurso, tornando-se considerável fonte de renda para autores, editores e livreiros.

O livro, sem sombra de dúvida, forma o leitor, talvez bem mais do que outras formas escritas, e está presente em todas as etapas da escolarização. Partindo deste princípio, Lajolo & Zilberman (1996), colocam algumas condições para a sua existência. A primeira refere-se à formulação de uma

política educacional. Esse fator é importante, visto que se a sociedade julga que a educação dos indivíduos passa pela escola, como já acontecia entre os gregos e os latinos, existe a necessária produção de livros para estudantes que são formados pelos professores, os quais da mesma maneira são formados pelos livros e usuários dos mesmos. A segunda condição é a necessidade de uma infraestrutura tecnológica, com editoras e tipografias para produção de material didático a ser utilizado nas salas de aula.

Razzini (2009) tratando a respeito dos livros e leitura na escola brasileira do século XX, afirma que:

A história da cultura escolar, em geral, e a história do livro e da leitura escolar, em particular, inscrevem-se no processo de industrialização das sociedades capitalistas européias, notadamente a ascensão da burguesia e a constituição dos estados nacionais (RAZZINI, p. 100, 2009).

Lajolo e Zilberman (1996) tecem considerações a respeito do livro didático (LD), e afirmam a importância do mesmo para a história da leitura.

O livro didático interessa igualmente a uma história da leitura porque ele, talvez mais ostensivamente que outras formas escritas, forma o leitor. Pode não ser tão sedutor quanto as publicações destinadas à infância (livros e histórias em quadrinhos), mas sua influência é inevitável, sendo encontrado em todas as etapas da escolarização de um indivíduo: é cartilha, quando da alfabetização; seleta quando da aprendizagem da tradição literária; manual, quando do conhecimento das ciências ou da profissionalização adulta, na universidade (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 121, 1996).

As autoras defendem o aspecto de que o LD é provavelmente uma das modalidades mais antigas de expressão escrita, já que é uma das condições para o funcionamento da escola podendo-se considerar a Poética de Aristóteles (século IV a.C.) como um primeiro exemplar, por ser resultado de anotações das aulas ministradas pelo filósofo.

Após passarem duzentos e dez anos como mentores da educação brasileira, em 1759 os jesuítas foram expulsos das colônias portuguesas,

sendo instituído o ensino laico e público (Piletti, 1996, *apud* FRANCO, 2008). Após este fato, nas escolas brasileiras destacavam-se as “aulas régias” que eram conduzidas pelo mestre-escola, que em geral não tinha formação específica. Os alunos, de forma indistinta, eram agrupados num mesmo ambiente para receber instrução escolar. Nessas aulas, a leitura pautava-se na oralidade, havendo até mesmo disputas orais entre os alunos, em relação ao conteúdo estudado.

Outro aspecto interessante é que nessa época acontecia a recitação, em meio a um predominante analfabetismo, tanto em ambientes privados ou públicos, passando a ser uma alternativa para os que não sabiam ler.

Franca (1952 *apud* FRANCO, 2008) explica que no século XVIII, o ensino e aprendizagem aconteciam em duas etapas. A primeira, em torno da ação do professor, que explicava ao aluno a lição, cujas atividades eram realizadas a partir da leitura e do resumo do texto. Após a leitura do resumo, o professor explicava todo o conteúdo, ao mesmo tempo em que interrogava os alunos, verificando o grau de compreensão do que foi ensinado. A segunda etapa efetivava-se quando o aluno reproduzia o que aprendeu através de uma composição.

No Brasil, até 1808, não existia ainda a imprensa para a produção de livros, até por falta de interesses políticos, visto que em 20 de março de 1720, foi expedido um alvará que impedia a instalação na Colônia de manufaturas tipográficas, atrasando o desenvolvimento da imprensa. Em 1808, Dom João transferiu-se para o Rio de Janeiro bem como a administração do reino, necessitando então de instrumentos para publicação de seus atos e proclamações. A imprensa surgiu na condição de monopólio do governo, com evidente censura governamental. Apenas em 1821, foram abolidos a censura e o monopólio estatal, sendo iniciado o funcionamento de outras tipografias e dessa forma foram ampliadas as oportunidades de leitura.

Mesmo com a proliferação da imprensa, o governo continuou regendo fortemente a publicação e circulação do livro didático. O governo necessitava desse controle, pois objetivava fornecer material compatível com as instituições de ensino superior criadas por Dom João.

Iniciativa bem sucedida ou não, o fato é que essas escolas superiores motivaram a introdução, de maneira sistemática, do livro didático no Brasil. Configura-se, assim, o entrelaçamento do livro didático com a imprensa, responsável pela produção, a escola, local de formação, e a leitura, ato de consumo. No centro dessa triangulação está o leitor, e com ele, a história das leituras, de que é simultaneamente sujeito e objeto (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 131, 1996).

Segundo Razzini (2009), os primeiros livros didáticos brasileiros foram produzidos a partir de 1810 pela Imprensa Régia, logo após nomeada de Imprensa Nacional. Mesmo assim, a maior parte dos livros usados em nossas escolas vinha da Europa, principalmente de Portugal. De fato, a produção de livros só seria feita integralmente no Brasil na passagem do século XIX para o XX.

Proclamada a independência do Brasil, não houve evolução na situação educacional do país. Dom Pedro I, na constituição de 1824, anunciava a oferta de educação gratuita a todos os cidadãos. Desde então, observa-se o não comprometimento com uma educação de qualidade, pois com seus atos e decretos, o governo omitia-se das questões educacionais. Como resultado disso, o ensino oferecido era da pior qualidade, em poucas escolas improvisadas e com professores leigos. Nessas condições não havia como desenvolverem-se as condições necessárias à consolidação da leitura como prática de uma sociedade. No império de Dom Pedro II, não houve uma evolução significativa nas condições do ensino, apenas a preocupação do Imperador com a falta de escolas para a juventude. Tal preocupação não melhorava em nada a educação brasileira.

No conjunto, os números são insatisfatórios; mas Zaluar busca uma explicação, atribuindo a baixa demanda escolar ao êxodo dos educandos rumo à Capital. Delso Renault, no atacado, voa mais alto e, sem papas na língua, apresenta estatística vergonhosa da situação do ensino brasileiro em 1882. Assinala que, sessenta anos depois da Independência e sete anos antes da República, há uma escola para cada 1 356 habitantes e que a matrícula geral é de 321 449 alunos, para uma população em idade escolar de 1 902 454 crianças, de modo que 1

508 005 menores estão sem aula nesse ano (LAJOLO e ZILBERMAN, p. 153, 1996).

Em relação ao ensino da leitura, Franco (2008, *apud* MORTATTI, 2004) afirma que o ensino da leitura reduzia-se à soletração e silabação, tidos como “tradição herdada”. Ainda assim, em 1870, iniciou-se uma discussão sistemática de procedimentos pedagógicos baseados no método da palavração.

A partir da Proclamação da República, em 1889, o ensino da leitura veio para o centro do debate, tornando-se alvo de tematizações, normatizações e concretizações, surgindo daí novos modos de compreender as funções da leitura e da escrita.

Nessa época, a leitura era entendida como atividade do pensamento expresso pela escrita e saber ler, restringia-se a ler as várias formas de letra, que no caso eram do tipo manuscritas, de forma, maiúsculas e minúsculas.

Eram feitas também distinções entre a leitura no ensino inicial e nos anos escolares posteriores. Para o ensino inicial da leitura, utilizava-se a cartilha, aprendendo a leitura por decifração. Já para os anos posteriores, os alunos deveriam passar da leitura corrente à leitura expressiva, e desta à leitura silenciosa.

Com o novo modelo governamental, foram prometidas medidas arrojadas para a educação, inclusive com a proposta de reforma da instrução pública em todos os níveis de ensino do momento: primário, secundário, superior, artístico e técnico. Porém, tais propostas não foram concretizadas, e os livros de leitura serviam também como disseminadores dos ideais republicanos:

Desta forma, compreende-se o papel relevante que passaram a assumir livros de leitura e cartilhas na consolidação da ideologia republicana, fazendo com que várias gerações lessem, escrevessem, decorassem e recitassem não só velhos ensinamentos religiosos e morais já tão entranhados na escola, como as máximas, fábulas e contos morais, mas também textos que construía a idéia de pátria moderna e civilizada, ou seja, conteúdos que combinavam temas patrióticos, regras de civilidade e índices de modernidade e progresso (RAZZINI, p. 107, 2009).

No início do regime republicano, havia ainda grande número de brasileiros que não sabiam ler nem escrever, havendo a necessidade de solucionar esta questão.

Em 1920, foram realizadas as reformas educacionais, inclusive com a inserção da Escola Nova e, com isso, a leitura passou a representar um meio de ampliar experiências e estimular poderes mentais. A partir de então, nas escolas foram instituídas e defendidas novas práticas de leitura, tais como: leitura silenciosa, maior disponibilização de livros, criação de bibliotecas escolares e classes, promoção de clubes de leitura. Essas formas de lidar com o ensino e aprendizagem da leitura fizeram com que linguistas e pedagogos se concentrassem nos métodos de leitura denominados mistos ou no método global, abrindo também espaço para discutir aspectos psicológicos que envolvem a prática de leitura.

Apenas em 1930, com a criação do Ministério da Educação, a vida escolar se organizou, e o ensino no Brasil ganhou um novo formato. Por isso, o livro didático necessitaria corresponder às novas demandas da sociedade, bem como as formas do ensino de leitura e da literatura precisavam de modificações.

Assim, os livros didáticos do século XX apresentavam algumas novidades, baseando-se no novo método indutivo de aprendizagem, que poderia se realizar por conta da observação e da experiência, pautada nos cinco sentidos: visão, audição, tato, olfato e paladar. Nesse caso, o ensino partiria do particular para o geral, do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato. Especificamente, a forma antiga de alfabetização foi sendo trocada pelo ensino simultâneo da leitura e da escrita e, sucessivamente, foram surgindo novos métodos de alfabetização. Nessa época, a leitura era realizada em determinado modelo:

Entre as formas de se realizar a leitura (individual e coletivamente, oral e silenciosamente), percebe-se uma atenção especial com a leitura oral e coletiva, possibilitada pelo ensino simultâneo. Considerando que toda a turma passa a seguir silenciosamente a leitura oral de um aluno de cada vez, o professor tem a oportunidade de corrigir posturas e os diferentes acentos de fala,

oferecendo a todos um modelo oral a ser imitado (RAZZINI, p. 110, 2009).

A década de trinta foi especialmente marcante para a criação de bibliotecas e para o incentivo à leitura, pois eram oferecidos muitos livros, proporcionando diversos materiais e experiências de leitura. Isso influenciou o desenvolvimento da leitura silenciosa, considerada mais produtiva por ser mais rápida, visto que a leitura oral era mais demorada. Razzini (2009) e Abreu (1999) relembram a nomenclatura dada a esse tipo de leitura: leitura extensiva, na qual o leitor entra em contato com uma infinidade de textos, que permitem a leitura em voz alta bem como a leitura silenciosa e recolhida.

Dentro dessa perspectiva de leitura e com a organização da educação escolar, novas demandas foram surgindo, centradas também no projeto político vigente. Então, a alfabetização começou a ser vista como poderoso instrumento de aquisição da cultura, envolvendo ensino e aprendizagem da leitura e da escrita na escola. Tal ideia possibilitou a expansão da instrução primária, porém não reduziu o analfabetismo. Franco (2008) esclarece que até aproximadamente 1940, saber ler significava que as pessoas sabiam apenas ler e escrever o próprio nome. Apenas a partir de 1950 é que os critérios de alfabetização passaram a se basear em definições da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e em linhas gerais, apresentaram-se assim: 1951 – saber ler e escrever uma declaração curta e simples e entender aquilo que leu e escreveu. 1957 – um *continuum* de habilidades de leitura e escrita, aplicadas ao contexto social. 1962 e 1978 – possuir conhecimentos e habilidades que permitam ao indivíduo participar plenamente das atividades da sua comunidade, fazendo uso da leitura, da escrita e da aritmética para o seu desenvolvimento e da sua comunidade.

A partir de 1970, a leitura que era vista apenas como alfabetização e daí tratada como uma questão técnica passou a assumir o papel político de colocar-se contra as desigualdades sociais. Com essa visão foi gerada a Constituição de 1988, que tornava obrigatório o ensino fundamental, sendo também preparado o cenário para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), vigente desde 1996. A LDB proporcionou uma nova organização da escola, passando da seriação aos ciclos de aprendizagem.

Em meados de 1980 até os dias atuais, evidencia-se no discurso dos linguistas a leitura sob a ótica do letramento, palavra traduzida da língua inglesa e originalmente, *literacy*. Batista (2006) explica que o conceito de letramento pretende ser uma ampliação do conceito de alfabetização, contendo em si não apenas o domínio da leitura e da escrita, mas também considerando essas habilidades em práticas sociais. Nesse conceito cabe também a ideia de que o domínio e o uso da língua escrita resultam em consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas. Para o autor, o desafio maior para os primeiros anos da educação fundamental é assegurar ao aluno condições de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita.

No levantamento histórico realizado foi possível observar perspectivas do trabalho com a leitura na escola, algo muito importante para a compreensão do que acontece nas salas de aula, espaço legitimamente responsável pela formação do leitor.

1.4 PERSPECTIVAS DE FORMAÇÃO DO LEITOR PROFICIENTE

O leitor proficiente é dotado de diversas características, e a escola precisa investir na formação desse leitor. Como dizem os PCN (1997, p. 55), “a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes”.

Coscarelli (1996) destaca que problemas de leitura acontecem porque o aluno fica preso nas partes do texto, esquecendo-se de que o texto é uma unidade maior. O contrário acontece com o leitor proficiente, que normalmente não se prende a detalhes do texto e consegue perceber o tema ou idéia central do mesmo.

Kleiman (1996), afirma que o leitor mais experiente pode promover condições para que a criança compreenda textos de forma independente. Isso implica em dizer que, quando o aluno não é proficiente em leitura, é na interação que se dá a compreensão.

A autora caracteriza este leitor proficiente, que é dotado de flexibilidade na leitura. Isso quer dizer que, utiliza diversas estratégias e procedimentos para compreender textos. Este leitor tem duas características básicas: lê com um objetivo claro e compreende o que lê. Quando não ocorre a compreensão, o leitor proficiente procura outros meios de atingi-la, baseados nos conhecimentos prévios e enciclopédicos que possui. Vale salientar que, quanto maior o conhecimento sobre o assunto fica evidente o contato deste leitor experiente com a diversidade textual. Para Kleiman (*ibidem*), alguns objetivos de que se apropriam os leitores proficientes, podem ser imitados na escola, deslocando atividades que seriam feitas apenas para cumprir programas, até atividades em que a leitura teria um significado importante. Nessas atividades, durante as aulas, poderiam ser criadas condições para que os estudantes fizessem antecipações, sob a orientação do professor, utilizando o seu conhecimento e ativando-o para a compreensão de textos, que partiriam dos mais simples aos mais complexos.

Nessa condição, o leitor proficiente pode reconstruir quadros complexos que envolvem personagens, eventos, ações, intenções, a fim de compreender textos. Às vezes utiliza até mesmo operações que não estão refletidas conscientemente.

Para Solé (1998), o leitor experiente utiliza as estratégias de forma inconsciente; tais estratégias podem ser adaptadas a diversas situações de leitura, bem como a diversos gêneros textuais. Isto envolve estratégias metacognitivas de controle sobre a própria compreensão, visto que, o leitor experiente sabe quando compreende ou não. Solé (*ibidem*) destaca que, formar leitores autônomos significa formar alguém que se questiona sobre a sua própria compreensão e conhecimento, modificando-os; estabelece relações e generalizações, transferindo o que aprendeu para outros contextos.

Diversos fatores presentes na escola contribuem, ou não, para a formação do leitor proficiente. A maioria desses fatores depende das mediações desenvolvidas pelos docentes em sua prática de trabalho. Em virtude disto, nos próximos subitens serão abordadas algumas perspectivas para a formação do leitor proficiente. Tais perspectivas são importantes para a

análise do trabalho de leitura e formação de leitores, foco da presente pesquisa.

1.4.1 Concepções de língua, texto e leitura na escola

A linguagem é utilizada pelos sujeitos em todas as formas de interação social. Neste sentido, o seu uso poderá favorecer (ou não) uma efetiva participação social.

Os cidadãos, apesar de declarados iguais perante a lei, são, na realidade, discriminados já na base do mesmo código em que a lei é redigida. A maioria dos cidadãos não tem acesso ao código, ou, às vezes, tem uma possibilidade reduzida de acesso, constituída pela escola e pela “norma pedagógica” ali ensinada (GNERRE, 2003, p. 10).

Considerando estes aspectos, a escola precisa ter bem delineado o que as ciências da linguagem definem como língua, texto e leitura a fim de que possa preparar leitores críticos, que consigam refletir, compreender e produzir textos nas diversas situações interlocutivas de que fizerem parte.

A escola é historicamente responsável pela transmissão do saber sistematizado, também por preparar o indivíduo para o pleno exercício da cidadania. E mais: deve distribuir a cultura pela transmissão de conhecimentos (Geraldi, 2002). Assim, os estudos da linguagem não podem desconsiderar as instâncias sociais, visto que a língua é produto e condição da história. Dessa forma, não é possível estudá-la ou ensiná-la como produto acabado, pois como condição e produto da história, está sempre em construção.

Nessa relação de construção da linguagem, origina-se um trabalho de constituição dos sujeitos, a partir da interação. Nesse aspecto, a escola possibilita à criança o contato com processos interlocutivos. Geraldi (*ibidem*) destaca que, a partir da inserção da criança na escola, novas possibilidades de uso da linguagem surgirão, mas com uma natureza diferente: as instâncias públicas de uso da linguagem. Tais instâncias representam diferentes estratégias e variedades linguísticas, favorecendo assim o contato com outros

grupos sociais, resultando em construção de outras categorias de compreensão da realidade.

Nesse sentido, cabe tratar acerca da adequação da linguagem às situações que se apresentam, já que pode ser considerada como o mais poderoso instrumento de inserção social e cultural. A esse respeito, Soares (2008) afirma que a linguagem é, ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e também o principal instrumento para sua transmissão.

Gnerre (2003) ainda considera que a linguagem pode ser, e é utilizada deliberadamente para impedir o entendimento das informações divulgadas para a maioria da população. A compreensão do que de fato está sendo dito e divulgado subliminarmente é restrita a uma parte ainda mais restrita da sociedade, e este é mais um horizonte problemático, cabendo a escola a responsabilidade de reverter esta realidade.

Durante muito tempo, a leitura foi trabalhada na escola sob a ótica da decodificação, que nada mais é do que decifração do código escrito (Martins, 2007). Como afirma Solé (1998, p. 52), “ler não é decodificar, mas para ler é preciso saber decodificar”. O dicionário de Semiótica de Greimas e Courtès (2008, p. 116 e 117), define decodificação no sentido linguístico como sendo “uma operação que visa a reconhecer o código a partir da mensagem (a língua a partir da fala, a extrair a estrutura subjacente (sêmica ou fêmica) dos dois planos da linguagem, em função da mensagem que é manifestada no nível dos signos. Nesse caso, por exemplo, o número de operações de decodificação corresponderá ao dos semas de que é composto o significado de um signo”. Ou seja, o estudante conseguirá identificar letra por letra e palavra por palavra, relacionando significado e significante (SAUSSURE, 2006, p. 79, 80), mas não conseguirá penetrar na compreensão do que está escrito, já que o saber decodificar não garante absolutamente o entendimento do texto. Desse modo, a promoção de atividades de leitura como decodificação deve ser prioritariamente acompanhada de atividades que estimulem a reflexão a partir da interação com o conteúdo do texto, pois segundo Marcuschi (2008, p 270), a ausência de um trabalho que estimule a leitura com compreensão e análise reflexiva tem levado à formação de leitores que apenas decodificam, mas não compreendem textos.

(...) o trabalho com compreensão que se ocupa com a interpretação e análise mais aprofundada exige que se reflita e discuta o tema e isto não é uma prática comum em sala de aula (MARCUSCHI, 2008, p. 270).

A partir da década de 90 (BARBOSA; SOUZA, 2006), o ensino de português passou a ser gerido por uma visão sociointeracionista da língua, que, numa perspectiva bakhtiniana, passa a ser vista como atividade dialógica.

Nessa visão interacionista de língua, os sujeitos são vistos como construtores sociais, o texto passa a ser o lugar de interação e os interlocutores, são os sujeitos ativos que, dialogicamente, no texto, se constroem e são construídos. Como resultado desta condição, a compreensão é vista como “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos” (KOCH, 2006, p. 17). Ou seja: o sentido do texto é construído na interação entre os textos e os sujeitos.

Dessa visão sociointeracionista da língua, presentifica-se a importância de um trabalho com leitura na escola sob a perspectiva do letramento, que prescinde a participação das pessoas em práticas sociais de leitura e escrita, nas quais vivenciam situações de leitura em que compartilham suas idéias e produzem sentidos.

Em evidência durante todo o século XX, o ensino de leitura com base no desenvolvimento da habilidade de decodificação, está relacionado a um tipo específico de letramento, que Kleiman (1996) denomina de letramento escolar. Segundo a autora, este tipo de letramento considera a escrita como produto completo em si, não ligado ao contexto de produção para ser interpretado. Em oposição a este modelo, existe o modelo ideológico, que reconhece a multiplicidade de letramentos, visto que estão relacionados a contextos culturais específicos, relacionados a poder e ideologia. No caso do letramento escolar, é apenas uma possibilidade de letramento, que se relaciona às características próprias da instituição.

De acordo com Souza, Leite e Albuquerque (2006), na escola é priorizada apenas a dimensão individual do letramento, sem relacioná-lo aos usos sociais da leitura e da escrita, resultando no fato de que os alunos têm

saído da escola com o domínio das habilidades de codificação e decodificação, mas incapazes de ler e escrever funcionalmente textos diversos em diferentes situações. Este resultado aponta para a necessidade de levar para a sala de aula reflexões a respeito da leitura e escrita, possibilitando aos estudantes o desenvolvimento da habilidade de usuários efetivos da língua.

1.4.2 Fatores e estratégias de processamento textual

Diversos fatores contribuem para o processamento da leitura, e existem sistemas que são mobilizados para que aconteça a leitura como produção de sentidos.

Segundo Kato (2007), os teóricos das áreas de ciência da cognição e da inteligência artificial, referem-se a dois tipos de processamento da informação: *top-down* (descendente) e *bottom-up* (ascendente).

No primeiro modelo, o leitor utiliza os conhecimentos prévios, bem como os recursos cognitivos de que dispõe, para estabelecer antecipações sobre o texto, verificando-as posteriormente. Neste formato, o processo de leitura é também sequencial e hierárquico, visto que, a partir das hipóteses e antecipações prévias, o texto vai sendo processado e assim, verificado. No segundo modelo, acredita-se que o leitor processa o texto a partir de letras, palavras e frases. Este modelo influencia grandemente as propostas de ensino que priorizam a decodificação, por acreditar que o leitor só compreende textos porque é capaz de decodificá-lo. Considerando estes aspectos, um modelo interativo de leitura considera que, ao processar o texto, o leitor é movido por diferentes expectativas, compatíveis com o modelo *bottom-up*. Mesmo assim, a informação vai se propagando para níveis mais elevados. Simultaneamente, porém, o leitor vai utilizando seu conhecimento de mundo e do texto para construir uma interpretação, configurando-se o modelo *top-down* (SOLÉ, 1998, p. 23-24).

De acordo com Solé (1998), para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação, mas também fazer uso de estratégias que levam à compreensão. Nessa condição, o leitor é um processador ativo do texto, sendo a leitura um processo constante de emissão e verificação de hipóteses,

resultando na compreensão do texto e no controle da mesma, comprovando que, de fato, ocorreu a compreensão.

Para Kato (*ibidem*), esses dois tipos de processamento podem ser úteis para descrever alguns tipos de leitores. O primeiro tipo privilegia o processamento descendente, fazendo pouco uso do ascendente. Esse leitor é capaz de apreender com facilidade as idéias gerais e principais do texto, é fluente e veloz. No entanto, faz mais uso de seu conhecimento prévio do que da informação dada pelo texto.

O segundo tipo de leitor privilegia o processo ascendente, construindo assim significados com base nas informações do texto. Apreende detalhes, estando atento aos erros ortográficos. Porém, é vagaroso e pouco fluente, apresentando dificuldade de sintetizar as ideias do texto, pois não sabe distinguir o que é mais importante do que é redundante.

O terceiro tipo de leitor, que pode ser chamado de leitor maduro, utiliza de forma adequada e quando necessário, os dois tipos de processamento. Esse leitor tem um controle consciente e ativo de seu comportamento, e para ele, a escolha desses processos já é uma estratégia metacognitiva.

Tanto quanto são mobilizados conhecimentos para que o autor produza textos com determinadas características, também o leitor faz uso desses conhecimentos durante a leitura. Assim, pode-se afirmar que o texto exigirá do leitor conhecimentos prévios de maior ou menor grau. A propósito, Koch & Elias (2007, P. 28) afirmam que em nosso dia a dia, circulam inúmeros textos, que são veiculados em meios diversos, como jornais, revistas, rádio, TV, internet, cinema e teatro. A produção desses textos é direcionada a um público específico, o que torna evidente o princípio interacional do texto e do uso da língua.

Nesse sentido, torna-se necessário o trabalho com a linguagem como forma de interação, considerando que os professores e estudantes são sujeitos historicamente situados, participantes de práticas sociais nas quais fazem uso da linguagem, comunicando e estabelecendo relações em um processo de interlocução. Esse processo será o mesmo na interação com os textos, já que a todo o momento entra-se em contato com os mesmos, que convidam o leitor a dialogar, a agir discursivamente. Por conta disso, já que a escola é

historicamente responsável por preparar o indivíduo para que compreenda os mais diversos textos com os quais se defrontarem, torna-se importante a ação dos educadores, na perspectiva de atuarem como mediadores entre a compreensão textual e os estudantes, em busca da construção de sentidos, preparando os estudantes para uma plena participação nas situações de interlocução que se apresentarem. Como afirma Koch (2007, p. 21), “o sentido não está apenas no leitor, nem no texto, mas na interação autor-texto-leitor”.

A esse respeito, Kleiman (1996, p. 27) aponta algumas alternativas. Na aula de leitura, por exemplo, em estágios iniciais, o professor serve de mediador entre o aluno e o autor. Durante a mediação, o professor pode oferecer modelos para a atividade global, como pode também, de acordo com os objetivos da aula, fornecer modelos de estratégias específicas de leitura, fazendo previsões, perguntas e comentários.

O que ocorre muitas vezes nas salas de aula é a proposição de leituras que não fazem sentido, com práticas desmotivadoras e desvinculadas da linguagem como interação.

A prática de sala de aula, não apenas da aula de leitura, não propicia a interação entre professor e aluno. Em vez de um discurso que é construído conjuntamente por professor e alunos, temos primeiro uma leitura silenciosa ou em voz alta do texto, e depois, uma série de pontos a serem discutidos, por meio de perguntas sobre o texto, que não levam em conta se o aluno de fato o compreendeu. Trata-se, na maioria dos casos, de um monólogo do professor para os alunos escutarem. Nesse monólogo o professor tipicamente transmite para os alunos uma versão, que passa a ser a versão autorizada do texto (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Segundo Koch & Elias (2007), existem ainda outros fatores da compreensão leitora com base no texto que reportam à legibilidade. Podem ser fatores materiais ou lingüísticos. Os aspectos materiais dizem respeito ao tipo e formas das letras, e até mesmo à cor e textura do papel.

Os fatores lingüísticos que podem dificultar a compreensão são estruturas sintáticas complexas, falta de nexos nas orações, dificuldades no uso da pontuação.

A partir do que foi observado, verifica-se a importância da mediação do professor no intuito da construção de sentidos nas atividades de leitura; para tanto, é necessário que conheça os fatores que subjazem a compreensão da leitura.

Para adentrar na compreensão e conseqüentemente tornar-se leitor competente, o estudante fará uso de algumas estratégias. Dessa forma, é importante que a presente pesquisa aborde aspectos relacionados a estas estratégias, visto que busca apreender e analisar como ocorre a leitura e a formação do leitor tendo como pressuposto o trabalho direcionado pelo professor.

Como afirma Solé (1998, p. 52) “ler não é decodificar (...)”, mas para acessarmos os conhecimentos acumulados sistematicamente, faz-se necessário saber ler, e para isso, algumas estratégias são mobilizadas. Solé (*ibidem*, p. 46) afirma que em vários contextos e situações, lemos para aprender, e geralmente, os textos que servem para esta finalidade, possuem características específicas, como estrutura expositiva. Se for uma tarefa, deverá apresentar solicitações claras, que possibilitem o controle e demonstração do que foi aprendido. Nesses casos, para que se dê a compreensão, o leitor deve ser um sujeito ativo que processa a informação que lê, relacionando-a com a que já possuía e modificando-a. Em maior ou menor grau, sempre aprende-se algo com a leitura. Em vista disso, quando se lê para aprender, coloca-se em funcionamento uma série de estratégias, com a função de assegurar a aprendizagem.

Segundo os PCN LP, na leitura são mobilizados alguns fatores, e também algumas estratégias.

(...) a leitura fluente envolve uma série de outras **estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação**, sem as quais não é possível rapidez e proficiência (PARÂMETROS CURICULARES NACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1997, p. 53, grifo nosso).

As estratégias citadas nos PCN LP consideram o leitor enquanto construtor/produzidor de sentidos (Koch, 2007) e para que isso aconteça, deverá

ser evidente a mediação do professor, promovendo diálogos entre o leitor e os seus conhecimentos prévios, o autor e o texto, agindo conjuntamente para a construção dos sentidos.

Estas estratégias são também abordadas no fascículo quatro do Pró-*-letramento*⁴, e Ferreira (2006) explica que as estratégias de antecipação permitem supor o que está por vir, instigando assim o uso de estratégias de inferência, que possibilitam ao leitor deduzir o que não está explícito no texto. No decorrer da leitura, ao comparar fatos a partir das antecipações e inferências feitas, os estudantes utilizam então as estratégias de verificação, que possibilitam checar a veracidade, das previsões e inferências feitas durante a leitura.

Além dessas estratégias, existem sistemas que contribuem para a compreensão textual. Segundo Koch (2007), para o processamento textual contribuem três grandes sistemas de conhecimento: o linguístico, o enciclopédico e o interacional.

O conhecimento linguístico abrange o conhecimento gramatical e lexical, e é a partir dele que se pode compreender, a partir da organização do material linguístico na superfície textual, o uso dos meios coesivos para efetuar a remissão ou sequenciação textual, a seleção lexical adequada ao tema ou aos modelos cognitivos ativados.

O conhecimento enciclopédico refere-se aos conhecimentos sobre o mundo, e também conhecimentos alusivos a vivências pessoais, proporcionando a produção de sentidos.

O conhecimento interacional é referente às formas de interação pela linguagem, e engloba conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacognitivo e superestrutural⁵. Para Koch, (2007), as estratégias de processamento textual resultam da mobilização on-line dos sistemas de conhecimento abordados.

Kato (2007) discute a questão, afirmando haver dois tipos de estratégias em leitura: as cognitivas, que regem o comportamento automático e

⁴ O *Pró-Letramento* é um programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental promovido pelo MEC, realizado em rede nacional, com conteúdos específicos de português e matemática.

⁵ Esses quatro tipos de conhecimentos são tratados com mais detalhes por Koch no livro *O texto e a construção dos sentidos*, páginas 32 a 34.

inconsciente do leitor e as estratégias metacognitivas, regulamentadoras da desautomatização consciente das estratégias cognitivas.

Kleiman (1996, p. 50) aborda a questão e coloca que as estratégias cognitivas da leitura “seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura”.

Kato (2007, p. 130) resume as estratégias metacognitivas a dois tipos, considerando haver outros, mas que são apenas subtipos dessas estratégias: “a) estabelecimento de um objetivo explícito para a leitura; b) monitoração da compreensão tendo em vista esse objetivo”.

A autora prossegue considerando que as estratégias metacognitivas despertam maior interesse para a aprendizagem na escola, por conta de sua natureza consciente. Cita também estudos que mostram que a criança começa a monitorar o seu comportamento como leitor desde muito cedo.

(...) Pedrosa mostra que as crianças menos experientes começam monitorando a nível da palavra, para progressivamente passarem a monitorar a nível de sintagmas, orações e unidades maiores que o período. Pedrosa constata esses fatos tanto na leitura oral, através das pausas, erros e reparos do pequeno leitor, como também na leitura silenciosa, através dos desvios cometidos em teste cloze⁶ (...) (KATO, 2007, p. 133).

Conhecer as estratégias que são operadas pelos leitores, possibilita que os educadores promovam atividades em que os estudantes possam efetivamente mobilizá-las, especialmente as metacognitivas, que dizem respeito ao controle consciente do ato de ler. Kato (2007) considera ainda que, a escola pode oferecer condições para que a criança desenvolva tanto as estratégias cognitivas quanto as metacognitivas. Para o desenvolvimento das metacognitivas, afirma como exemplo que se pode investir em atividades de

⁶ O teste cloze foi criado em 1953 por Wilson Taylor e consiste em lacunar o texto, supondo-se que o leitor pode entender a sentença, mesmo com as lacunas, completando-a com o objetivo de construir significado, em todo o texto. Para mais informações, ler **Leitura compreensiva e avaliação**, de Márcia Valéria da Silveira Silva, em http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/leitura_compreensiva.pdf

leitura com um objetivo específico, atividades que propiciem a monitoração da compreensão – com questões formuladas pelo professor, a partir de falhas na compreensão da criança, levando-a a uma releitura. Também a leitura de um mesmo texto, após algum tempo, fará com que a criança seja mais crítica, monitorando o seu próprio desempenho.

Solé (1998) considera que as seguintes estratégias podem mobilizar a construção de significados, nas diversas situações de leitura que podem ser realizadas nas salas de aula, em prol da formação do leitor competente:

(...) as que permitem que nos dotemos de objetivos de leitura e atualizemos os conhecimentos prévios relevantes (prévias à leitura/durante ela) (...); as que permitem estabelecer inferências de diferente tipo, rever e comprovar a própria compreensão enquanto se lê e tomar decisões adequadas ante erros ou falhas na compreensão (durante a leitura) (...); as dirigidas a recapitular o conteúdo, a resumi-lo e a ampliar o conhecimento que se obteve mediante a leitura (durante a leitura/depois dela) (...) (SOLÉ, 1998, p. 74)

Os educadores poderão, então, utilizar-se dessas estratégias, unindo ao conhecimento que já possuem das situações de aprendizagem favorecendo, então, a formação do leitor proficiente.

1.4.3 Situações e finalidades da leitura na escola

Para que os estudantes se tornem leitores, e que a leitura seja vista como uma prática social, é preciso que a escola promova práticas relacionadas a esta característica, com finalidades apropriadas. Para muitos estudantes, a escola é o ambiente mais provável em que terão contato com materiais e ambientes de leitura.

Ao promover a aprendizagem da leitura e da escrita sob a perspectiva do letramento, a escola compromete-se a repensar e refazer as suas práticas de ensino, levando os estudantes a desenvolver os seus conhecimentos e aplicá-los à realidade da qual participa. Nessa visão, os docentes devem

assumir posturas diferenciadas e novas formas de trabalho, com vistas a formar leitores e escritores proficientes. Peixoto, Silva, Silva e Ferreira (2010) destacam algumas atribuições desse docente, que denominam de “professor-letrador”:

- Investigar as práticas sociais que fazem parte do cotidiano do aluno, adequando-as à sala de aula e aos conteúdos a serem trabalhados;
- Planejar suas ações visando ensinar para que serve a linguagem escrita e como o aluno poderá utilizá-la;
- Desenvolver no aluno, através da leitura, interpretação e produção de diferentes gêneros de textos, habilidades de leitura e escrita que funcionem dentro da sociedade;
- Incentivar o aluno a praticar socialmente a leitura e a escrita, de forma criativa, descobridora, crítica, autônoma e ativa, já que a linguagem é interação e, como tal, requer a participação transformadora dos sujeitos sociais que a utilizam;
- Reconhecimento, por parte do professor, implicando assim o reconhecimento daquilo que o educando já possui de conhecimento empírico, e respeitar, acima de tudo, esse conhecimento;
- Não ser julgativo, mas desenvolver uma metodologia avaliativa com certa sensibilidade, atentando-se para a pluralidade de vozes, a variedade de discursos e linguagens diferentes;
- Avaliar de forma individual, levando em consideração as peculiaridades de cada indivíduo;
- Trabalhar a percepção de seu próprio valor e promover a autoestima e a alegria de conviver e cooperar;
- Ativar mais do que o intelecto em um ambiente de aprendizagem, ser professor-aprendiz tanto quanto os seus educandos; e
- Reconhecer a importância do letramento, e abandonar os métodos de aprendizado repetitivo, baseados na descontextualização.

Assim, diversas condições podem ser promovidas na sala de aula para o desenvolvimento do leitor, visto que o domínio da leitura é fundamental para a aprendizagem em todas as demais áreas de conhecimento. Quando os estudantes não desenvolvem as habilidades de leitura, dificilmente obterão sucesso em sua vida escolar.

Kleiman (1996) afirma que a compreensão de textos, especialmente nas etapas iniciais de ensino, não se dá necessariamente durante o ato de ler da criança, mas durante a realização da tarefa, na interação com o professor, ao propor atividades que condicionem o leitor em formação a retomar o texto, e neste movimento, compreendê-lo. Com o passar do tempo, serão propostas atividades mais complexas e a partir delas, o estudante se formará leitor, construindo seu próprio saber sobre texto e leitura.

Em 2006 e 2007 foi oferecido pela Rede Municipal de Ensino do Recife o programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental – Pró-Letramento, com conteúdos específicos de português e matemática. Este programa de formação teve origem no MEC, e foi realizado em rede nacional. No caso dos estudos referentes à língua portuguesa, havia oito fascículos, cada um deles abordando assuntos e atividades do eixo de linguagem. No fascículo três, os autores Vieira, Fernandes, Silva e Martins (2006) destacam algumas atividades e situações de leitura na escola, que podem ser apropriadas pelos docentes e pela equipe pedagógica:

- A leitura deve ser tratada como atividade cotidiana, devendo também ser planejada;
- Os docentes podem trocar experiências, compartilhando as estratégias de leitura que utilizam nas aulas;
- O professor, como leitor experiente, pode ler com e para os alunos;
- A atividade de leitura não precisa necessariamente ser seguida de um exercício, porque a leitura já é, em si, uma atividade;
- Socializar as leituras dos estudantes, como exemplo, a escola pode ter um jornalzinho, que contenha seções a respeito da leitura dos alunos;
- Promover atividades de leitura em voz alta ou em silêncio, individuais ou coletivas, na sala ou na biblioteca, que permitam a manifestação de

opiniões dos leitores e que estimulem o aluno a fazer do livro uma parte do seu dia a dia;

- Promover o acesso aos livros e a outros materiais de leitura;
- O professor, como mediador, precisa despertar e incentivar na criança o gosto pela leitura;
- É preciso fazer junto com toda equipe escolar a elaboração de diversas atividades para o ano letivo: contação de histórias, debates, entrevistas, depoimentos, histórias de leituras narradas pela comunidade escolar, recital de poesia, concursos, dramatização, jogos, hora do conto, teatro de fantoches, coral, etc. Essas atividades devem ser feitas no intuito de aproximar alunos e livros, divulgando também os recursos da biblioteca, já que cada recurso desenvolve habilidades diferentes no processo de letramento.

A leitura, como foi visto, deve fazer parte de toda a escola, envolver todos os seus participantes. Os autores do fascículo três prosseguem afirmando que o professor, ao ler em voz alta para os alunos, pode envolvê-los com um ritmo adequado, com entonação caprichada, utilizando todos os recursos para capturar a atenção dos estudantes. Quando os alunos forem ler, para que a leitura realmente faça sentido, os colegas podem comentar sobre o que foi lido, que sentido foi construído, pois o mesmo texto pode ser entendido de maneiras diferentes, mas existem limites para a liberdade de interpretação.

A esse respeito, Marcuschi (2008) explica haver horizontes ou perspectivas de interpretação, que são: falta de horizonte, horizonte mínimo, horizonte máximo, horizonte problemático e horizonte indevido. No caso aqui exemplificado, o horizonte problemático advém de leituras de caráter pessoal. O autor comenta ainda que, na escola, essa leitura é tida como opinião pessoal. Já o horizonte indevido representa a leitura errada, qualificada como indevida ou proibida. Então, durante a atividade de leitura, se houver diferenças de interpretação, é importante que o professor discuta os argumentos com os estudantes, negociando os sentidos do texto, mediando, para que se façam leituras que estejam dentro dos horizontes que permitam a leitura qualificada.

Torna-se importante, também, vivenciar atividades de leitura que façam sentido, dentro de proposições a partir da interação, mediada pelos docentes, com finalidades significativas. Os estudantes podem e devem ler, mas com propósitos, refletindo a partir do debate, que é o que de fato leva à construção de sentidos para o texto.

Sabe-se, pelas pesquisas recentes, que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto: não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Essas práticas levam à confirmação de que a escola é responsável por manter em suas metas atividades de leitura que propiciem o desenvolvimento dos estudantes. De maneira geral, não se ensina a compreender textos, mas é através de determinadas atividades que os estudantes vão adquirindo e desenvolvendo as habilidades de leitura. Kleiman (2004, p. 7) defende este ponto de vista:

Podemos ensinar a compreensão? Podemos ensinar um processo cognitivo? Evidentemente, não. O papel do professor nesse contexto é criar oportunidades que permitam o desenvolvimento desse processo cognitivo (...) (KLEIMAN, 2004, p. 7).

Diversos autores (ZILBERMAN, 1993; SOARES, 2008; GERALDI, 1999; BEZERRA, 2005; MARCUSCHI, 2005; KATO, 2007) reforçam com sólidas bases teóricas que o trabalho realizado pelo professor deve ser feito de acordo com alguns critérios, dentre os quais planejamento, seleção criteriosa dos gêneros textuais, procurando, primeiro, despertar nos estudantes o gosto pela leitura. Geraldi (1999) sugere que a primeira coisa a ser feita é desenvolver nos estudantes a prática de leitura, a partir do que os alunos preferem ler, sem com isso haver cobranças com perguntas ou o preenchimento de fichas de leitura, por exemplo. Depois desta etapa, em que é criado o hábito de ler, deve-se passar à produção baseada na leitura dos estudantes. O autor coloca, a

propósito, algumas posturas diante do texto, sendo então vivenciadas as leituras como: busca de informações, pretexto e fruição do texto.

Geraldi (*ibidem*) explica que em diversas disciplinas, menos na de língua portuguesa se faz estudo do texto, sendo que através dessa atividade, é possível desenvolver interlocuções entre leitor, texto e autor. A leitura do texto como pretexto, Geraldi (1999) aponta ser importante porque dá margem a diversas produções como dramatizações, ilustrações, desenhos, produção de outros textos, etc.

A questão da leitura como fruição do texto – aquela leitura que é pelo simples prazer de ler – nem sempre está configurada na escola. Uma leitura que, como define Geraldi (1999), serve pelo prazer gratuito de estar informado:

É óbvio que essa gratuidade tem boa paga: a informação disponível, como o saber, freqüentemente gera outras vantagens... Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio – o prazer – me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto de “incentivo à leitura”. (GERALDI, 1999, p. 98)

Na escola, a ausência de perspectivas de leitura baseadas no prazer de ler, até mesmo para desenvolver o gosto pela leitura, configura-se como uma lacuna, que deve ser preenchida com uma prática de trabalho de formação de leitores que busque primeiramente criar uma relação de prazer, para somente a partir daí começar a propor a leitura com os demais objetivos possíveis, que proporcionem a formação do leitor crítico, e, por conseguinte, proficiente.

Solé (1998) coloca alguns objetivos ou finalidades para a leitura, que devem ser considerados nas situações de ensino, e trabalhados na escola. Geralmente, os bons leitores se colocam diferentemente diante do texto, controlando o alcance do seu objetivo principal: a compreensão. Em linhas gerais, conforme a autora, na escola, pode-se vivenciar as seguintes situações de leitura: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se compreendeu.

O último item merece destaque, visto que, em alguns momentos, o professor precisará avaliar se de fato os estudantes compreenderam.

Segundo Beserra (2006), a avaliação como parte integrante do trabalho docente, deve incluir a verificação da capacidade de leitura do aluno. Isso implica que, a partir da avaliação, os professores poderão promover o desenvolvimento da competência leitora dos alunos, descobrindo e propondo soluções de superação, avanço e ampliação da aprendizagem. Tal avaliação não deve funcionar apenas como constatação, mas como subsídio que oriente e reorienta a prática docente.

A autora destaca, ainda, que, uma boa atividade de compreensão leitora deve promover a análise de aspectos relevantes do texto. Deve permitir também que, o aluno exercite a análise, a argumentação, a síntese, na modalidade oral ou escrita. Exercícios que avaliem a leitura na forma de questões de múltipla escolha, se bem formulados, podem desenvolver a análise e a argumentação. Como prática diária, podem ser propostas na sala de aula atividades que possibilitem respostas curtas ou mais longas, permitindo, acima de tudo, que o estudante reflita a respeito da coerência global do texto.

Beserra (*ibidem*) reforça que, o exercício oral ou escrito de compreensão leitora deve ser seguido de sistematização, a fim de que sejam ordenados os aspectos que foram analisados, podendo avaliar o que já foi trabalhado, ou não, e os aspectos que precisam ser reformulados. Para a autora, a avaliação deve ser de caráter formativo, que implique na promoção de momentos coletivos de aprendizagem, com atividades significativas e, a partir daí, registrar sistematicamente os entraves e avanços de cada estudante.

1.5 OS GÊNEROS TEXTUAIS: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR

Pela tradição literária, um gênero pode ser considerado um conjunto de normas, de regras, que determina como o leitor deverá ler o texto. Em outros termos, o gênero é uma instância que determina a leitura de um texto desde o ponto de vista de sua forma e de seu conteúdo.

Numa abordagem histórica da noção de gêneros, atribui-se a Platão e Aristóteles, a distinção entre três formas fundamentais, ligadas aos gêneros literários: o lírico, o épico e o dramático. Isto quer dizer que o estudo dos gêneros textuais já se estende há aproximadamente vinte e cinco séculos.

Segundo Marcuschi (2008), é com Aristóteles que surge uma sistematização sobre os gêneros e a natureza do discurso, distinguindo entre três elementos que compõem o discurso: aquele que fala, aquilo sobre o que se fala e aquele a quem se fala.

Embora o modo de enunciação fosse o principal fundamento de Platão, Aristóteles propôs subdivisões aos gêneros já definidos em função da atitude de enunciação. Com esse fato, distinguiu entre a epopéia, a tragédia, a comédia que conservaram-se as suas características, e também a aulética, o ditirambo e a citarística, cujas análises foram perdidas.

Mikhail Bakhtin foi o primeiro a empregar a palavra gênero com um sentido mais amplo, referindo-se também aos textos que empregamos nas situações cotidianas de comunicação. Vejamos a definição de gêneros sugerida por Bakhtin (2000):

A utilização da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais - mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se no todo do enunciado (...) sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2000, p. 279).

Segundo o autor, a noção de gênero permite incorporar elementos da ordem do social e do histórico, permite considerar a situação de produção de dado discurso (interlocutores, seus lugares sociais, posicionamentos ideológicos, em que situação, momento histórico, veículo, objetivo, finalidade ou intenções, etc), abrange o conteúdo temático, a construção composicional – sua forma de dizer, sua organização geral – e seu estilo verbal – seleção de recursos disponibilizados pela língua orientada pela posição enunciativa do produtor do texto. Nesse sentido, a apropriação de determinado gênero passa, necessariamente, pela vinculação deste com seu contexto sócio-histórico-cultural de circulação. Dessa forma, relacionando texto e contexto, os gêneros são unidades descritas a partir da recorrência de certas propriedades discursivas institucionalizadas na sociedade, sendo os textos produzidos e percebidos em relação à codificação daquelas propriedades.

Bakhtin (*ibidem*) diferencia os gêneros do discurso, categorizando-os como primários, que corresponderiam às formas simples e básicas de comunicação, como o diálogo, e secundários, que seriam os gêneros mais complexos, como os romances, dramas e o discurso da pesquisa científica.

Todas essas questões, segundo Rojo e Cordeiro (2007), levaram à uma virada discursiva ou enunciativa no enfoque dado aos textos e aos seus usos em sala de aula, procurando considerar, nas ações de ensino, o texto em seu funcionamento e em seu contexto de produção e leitura, colocando em evidência as significações construídas.

Trazendo essas considerações para o ensino de língua materna, de acordo com Travaglia (2006), o trabalho com a linguagem, nas situações de ensino deverá objetivar a competência comunicativa, tanto na produção quanto na compreensão de textos. Isso quer dizer que se deve oportunizar o contato dos alunos com textos utilizados em situações reais de interação comunicativa.

Portanto, se a comunicação acontece sempre por meio de textos, pode-se dizer que, se o objetivo de ensino de língua materna é desenvolver a competência comunicativa, isto corresponde então a desenvolver a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações de comunicação (TRAVAGLIA, 2006, p. 19).

Tanto quanto se deve vestir adequadamente para determinadas situações sociais, o leitor proficiente deve ser habilitado a reconhecer e utilizar a diversidade textual, atendendo assim às demandas presentes na vida cotidiana, fazendo uso das informações que podem ser absorvidas em cada gênero textual. Como exemplo, é fundamental que os estudantes saibam ler um manual de instruções para manusear determinado produto, que saiba encontrar em uma bula as informações sobre os efeitos colaterais daquela medicação. Numa receita de bolo, que consiga ver adequadamente a quantidade de ingredientes. Em suma, o contato com a diversidade textual colocará o estudante em condições de entender e fazer-se entender, em um mundo que exige cada vez mais essas habilidades e competências.

É a partir desse princípio que se comprova a importância do trabalho do professor na perspectiva do leitor proficiente, pois como afirma Zabala, (1998), nenhum trabalho que o professor direciona pode ser visto com neutralidade, pois objetivamente ou não, a atuação do professor é algo tão *sui generis*, que nenhuma atividade, ainda mais quando se trata de formação de leitores, pode ser feita descuidadamente. Cada movimento da prática pedagógica dos educadores contribuirá, ou não, para a formação do estudante.

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, os tipos de incentivos, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação (ZABALA, 1998, p. 29).

Marcuschi (2005) faz uma importante distinção entre tipo e gênero, adotando a terminologia tipo textual para tratar de um fenômeno que se manifesta com base em aspectos de natureza essencialmente linguística e gênero textual, para tratar de aspectos constitutivos, de natureza empírica, intrínsecos e extrínsecos que também se realiza numa situação discursiva. Segundo o autor, enquanto os tipos se definem como um conjunto de traços

que formam uma sequência, o que contribui para o estabelecimento da coesão textual, uma das características do texto, mas não o próprio texto, os gêneros se configuram como “uma espécie de armadura comunicativa” preenchida por uma variedade de sequências tipológicas. Estas podem ser bastante heterogêneas, mas relacionadas entre si.

A título de informação, o quadro abaixo, síntese das diferenças entre tipo e gênero proposto por Marcuschi (2005), apresenta as principais características que diferenciam os fenômenos.

TIPOS TEXTUAIS		GÊNEROS TEXTUAIS	
1	constructos teóricos definidos por propriedades linguísticas intrínsecas;	1	realizações linguísticas definidas por propriedades sócio-comunicativas;
2	constituem seqüências linguísticas ou sequências de enunciados e não são textos empíricos;	2	constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3	sua nomeação abrange um conjunto limitado de categorias teóricas determinadas por aspectos lexicais, sintáticos, relações lógicas, tempo verbal;	3	sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4	designação teórica dos tipos: narração, argumentação, descrição, injunção e exposição.	4	exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Quadro nº 2: sinopse de gêneros e tipos textuais

A distinção estabelecida entre gênero e tipo sugere que a adoção de um ensino de leitura baseado em gêneros e não em tipos deveria considerar o texto como uma atividade de processamento social, histórico e cognitivo.

Bernard Schneuwly, ao lado de Joaquim Dolz, Jean-Paul Bronckart e Auguste Pasquier, entre outros, é um dos expoentes do grupo que, há quase

duas décadas, vem desenvolvendo pesquisas na Universidade de Genebra sobre o ensino de língua a partir de gêneros.

Schneuwly (2007) compreende o gênero textual como uma ferramenta, isto é, como um (mega-) instrumento que possibilita exercer uma ação linguística sobre a realidade. Para ele, o uso de uma ferramenta resulta em dois efeitos diferentes de aprendizagem: por um lado, amplia as capacidades individuais do usuário, por outro, amplia seu plano de conhecimento a respeito do objeto sobre o qual a ferramenta é utilizada. Assim, no plano da linguagem, o ensino dos diversos gêneros textuais que socialmente circulam entre nós, além de ampliar sobremaneira a competência linguística e discursiva dos alunos, aponta-lhes inúmeras formas de participação social que eles, como cidadãos, podem ter fazendo uso da linguagem.

Com base nos postulados teóricos de Bakhtin, Dolz e Schneuwly (*ibidem*) preocupam-se com o tratamento didático que se pode dar à teoria dos gêneros e propõem uma progressão didática de ensino fundada num interacionismo de cunho instrumental. Os autores denominam essa proposta de sequência didática que é definida por uma visão de conjunto que envolve o objeto de ensino, os objetivos da realização da unidade e a percepção da heterogeneidade dos grupos de alunos.

A proposta dos autores encontra-se no quadro a seguir, e representa os cinco agrupamentos que utilizam como referências. Para Dolz e Schneuwly (2007), a originalidade da proposta reside no fato de que eles trabalham no nível dos gêneros, tentando definir as capacidades de linguagens globais em relação às tipologias já existentes. Vale salientar que as capacidades globais devem ser construídas ao longo da escolaridade, a fim de que os estudantes dominem os gêneros agrupados.

<p>Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes</p>	<p>Exemplos de gêneros orais e escritos</p>
<p>Cultura literária ficcional Narrar Mimeses da ação através da criação da intriga no domínio do verossímil</p>	<p>conto maravilhoso conto de fadas fábula lenda narrativa de aventura narrativa de ficção científica narrativa de enigma narrativa mítica <i>sketch</i> ou história engraçada biografia romanceada romance romance histórico novela fantástica conto crônica literária adivinha piada</p>
<p>Documentação e memorização das ações humanas Relatar Representação pelo discurso de experiências vividas, situadas no tempo</p>	<p>relato de experiência vivida relato de viagem diário íntimo testemunho anedota ou caso autobiografia <i>curriculum vitae</i> ... notícia reportagem crônica social crônica esportiva ... histórico relato histórico ensaio ou perfil biográfico biografia ...</p>

Domínios sociais de comunicação Aspectos tipológicos Capacidades de linguagem dominantes	Exemplos de gêneros orais e escritos
Discussão de problemas sociais controversos Argumentar Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	texto de opinião diálogo argumentativo carta de leitor carta de reclamação carta de solicitação deliberação informal debate regrado assembleia discurso de defesa (advocacia) discurso de acusação (advocacia) resenha crítica artigos de opinião ou assinados editorial ensaio ...
Transmissão e construção de saberes Expor Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	texto expositivo (em livro didático) exposição oral seminário conferência comunicação oral palestra entrevista de especialista verbetes artigo enciclopédico texto explicativo tomada de notas resumo de textos expositivos e explicativos resenha relatório científico relatório oral de experiência ...
Instruções e prescrições Descrever Ações Regulação mútua de comportamentos	instruções de montagem receita regulamento regras de jogo instruções de uso comandos diversos textos prescritivos ...

Quadro nº 3: proposta provisória de agrupamento de gêneros⁷

Dolz e Schneuwly (*ibidem*) sugerem que os gêneros sejam estudados durante toda a escolarização.

⁷ Este quadro encontra-se no capítulo 2, intitulado *Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – Elementos para reflexão sobre uma experiência suíça (francófona)*, do livro *Gêneros orais e escritos na escola*, de Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz .

Desde Aristóteles e Platão até Todorov, Bakhtin e outros, a noção de gênero está associada à recorrência de certas especificidades e certos parâmetros a partir dos quais um texto é produzido e consumido. Através da institucionalização, os gêneros se comunicam com a sociedade em que existem. E, nos textos contemporâneos, essa comunicação fica muito evidente.

Considerando os gêneros textuais na área do ensino de língua materna, há um consenso de que é necessário trabalhar com uma diversidade textual para que isso venha possibilitar um melhor tratamento tanto da linguagem escrita quanto da linguagem oral, uma vez que, acredita-se que dessa forma seja superada a dicotomia estabelecida entre escrita e oralidade.

Como decorrência desse consenso, coloca-se, então, a necessidade de se estabelecer critérios para a seleção de diferentes gêneros em circulação social, como forma de garantir uma progressão curricular que os contemple ao longo da vida escolar. Essa seleção deve considerar a época, as culturas e as finalidades sociais, ainda que os textos sejam prioritariamente característicos dos usos públicos da linguagem. Conclui-se, então que ações devem ser desenvolvidas na escola para que possam ser ampliadas as perspectivas de tratamento do texto oral e escrito.

A visão sociointeracionista da linguagem faz surgir a necessidade da proposição de atividades que sejam primeiramente baseadas nos sujeitos, produtores e receptores de linguagem, sendo estes sujeitos o ponto de partida de todo trabalho a ser desenvolvido pela escola.

Focalizar a linguagem a partir do processo interlocutivo e com este olhar pensar o processo educacional exige instaurá-lo sobre a singularidade dos sujeitos em contínua constituição e sobre a precariedade da própria temporalidade, que o específico do momento implica. Trata-se de erigir como inspiração a disponibilidade para a mudança. Focalizar a interação verbal como o lugar da produção da linguagem dos sujeitos que, neste processo, se constituem pela linguagem (GERALDI, 2003, p. 6).

Ferreira (2006) destaca que a escolha do gênero decorre das necessidades imediatas dos sujeitos que atuam no processo interlocutivo, do tema sobre o qual se fala ou escreve e dos objetivos determinados para a atividade. Isso representa a escolha de uma proposta de trabalho que baseia-

se na vivência interativa da linguagem, e conseqüentemente, no letramento, levando o professor a trabalhar em sala de aula com os diferentes gêneros textuais.

A partir do que foi observado, constata-se a necessidade dos educadores terem acesso a conceitos fundamentais, que apoiem teoricamente o direcionamento das atividades com os gêneros. Nessa perspectiva, serão abordados a seguir alguns materiais de leitura que são predominantes na escola, e por isso merecem destaque.

1.5.1 O livro didático de português

O livro didático (LD), muitas vezes, cumpre um papel norteador, sendo em alguns casos o único recurso didático para a prática do professor em sala de aula e também o único material de leitura dos alunos.

Assim, por cumprir um papel tão importante, a partir de 1996, o MEC passou a regulamentar a compra dos LD, subordinando a sua escolha ao PNLD, que por sua vez efetua uma avaliação oficial sistemática. Mesmo assim, as discussões em torno da qualidade do LD e da sua importância para o ensino e aprendizagem, vêm acontecendo desde 1993, constituindo-se como parte das políticas públicas para a educação nacional.

Segundo Rangel (2005), a reflexão a respeito da escolha e uso do LDP é ampla e complexa, tornando-se do interesse de educadores e pesquisadores, o que motivou o estabelecimento de perspectivas teóricas e metodológicas que representaram uma mudança de paradigma.

Esta mudança de paradigma resultou da virada pragmática⁸ e, mesmo que tardiamente, representou uma súbita mudança nas concepções já há muito arraigadas, do que significava ensinar língua materna.

A partir das novas concepções, passou-se a considerar as situações de ensino como momentos de interação planejados, pois é preciso interagir com o objeto de conhecimento e com outros parceiros para aprender. Consideram-se também os conhecimentos prévios dos alunos, visto que é a partir daí que se

⁸ Na metade da década de 70, a linguística passou por uma virada pragmática. A pragmática tem por objetivo o estudo dos fatores que regem nossas escolhas linguísticas na interação social, bem como seus efeitos sobre as outras pessoas.

constrói o conhecimento novo, tornando importante a instauração de práticas que oportunizem o esforço do próprio aluno para aprender.

Segundo o autor, os critérios de avaliação para o LDP, são produtos da virada pragmática, e o livro disponível para escolha nas escolas públicas, deve contribuir para o alcance dos objetivos do ensino de língua materna no ensino fundamental, sendo necessário que o LD:

- esteja isento de erros conceituais graves;
- abstenha-se de preconceitos discriminatórios e, mais do que isso, seja capaz de combater a discriminação sempre que oportuno.
- seja responsável e eficaz, do ponto de vista das opções teóricas e metodológicas que faz, de tal forma que o programa declarado no livro do professor não só configure como compatível com os objetivos do ensino de língua materna e como ainda seja corretamente efetivado no livro do aluno.

Ao pretender alcançar os objetivos vistos, os critérios de análise fazem a pontuação de cada LDP inscrito no PNLD, observando, então se o LDP:

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

Rangel (*ibidem*) destaca, ainda, que para atender a esses requisitos, o LDP precisará enfrentar os novos objetos de língua materna, como o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes gramáticas de uma mesma língua, dentre outros fatores.

Bezerra (2005), em um trabalho de análise, explica que a variedade de textos presentes nos LDP advém da mudança de concepção textual dos seus autores, que passaram a considerar a enunciação. Dessa forma, tendem a estruturar os livros em torno de temas sociais, ou em torno do interesse da faixa etária dos estudantes, abordando assim temáticas como família, animais, amor, esporte, mistério, aventura, viagem.

Segundo a autora, os livros impressos da década de noventa pra cá, abordam o tema com uma coletânea de textos de gêneros diversos e de preferência autênticos. Isto quer dizer que não foram escritos com finalidades didáticas, mas com usos sociais. Dessa forma, nesses livros existem textos dos gêneros carta, bilhete, história em quadrinhos, notícia, reportagem, classificado, biografia, entrevista, verbete de dicionário, artigo de opinião, editorial, propaganda, peça teatral, crônica, conto, anedota, adivinha, bula, receita de cozinha, manual de instruções, fábula, lenda e outros.

Mesmo apresentando variedade de gêneros e de temas, os LDP de 1ª a 8ª série contêm em sua maioria textos narrativos, literários e não-literários. Nos livros de 1ª a 4ª série predominam os contos infantis. Já nos livros de 4ª a 8ª predominam as crônicas e contos, mas muitas vezes são fragmentados.

Considerando esses aspectos, torna-se necessário refletir a respeito das propostas presentes no LDP para o desenvolvimento da proficiência em leitura. Tais propostas, geralmente corporificam-se na forma de perguntas de compreensão.

Marcuschi realizou há aproximadamente uma década (1999), pesquisas em torno da análise dos exercícios de compreensão nos livros didáticos, desenvolvendo uma tipologia de perguntas encontradas nas seções de compreensão textual. Abordando a questão em uma recente obra, Marcuschi (2008) explica que hoje essa tipologia deveria sofrer alguma mudança, mas em

princípio, ainda é válida, considerando que serve para indicar aspectos importantes da prática escolar relacionados à compreensão.

Mesmo havendo uma maior consciência de que a compreensão é muito mais do que extrair informações de textos, ainda continua presente nos LDP atuais atividades que prescindem apenas uma leitura superficial.

Marcuschi (2008) destaca os tipos de perguntas:

1. A cor do cavalo branco de Napoleão – são autorrespondidas pela própria formulação.
2. Cópias – sugerem a transcrição de frases ou palavras.
3. Objetivas – indagam sobre conteúdos objetivamente presentes no texto, numa atividade de decodificação.
4. Inferenciais – são mais complexas, exigindo conhecimentos diversos e análise crítica.
5. Globais – levam em conta o texto como um todo e aspectos extratextuais, envolvendo processos inferenciais complexos.
6. Subjetivas – a resposta fica por conta do aluno, não sendo possível verificar a sua validade.
7. Vale-tudo – questões que admitem qualquer resposta.
8. Impossíveis – exigem conhecimentos enciclopédicos e externos ao texto.
9. Metalinguísticas – indagam sobre a estrutura do texto, do léxico ou de partes textuais.

O autor analisou um total de 2.360 perguntas, em 25 livros do ensino fundamental de todas as séries, cujo resultado pode ser visto na tabela seguinte.

TIPOS	%	GRUPOS
1. Cor do cavalo branco	1	70%
2. Cópias	16	
3. Objetivas	53	
4. Inferenciais	6	10%
5. Globais	4	
6. Subjetivas	7,5	11%
7. Vale-tudo	3	
8. Impossíveis	0,5	
9. Metalinguísticas	9	9%

Tabela nº 1: Perguntas de compreensão em livros didáticos do ensino básico

Segundo Marcuschi (2008), o resultado demonstrado na tabela evidencia um quadro bastante preocupante, visto que há um predomínio (70%) de questões baseadas apenas no texto, sendo quase um quinto das questões cópia, e, para responder mais da metade delas é necessário somente olhar as informações no texto. Para o autor, ainda mais preocupante é o fato de que apenas um décimo das questões estejam classificadas como aquelas que exigem uma reflexão maior, representando raciocínio crítico ou algum tipo de inferência, equivalendo ao mesmo percentual de questões subjetivas e vale-tudo, que aceitam qualquer resposta. Já as questões metalinguísticas aparecem com relativa frequência, como se fossem questões de compreensão.

Marcuschi (2005) considera que os exercícios de compreensão presentes nos LDP falham em muitos aspectos, principalmente por conta de uma equivocada noção de compreensão, vista como mera decodificação. O autor não descarta completamente a técnica da pergunta e resposta, porém, não é a única forma de tratar a compreensão. Perguntas do tipo onde, quando, quem, o que e qual, são pouco interessantes, quando buscam apenas identificar fatos e informações objetivas do texto. Faz ainda algumas sugestões para a prática da compreensão, que pode ser feita em sala de aula com a mediação dos professores: identificação das proposições centrais do texto, elaboração de perguntas e afirmações inferenciais, tratamento a partir do título, produção de resumos, reprodução do conteúdo do texto num outro gênero textual, reprodução do texto na forma de diagrama, reprodução do texto oralmente, trabalhos de revisão da compreensão. Para Marcuschi, essas

sugestões, se trabalhadas pelos docentes, podem contribuir para a formação de um cidadão mais crítico e capaz, diante dos textos que recebe na sua vida diária, visto que, a compreensão é um aspecto tão central que, vale a pena exercitá-la com cuidado desde cedo.

1.5.2 Leitura e literatura

A literatura é uma das formas de expressão que se configura como essencial para a humanidade, tornando-se importante explorá-la na escola, com práticas de leitura que tenham os seus textos como parte do processo de ensino.

A linguagem, como traço distintivo do ser humano, permite a comunicação, a troca, e desse intercâmbio, nascem linguagens, conforme as necessidades dos grupos sociais.

De acordo com Bordini e Aguiar (1993), a linguagem verbal é dentre as formas de expressão e comunicação, a mais utilizada pela humanidade, podendo-se afirmar que todas as linguagens humanas são repassadas pela palavra.

Dessa forma, o livro é o código escrito registrando a linguagem verbal, tornando-se o documento que expressa o conteúdo da consciência humana individual e social. O leitor, ao decifrar o texto, estabelece elos com manifestações sociais e culturais que marcam a humanidade, permitindo-lhe compreender melhor a sua atuação como sujeito histórico.

A leitura de textos literários na escola mostra-se como atividade de reflexão e de possibilidade de simbolização (Orlandi, 2001). A esse respeito, Silva, Sparano, Carbonari e Cerri (2001, p. 78) afirmam que a sala de aula trata-se “de uma arena simbólica, onde alunos e professores disputam polifonicamente as interpretações, os significados a produzir em suas leituras, travando um diálogo vivo e intenso (...)”.

O texto, segundo Orlandi (*ibidem*) pode ser considerado como uma peça, quando se pensa em “engrenagem”. Essa peça tem um jogo, que permite o trabalho de interpretação, do equívoco. Nesse jogo, há um espaço simbólico aberto, que representa a possibilidade do sujeito significar e se

significar indefinidamente, e a leitura trabalha e realiza esse espaço, sendo então concebida como um trabalho simbólico.

Bordini e Aguiar (1993) afirmam que o ato de ler é duplamente gratificante, pois possibilita o contato com o conhecido, fornecendo a chance de o sujeito encontrar-se no texto. Na experiência com o desconhecido, desvelam-se modos alternativos de ser e de viver.

As autoras seguem afirmando que o ensino de literatura deve ser movido pelo atendimento dos interesses do leitor que lhe agucem o senso crítico, e pela preservação do caráter lúdico do jogo literário. Ao considerar estes aspectos, o professor transmitirá para o aluno as funções básicas de toda a arte: captar o real e repassá-lo criticamente, sintetizando-o de modo inovador, através das possibilidades de arranjo dos signos. Como resultado, será criado um comportamento permanente de leitura, em que o texto seja um desafio a ser vencido e vivenciado em diversas atividades.

Essa questão é sobretudo instigante, pois o contato com textos literários contribui para a formação não apenas do leitor, mas do sujeito, em todas as suas possibilidades de inserção e expressão social e cultural.

Silva (2008) afirma que o papel da escola é formar leitores críticos e autônomos, capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo, contudo, outras concepções de leitura ainda orientam as práticas escolares. Na escola, pratica-se a leitura tendo em vista o consumo rápido de textos, em detrimento da troca de experiências, discussões sobre a diversidade de interpretações e da valorização das leituras dos alunos. Outra questão relevante é a qualidade dos textos, que muitas vezes deixa a desejar. Dessa forma, a leitura da literatura torna-se artificial, pois sofre um processo de escolarização, na qual o aluno não percebe a importância histórica do ato de ler.

Silva (*ibidem*) destaca que o professor precisa selecionar textos literários tendo em vista os interesses e a capacidade interpretativa dos alunos, procurando mostrar que qualquer obra literária é formada pelo entrelaçamento de registros estéticos e linguísticos. É importante também que o aluno tenha liberdade de selecionar seus próprios textos, a partir de suas experiências prévias de leitura, buscando descobrir o prazer de ler. Nesse sentido, o aluno deveria ser orientado para a função social da literatura, percebendo-a como

espaço de construção de mundos possíveis que dialogam com a realidade. Torna-se necessário mostrar aos estudantes a função social da leitura literária como meio de “ler o mundo” e assim transformá-lo.

A esse respeito, Brandão e Micheletti (2001) destacam:

A literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula. Constitui um elo privilegiado entre o homem e o mundo, pois supre as fantasias, desencadeia nossas emoções, ativa o nosso intelecto, trazendo e produzindo conhecimento. Ela é criação, uma espécie de irrealidade que adensa a realidade, tornando-nos observadores de nós mesmos. Ler um texto literário significa entrar em novas relações, sofrer um processo de transformação (BRANDÃO E MICHELETTI, 2001, p. 22).

Para Silva (2008) a leitura, a literatura e a escola formam uma relação de encontros e desencontros, pois a literatura é perpassada pelo processo de massificação cultural que estamos enfrentando. Assim, quando é realizado um trabalho rotineiro e mecânico com a literatura sem vinculação com o prazer do ato de ler, é promovido um distanciamento entre a literatura e os leitores no espaço escolar.

A autora acredita que o futuro da literatura dependerá da forma como é vista a obra literária, que deve ser considerada como um meio de conhecer melhor o mundo e a nós mesmos, promovendo-se uma articulação entre a leitura crítica do mundo e a leitura do texto literário. Os leitores precisam descobrir o mundo expresso nos textos literários como um espaço para compartilhar sentimentos, atitudes, posturas de personagens, que traduzem as expectativas de todo e qualquer ser humano, diante da própria realidade.

2. A OPÇÃO METODOLÓGICA E A CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A fim de melhor explicar como foram analisados e descritos os dados, faz-se necessário discorrer acerca do caminho metodológico percorrido, o qual permitiu explorar o objeto de análise: como têm sido conduzidas pelos professores a leitura e a formação do leitor nos anos finais do primeiro e segundo ciclos de aprendizagem, com o objetivo de formar leitores proficientes.

Segundo Ludke e André (1986), o fenômeno educacional tem sido cada vez mais entendido como situado dentro de um contexto social, e como tal, é determinado pela realidade histórica. Dessa forma, apresenta-se como desafio da pesquisa educacional tentar captar o seu objeto de estudo na sua realização histórica. À medida que avançam os estudos em educação, mais se evidencia o seu caráter de fluidez dinâmica e de mudança, natural a todo ser vivo, tornando-se necessário o desenvolvimento de métodos de pesquisa que levem em consideração esse dinamismo.

Os dados ou fatos não se revelam gratuitamente ao pesquisador, nem este sujeito os interroga numa posição de neutralidade científica, visto que não está despido de seus princípios ou pressuposições. O que ocorre é que a partir da interrogação que faz aos dados, baseada em seu conhecimento (teórico) sobre o assunto, é que se vai construir o conhecimento sobre o que está sendo pesquisado.

A atuação do pesquisador deverá acontecer no sentido de servir como veículo entre o conhecimento acumulado na área e as novas evidências que serão estabelecidas a partir da pesquisa.

Em um primeiro momento, submeteu-se o projeto de pesquisa ao CEP da UNICAP, sendo aprovado em reunião do dia 27/03/2009 e registrado com o CAAE – 0770.0.000.096-09 e após a aprovação, contatou-se as escolas, que faziam parte de uma mesma Região Político-Administrativa – RPA, para saber se havia disponibilidade em receber a pesquisadora. Diante da afirmativa das quatro escolas, passou-se à fase de entrega da carta de aceite, que foi prontamente preenchida pelo representante legal da instituição, que no caso das escolas municipais, eram pessoas que ocupavam o cargo de diretor.

Em virtude das considerações éticas do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Católica de Pernambuco (UNICAP), foram mantidos sob a forma de anonimato, tanto os docentes, quanto os nomes das escolas em que foi realizada a pesquisa. Para a identificação dos sujeitos, utilizaram-se as letras A, B, C, D, E, F.

Quando se contataram os docentes, foi entregue para que fosse lido e assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁹ – TCLE, o qual continha as especificações da pesquisa bem como a autorização do sujeito para a presença da pesquisadora na sala de aula e caso houvesse dúvidas, a pesquisadora faria todos os esclarecimentos necessários.

Depois da fase de esclarecimentos e autorização dos sujeitos para o início da pesquisa de campo, foram combinados os dias em que se procederia com a observação participante, e, em cada turma, combinou-se um dia da semana. Inicialmente, seriam feitas, em cada turma, entre dez e doze observações, mas, por motivos institucionais da rede municipal de ensino, em que os docentes eram solicitados a estar em outros locais para formação continuada, assembleia de professores ou por motivo de doença de alguns sujeitos, foram efetivamente realizadas em cada turma de seis a doze observações.

As observações foram feitas durante os meses de abril a novembro de 2009, sendo interrompidas pelo recesso escolar de quinze dias do mês de julho. Após o recesso, as observações seguiram no período entre a segunda metade do mês de julho e novembro de 2009.

Para responder à pergunta da pesquisa, optou-se pela observação do trabalho realizado na Rede Municipal de Ensino do Recife por seis sujeitos, docentes dos anos finais do 1º e 2º ciclos de aprendizagem, sendo três professores do 3º ano do 1º ciclo e três professores do 2º ano do 2º ciclo de aprendizagem.

A escolha desses anos de ciclo se deu pelo fato de serem anos finais dos primeiros ciclos de aprendizagem da educação básica, supondo-se que os estudantes já estão aptos a utilizar algumas estratégias que caracterizam o leitor proficiente. Acredita-se também que as mediações realizadas pelos

⁹ O TCLE encontra-se nos anexos desta dissertação.

docentes sejam decisivas, já que, quando os leitores estão em formação e participam de práticas de leitura na escola, é fundamental o trabalho de interação promovido pelo docente, no intuito de estimular a leitura e compreensão de textos, através do uso de estratégias metacognitivas, bem como da preparação do ambiente com situações e finalidades de leitura que contribuam com a formação do leitor.

Outro fator que foi considerado na escolha da rede de ensino foi que a rede pública reflete necessariamente o que pode ser feito para dinamizar o trabalho de formação de leitores proficientes, visto que os professores recebem formação continuada, e através da mesma, estão sempre em contato com a produção científica voltada para práticas de trabalho que tenham como objetivo o aprendizado dos alunos, em todas as áreas de conhecimento. A esse respeito, Rangel (2005) afirma que pesquisas empíricas sobre estratégias, operações mentais, tipos de processamento do texto e outras, foram capazes de formular modelos plausíveis de proficiência em leitura/escuta e em escrita/fala, do ponto de vista das condições de produção do discurso (oral ou escrito), bem como dos esquemas sociointeracionais, ou ainda, dos processos cognitivos envolvidos.

Assim, as teorias da aprendizagem estabeleceram para a educação, a exigência de compatibilizar a estrutura e a organização do ensino com o funcionamento dos processos de aprendizagem. Especificamente no ensino de português, faz-se necessário que os docentes conheçam, ao propor atividades, as condições sociointeracionais bem como os mecanismos cognitivos envolvidos no processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem.

Considerando o posicionamento de Ludke e André (*ibidem*), a perspectiva investigatória adotada neste trabalho foi a pesquisa qualitativa, de caráter etnográfico, a fim de melhor analisar as ações dos professores, que poderiam contribuir, ou não, para uma efetiva prática de leitura, com vistas à formação do leitor proficiente. Como afirma Bortoni-Ricardo (2009), o objetivo da pesquisa qualitativa em sala de aula e, especificamente, a etnografia, é o desvelamento dos ambientes escolares, buscando a identificação de processos que, de tão rotineiros, tornam-se “invisíveis” para as pessoas que deles participam.

A pesquisa qualitativa permite

(...) a formulação e delimitação do problema [desenvolvem-se] a partir da “percepção subjetiva do pesquisador em relação ao contexto e a constituição de um referencial teórico” sobre o que se deseja pesquisar. Esses processos – num movimento espiralar de fora para dentro – permitem o encerramento dessa etapa com a explicação de uma pergunta que se deseja responder (NOVENA, 2008, p. 173).

Ludke e André (*ibidem*) consideram que na base das pesquisas em educação se encontra uma legítima e dominante preocupação com os problemas do ensino, que repercutem nacionalmente. Advindo daí a necessária contribuição que a pesquisa deve prestar à educação.

Tais problemas, segundo as autoras, são próprios do dia a dia escolar e requerem técnicas de estudo específicas, que são utilizadas com mais frequência em estudos de cunho qualitativo, como a observação participante, a entrevista e a análise documental.

Dessa forma, as ações desenvolvidas durante a investigação, objetivaram tão somente o entendimento desse objeto, através da observação participante, definida como “um processo pelo qual um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com a finalidade de realizar uma investigação científica” (Minayo, 2009, p. 70). Foram feitos também entrevista narrativa, diário de campo e análise documental. Esta compreensão, pautada em teorias das ciências da linguagem, foi bastante enriquecida pela pesquisa qualitativa que se realizou a partir dos instrumentos de coleta discriminados.

Segundo Minayo (2009), a construção do pesquisador na análise qualitativa é dada a partir do tratamento do material, que conduz à busca peculiar e interna do que está sendo analisado, descobrindo seus códigos sociais a partir das falas, símbolos e observações. Essa busca do pesquisador, que pretende compreender e interpretar à luz da teoria coloca-se como uma contribuição singular e contextualizada ao universo científico.

Para registro dos dados e posterior análise, utilizou-se o diário de campo, na forma de notas, que objetivavam descrever o eixo de leitura e as atividades realizadas pelos docentes, que pudessem contribuir com o trabalho de leitura e formação do leitor proficiente.

O principal instrumento de trabalho de observação é o chamado diário de campo, que nada mais é que um caderninho, uma caderneta, ou um arquivo eletrônico no qual escrevemos todas as informações que não fazem parte do material formal de entrevistas em suas várias modalidades. Respondendo a uma pergunta frequente, as informações escritas no diário de campo devem ser utilizadas pelo pesquisador quando vai fazer análise qualitativa (MINAYO, 2009, p. 71).

Para Ludke e André (1986), os focos de observação nas pesquisas qualitativas são determinados pelos propósitos específicos do estudo, que derivam de um quadro teórico geral, traçados pelo pesquisador. Para não se desviar do seu foco, é importante circunscrever os aspectos que serão analisados, a fim de não se deixar levar por informações irrelevantes, obtendo assim dados mais relevantes para uma análise mais completa do problema.

Foi realizada com cada sujeito uma entrevista narrativa, gravada em áudio com posterior transcrição, a fim de esclarecer questões concernentes à prática docente e à sua experiência com a leitura.

A entrevista como fonte de informação pode nos fornecer dados secundários e primários de duas naturezas: (a) os primeiros dizem respeito a fatos que o pesquisador poderia conseguir por meio de outras fontes como censos, estatísticas, registros civis, documentos, atestados de óbitos e outros; (b) os segundos – que são objetos principais da investigação qualitativa – referem-se a informações diretamente construídas no diálogo com o indivíduo entrevistado e tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia (MINAYO, 2009, p. 65).

Foi feita também a análise documental, observando-se no planejamento de cada docente, o lugar da leitura e da formação do leitor. Foram também analisadas as indicações para o planejamento da Rede Municipal de Ensino do Recife, onde se encontram as competências instituídas de língua portuguesa e os conteúdos desta área de conhecimento.

Os documentos são fontes poderosas e naturais de informação, podendo ser consultados diversas vezes, servindo também de base a

diferentes estudos. Além disso, podem complementar informações obtidas por outras técnicas de coleta (LUDKE E ANDRÉ 1986).

A seguir serão caracterizados os sujeitos e o campo de pesquisa.

2.1 OS SUJEITOS E O CAMPO DE PESQUISA

Professora A

É Formada em pedagogia, tem pós-graduação em administração escolar e coordenação pedagógica. É docente da rede municipal de ensino do Recife há dois anos, mas com atuação na rede de ensino privada há mais tempo.

A professora A ministra aulas na escola 1, da rede municipal de ensino do Recife, que atende estudantes de diversas faixas etárias, oferecendo educação infantil, 1º e 2º ciclos de aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos - EJA. A escola funciona em um prédio adaptado, com salas de aula pequenas, pouco ventiladas, subdivididas com madeirite e sem nenhum isolamento acústico. Nesta escola, não existe biblioteca; a utilização dos livros paradidáticos disponíveis fica a critério dos projetos desenvolvidos pelos docentes. Não se constatou a existência ou funcionamento de um projeto da escola para estímulo à formação de leitores. A sala de aula observada, de 3º ano do 1º ciclo, é composta de dezesseis alunos, e, conforme informações da professora, alguns se encontram em situação de distorção idade/ano de ciclo, com histórico de repetência e com dificuldades de aprendizagem, inclusive com pouco domínio da leitura.

Professora B

É Formada em magistério, atualmente normal médio, e com licenciatura plena em sociologia. Atua como docente há vinte anos.

Na escola 1 a professora B atua como regente da turma de 2º ano do 2º ciclo, com quinze estudantes matriculados, na faixa etária entre 10 e 12 anos. O 2º ano do 2º Ciclo corresponde à 4ª série do ensino fundamental 1. Esse

sujeito de pesquisa encontra-se na mesma escola da professora A, com as mesmas dificuldades causadas pela inadequação das salas de aula.

Professora C

É graduada em pedagogia com pós-graduação na área de coordenação e supervisão escolar, e há dezenove anos ministra aulas. O sujeito da pesquisa atua na escola 2 que atende estudantes de diversas faixas etárias, oferecendo educação infantil, 1º e 2º ciclos de aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos - EJA, e sua clientela é formada por pessoas de classe popular. Na escola, existe um ambiente educativo marcante, com murais nos corredores. Para cada turma, existe um mural, com a finalidade de expor o que está sendo produzido pelas classes. Na escola, não existe biblioteca, mas no local onde funciona o pátio para entrada, recreio, e as festas da instituição, há um espaço de leitura, com armários onde são guardados os livros, banquinhos e mesas para o uso durante momentos de leitura, de acordo com o planejamento dos professores. As salas de aula são pequenas, funcionando em um prédio adaptado. O sujeito da pesquisa, regente da turma de 3º ano do 1º Ciclo, demonstra que trabalha, além dos conteúdos pré-selecionados no currículo, um projeto de elaboração de poesias. A turma é composta por 25 alunos, na faixa etária entre oito e nove anos.

Professora D

É graduada em pedagogia e possui pós-graduação em psicopedagogia. Trabalha como docente há seis anos. Regente da turma de 2º ano do 2º ciclo, com 25 alunos matriculados, ministra aulas na escola 3, que atende às modalidades de ensino em educação infantil, 1º e 2º ciclos de aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos. As salas de aula são amplas e arejadas, com mobiliário adequado às atividades escolares. A professora D empenha-se bastante em realizar um trabalho planejado, e recebe apoio da direção da escola para a realização de diversas atividades. A escola é dotada

de biblioteca e laboratório de informática, e ambos funcionam bem. Durante o recreio, há o funcionamento de um som ambiente, através do qual se ouve diversos gêneros musicais: funk, forró, música clássica, canções religiosas.

Professora E

É docente há nove anos, formada em pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e com especialização em educação especial pela Faculdade Frassinetti do Recife – FAFIRE. Regente da turma de 3º ano do 1º ciclo, com 25 alunos matriculados, docente da escola 4, que oferece 1º e 2º ciclos de aprendizagem e Educação de Jovens e Adultos – EJA. A escola funciona também em um prédio adaptado, com salas de aula pequenas e pouco ventiladas. A escola não tem biblioteca e nem laboratório de informática.

Professora F

É docente da escola 4, regente da turma de 2º ano do 2º ciclo, composta por 25 alunos. Possui graduação em letras, e no momento está fazendo especialização em psicopedagogia. É docente da rede municipal de ensino do Recife há sete anos.

2.2 OS CRITÉRIOS DE ANÁLISE

Neste trabalho de pesquisa, a análise dos dados tem como ponto de partida a prática de leitura e formação de leitores. Tal prática será analisada no intuito de desvelar a forma como tem sido conduzida pelos professores a leitura nos anos finais do 1º e 2º ciclos de aprendizagem, cujo objetivo seja a formação de leitores proficientes.

Para responder a estas questões, os dados foram coletados por meio de observação, entrevista e análise documental, e foram estabelecidos alguns critérios de análise.

A observação das aulas pretendeu verificar: as situações e finalidades da leitura na escola, mediadas pelos docentes, se fazem ponte entre os estudantes e os textos, levando à construção de sentidos; os gêneros textuais; as perguntas e atividades de compreensão, no sentido de averiguar se de fato propõem a leitura compreensiva.

Através da entrevista buscaram-se as concepções de leitura dos docentes, identificando-se a relação dos professores com a leitura e as formas do trabalho docente com a leitura; verificaram-se os gêneros textuais privilegiados nas aulas; obtiveram-se também informações sobre a formação continuada na área de leitura.

Na análise documental, foram observadas as competências relativas ao ensino da leitura e os conteúdos das indicações para o planejamento do diário de classe; foi também observado o lugar da leitura no planejamento de cada professor.

A seguir serão analisados os dados.

3. A ANÁLISE DOS DADOS

Este capítulo é destinado à análise dos dados, na perspectiva de analisar de que forma tem sido trabalhada a leitura na escola, pelos professores dos anos finais do primeiro e segundo ciclos de aprendizagem sob a perspectiva da formação de leitores proficientes, ao mesmo tempo em que buscamos investigar as situações de leitura na sala de aula, mediadas pelo professor.

As aulas foram observadas sob os seguintes aspectos:

1. As situações e finalidades da leitura na escola mediadas pelos docentes;
2. Os gêneros textuais;
3. As perguntas e atividades de compreensão.

Com a entrevista, buscaram-se as concepções de leitura das professoras.

A partir da análise documental, foram observadas as competências relativas ao ensino de leitura na área de língua portuguesa e os conteúdos das indicações para o planejamento da Rede Municipal de Ensino do Recife. Depois, foi analisado no planejamento de língua portuguesa de cada professor, o espaço dado à leitura.

3.1 AS AULAS OBSERVADAS

3.1.1 As situações e finalidades da leitura na escola

Neste tópico, buscou-se analisar as mediações realizadas pelos docentes, sob a perspectiva das situações e finalidades da leitura na escola.

Essa análise considera fundamental a ação do professor, no intuito de mediar a construção de sentidos entre os estudantes e os textos.

À escola é apresentado o desafio de proporcionar aos alunos a leitura como exercício da cidadania. Através da mobilização dos conhecimentos prévios, linguísticos, textuais e de mundo, os docentes podem ajudar a inserir os alunos no universo da reflexão, de forma que melhor compreendam seu mundo e seu semelhante (BRANDÃO E MICHELETTI, 2001).

Vejamos a sequência de atividades da professora A (3º/1º Ciclo).

1. Inicia com o estabelecimento de rotina no quadro; propõe leitura silenciosa oferecendo a caixa de leitura para que os estudantes escolham livros; divide a sala em grupos de leitores fluentes e silábicos e passa pelos grupos verificando a leitura oral.
2. Estabelece a rotina no quadro; oferece jogos para os alunos que objetivam a formação de palavras e a leitura; faz dois ditados de palavras, com sílabas simples e complexas; corrige o ditado no quadro.
3. Estabelece a rotina no quadro; conversa com os alunos sobre o dia da libertação dos escravos e pede que os alunos desenhem os escravos e produzam textos e frases a respeito.
4. Estabelece a rotina no quadro e pergunta aos alunos o que sabem sobre a festa junina; escreve no quadro o que os alunos falam; escreve também no quadro um trecho de música de Luiz Gonzaga e propõe que os estudantes leiam em voz alta; circula a palavra **olha** e escreve no quadro a família silábica do lh; escreve no quadro as palavras com **lh** ditas pelos estudantes; organiza roda de leitura e lê um livro paradidático para a classe, fazendo em seguida questionamentos.
5. Estabelece a rotina no quadro; escreve trecho de música no quadro e divide a turma em grupos para que leiam o trecho; apaga o quadro e solicita que os alunos de memória formem o texto com o alfabeto móvel.
6. Solicita que os estudantes elaborem um texto para o pai, respondendo à pergunta: o que você gostaria de dizer para o seu pai? Quando lê os textos dos alunos, sugere que melhorem, desenhem e assinem, ajudando-os a escrever algumas palavras.

Nas aulas dessa professora, verificam-se alguns momentos de leitura individual, em voz alta pelos estudantes, mas na maior parte das vezes com o intuito de observar a decodificação. Apenas em um episódio, na aula 4, é que a professora faz questionamentos aos alunos, mediando a construção de sentidos para o texto, atividade fundamental para a formação do leitor proficiente.

Vejamos a sequência de atividades da professora C (3º/1º Ciclo).

1. Inicia escrevendo um poema no quadro e explica aos alunos as suas características; relaciona o assunto do poema ao conteúdo sobre insetos; faz questionamentos; pede que os alunos recitem poemas que já conhecem; faz ditado de palavras.
2. Inicia propondo que os alunos criem coletivamente uma poesia sobre o amor materno; explica a estrutura de poemas; escreve no quadro a produção coletiva.
3. Inicia a aula pedindo que os alunos leiam oralmente um texto informativo; faz questionamentos e responde aos questionamentos dos alunos; passa no quadro perguntas de interpretação; lê um poema; lê também a biografia de Castro Alves, conversando sobre a discriminação racial.
4. Inicia a aula fazendo a correção coletiva da atividade de casa; faz revisão dos assuntos estudados em língua portuguesa na unidade; faz avaliação escrita, explicando detalhadamente as questões; propõe a leitura oral de texto do LD de história e faz questionamentos.
5. Inicia a aula com a correção coletiva da atividade de casa; pergunta aos alunos o que pode ser feito para melhorar o bairro e sugere que façam uma carta às autoridades, para que solucionem os problemas; faz a leitura oral de uma entrevista e de uma matéria de revista, conversando com os alunos a respeito do cuidado que devemos ter por causa do perigo da devastação ambiental; faz questionamentos; escreve no quadro uma questão sobre o tema; explica sobre o protocolo de Kyoto; propõe uma atividade escrita de interpretação de texto do gênero letra de música e explica as questões; lê sobre a vida do autor; propõe a criação de uma poesia.
6. Propõe a leitura oral de texto informativo do LD de história; explica e faz questionamentos; escreve no quadro perguntas de interpretação de texto do LD de história e faz em seguida a correção coletiva.
7. Propõe a leitura oral de texto do LD de história, questiona e responde às questões dos alunos; escreve no quadro perguntas de interpretação.

8. Inicia lendo oralmente uma poesia com algumas questões escritas de interpretação; conversa sobre fatos reais da vida dos personagens da poesia; retoma a leitura de um livro paradidático e conversa com os alunos sobre o assunto; sugere a produção coletiva de uma poesia.
9. Inicia lendo oralmente uma poesia com algumas questões escritas de interpretação; propõe que os alunos pesquisem no dicionário palavras da poesia que são desconhecidas; faz a leitura de trecho de livro sobre a vida de Lampião e explica sobre a vida e a época do cangaço.
10. Inicia a aula com a leitura oral de livro paradidático e faz questionamentos; conversa com os alunos sobre a época do Brasil Império; escreve no quadro questões de interpretação e sobre a ficha técnica do livro; pede que os alunos escrevam um texto narrando a história do livro paradidático, lendo oralmente para a classe se assim preferirem; pede que façam leitura oral de um poema do LDP e faz questionamentos; pede que encontrem e listem os verbos do texto.

Nas aulas da professora C, a leitura de textos de diversos gêneros é constante. A conversa, geralmente na forma de exposição dialogada, propicia diversos questionamentos, levando os estudantes a opinar criticamente. Dentre as turmas observadas desse mesmo ano de ciclo, foi a turma em que mais foi desenvolvido um trabalho de formação da opinião crítica dos estudantes, proporcionada pelo sujeito da pesquisa na forma de debates, onde a opinião de cada um era valorizada.

Outro fator importante é a escolha dos gêneros. Geralmente, os textos despertam o interesse dos alunos, visto que eles estão bem adaptados à ideia de que se lê sempre com alguma finalidade significativa. Assim, valorizam cada momento de leitura. Nessa turma, em alguns dias observados, eram trabalhados mais de um gênero na mesma aula, mas sempre inter-relacionados, dentro do assunto programado para o dia.

Nas aulas pudemos verificar ainda a relação que a professora C estabelece entre os textos lidos e os fatos da atualidade. Essa forma de trabalhar estimula a leitura de mundo (Freire, 1994), que certamente é anterior

à leitura da palavra, e quando são conectadas as duas leituras, colaboram muito para a construção de sentidos.

Toda leitura da palavra pressupõe uma leitura anterior do mundo, e toda leitura da palavra implica a volta sobre a leitura no mundo, de tal maneira que ler mundo e ler palavra se constituam um movimento em que não há ruptura, em que você vai e volta (FREIRE, 1994, p.15).

Vejamos um exemplo de aula da professora em que é possível verificar alguns dos elementos analisados.

OBSERVAÇÃO Nº 5

A aula foi iniciada com a correção coletiva da tarefa de Geografia. Nesta aula observou-se o estímulo ao senso crítico, instigando os estudantes a pensarem no que pode ser feito para melhorar o bairro em que moravam. O sujeito C sugeriu que os estudantes elaborassem uma carta às autoridades, para que resolvessem alguns problemas do bairro. Depois, leu textos do gênero entrevista e matéria de revista que tratavam a respeito do perigo da devastação ambiental e fez questionamentos. Foi possível observar que os estudantes leram com desenvoltura e demonstraram o senso crítico e a compreensão. A atividade de classe abordou as questões ambientais:

Tarefa de Classe

Meio ambiente

Quando falamos em meio ambiente falamos também do ambiente da nossa casa, da nossa rua e escola.

01) Que atitudes podemos fazer para diminuir a poluição ambiental?

O sujeito C esclareceu a respeito do acordo de Kyoto, o qual os países não estão cumprindo, para redução da queima de combustíveis com conseqüente produção de CO². Exemplificou esta situação com a recente queda do AIR BUS 320, ocorrida no mês de maio de 2009. Por conta das condições geográficas, conseqüencia dos abusos contra a natureza e do aquecimento global, a região do mar onde o avião caiu, apresentava grande profundidade e águas quentes e turbulentas, o que dificultou o resgate das vítimas.

Os estudantes responderam a questão, propondo ações: não jogar lixo no chão, evitar queimadas, diminuir o uso de cloro, fazer reciclagem.

O sujeito C levou também uma atividade de interpretação do texto letra de música "Será", do grupo Legião Urbana. Entregou aos alunos cópia Xerox da atividade, levou CD, os estudantes escutaram e cantaram a canção. A professora levou a biografia de Renato Russo, leu e contou detalhes da vida dele. O sujeito C chamou atenção para a organização do texto, que se tratava de uma poesia, organizada em estrofes. Leu a 1ª estrofe e perguntou para quem o autor escreveu a música: para a mãe? Para uma namorada? Pediu que os observassem os pares de rima presentes no texto:

mim/assim, você/entender, amor/estou, imaginação/em vão, vencer/acontecer, criação, solução/coração, querer/proteger, ter/responder.

A professora perguntou o que é uma pessoa egoísta, e os alunos responderam corretamente, fazendo oposição com a ideia de amor. Havia também uma questão para que desenhassem coisas que representassem o texto. O sujeito C passava pelas bancas, explicando individualmente a atividade. O final da atividade foi muito interessante, a música "Será" tocando, e os alunos dançavam e cantavam, alguns imitavam guitarristas tocando performaticamente seus instrumentos.

Vejam os a seguir a sequência de aulas da Professora E (3º/1º Ciclo).

1. Inicia chamando os alunos para ler oralmente; pede que os alunos pesquisem palavras começadas com a letra H; faz ditado e corrige individualmente.
2. Inicia chamando os alunos para ler oralmente; divide a turma em duplas e entrega livro paradidático para leitura e apresentação.
3. Inicia corrigindo cadernos; propõe atividade de produção de texto de história em quadrinhos.
4. Inicia colocando no quadro um trecho do Hino Nacional Brasileiro e explica algumas palavras; passa pesquisa no dicionário; entrega tarefa com o início de um conto de fadas para os alunos concluírem.
5. Inicia lendo oralmente um texto e depois pede que os alunos o leiam coletivamente; faz questionamentos; escreve no quadro perguntas de interpretação.
6. Inicia mostrando um texto; faz exposição dialogada; faz questionamentos; escreve no quadro perguntas de interpretação.
7. Inicia corrigindo cadernos; mostra um livro paradidático e fala sobre ele; divide a turma em grupos e entrega a cada grupo o mesmo livro paradidático, para leitura, apresentação e elaboração de texto coletivo.
8. Inicia conversando a respeito da carta, entrega e apresenta um modelo, explicando cada parte; escreve anotação do assunto; escreve no quadro perguntas de interpretação.
9. Inicia conversando sobre o orçamento participativo da criança; propõe a elaboração de uma carta coletiva às autoridades, solicitando melhorias na escola e comunidade; conversa sobre a importância da higiene bucal e coloca no quadro algumas perguntas.
10. Inicia corrigindo cadernos; retoma atividade com letra de música, relendo-a e pedindo que os alunos se organizem em duplas; entrega cópia da letra de música, pedindo que recortem cada verso, misturem, troquem com o colega e reorganizem, colando no caderno.

Nas aulas da professora E, há poucos momentos em que os estudantes são estimulados a se posicionar a respeito do texto trabalhado durante a aula. Só foram observadas duas aulas em que a professora conversa com os estudantes a respeito do texto, e questiona-os, fazendo a mediação entre os alunos e os textos lidos. Na maioria das aulas, a docente expõe o texto e não estimula os alunos a participarem, opinando. Em outras duas ocasiões, a docente convoca os estudantes para fazerem a leitura oral, com o objetivo de verificar apenas a decodificação, que é necessária, mas não apenas isso; é preciso também explorar os sentidos presentes no texto, trabalho que deve ser promovido pelos docentes durante as aulas. A esse respeito, Soares (2007) afirma que ler é um conjunto de habilidades e conhecimentos linguísticos e psicológicos que se estendem desde a habilidade de decodificar palavras escritas, até a capacidade de compreender textos escritos. Sendo não apenas um processo de relacionamento entre símbolos escritos e unidades sonoras, mas também um processo de interpretação de textos escritos.

Assim, reforça-se a ideia de decodificar, ao mesmo tempo em que devem ser feitos questionamentos que estimulem a compreensão textual.

A partir de agora, serão analisadas as aulas dos docentes do 2º ano do 2º Ciclo, começando pelas aulas da professora B.

1. Propõe aos alunos leitura no LD com questões de interpretação para responder no caderno; explica as perguntas aos alunos.
2. Propõe aos alunos uma leitura oral de texto do LDP, pedindo que prestem bastante atenção; faz também leitura oral, chamando a atenção dos alunos para os contextualizadores, informando sobre o autor; explica o que é onomatopeia; faz questionamentos.
3. Propõe leitura oral de texto do LDP e depois leitura coletiva; faz questionamentos aos alunos; propõe atividades do LDP para responder no caderno.

4. Indica leitura de texto informativo no LD de Ciências; pede que os alunos leiam oralmente e em seguida, lê também; faz questionamentos; pede que os alunos respondam no caderno às perguntas do livro.
5. Exibe o filme *A era do gelo 3*, e pede para que façam em casa um texto relatando o filme, desenhando a cena mais interessante; propõe a leitura de texto do LDP; solicita que os alunos leiam oralmente; responde às dúvidas dos alunos sobre o texto; faz questionamentos sobre o texto; pede que os alunos respondam no caderno às perguntas do livro.
6. Inicia retomando a atividade da aula anterior; pede que os estudantes respondam no caderno às perguntas do LDP.
7. Inicia a aula corrigindo o caderno com a tarefa de casa; propõe leitura no LDP; apresenta a nova unidade temática do LDP; faz questionamentos aos alunos; pede que os alunos leiam oralmente um texto informativo do LDP; propõe leitura de outro texto do LDP, com novos questionamentos; pede que os alunos respondam no caderno perguntas de interpretação do LDP.
8. Inicia conversando sobre o folclore; pede que os estudantes pesquisem e copiem no caderno sobre o tema em livros que ofereceu; propõe a leitura coletiva de um texto do LDP; pede que os alunos recontem a história com suas próprias palavras.
9. Inicia a aula explicando assuntos de ortografia e adjetivos; solicita que os estudantes respondam às questões do livro sobre o assunto da aula.
10. Indica a leitura oral de texto informativo do LD de Ciências; faz questionamentos; pede que os alunos respondam no caderno às perguntas sobre o texto.

As aulas da professora B, em sua maioria, apresentam questionamentos sobre os textos lidos, geralmente precedidos de leitura oral, feita pelos alunos.

Outro aspecto observado em uma das aulas refere-se à proposição da leitura com o objetivo de pesquisar sobre uma determinada temática, que no caso, foi o folclore. Foi o que aconteceu na aula 8, conforma a sequência acima. Segundo Solé (1998), alguns objetivos e finalidades da leitura devem ser considerados nas situações de ensino e trabalhados na escola. O fato de

ler para pesquisar sobre um tema pode se transformar no exercício de ler para obter uma informação precisa. Segundo a autora, esse tipo de leitura aproxima-se de um contexto de uso real, tornando-se importante a proposição de ocasiões significativas para trabalhar aspectos da leitura na escola.

Outro tipo de atividade que também é coerente com a ideia de Solé (*ibidem*) é a pesquisa de palavras no dicionário, visto que o estudante vai ler em busca do significado da palavra.

Observamos nas aulas dessa professora o estímulo à expressão da opinião, ocasionando no posicionamento crítico dos alunos, conforme o exemplo a seguir.

OBSERVAÇÃO Nº 7

A aula foi iniciada com a chamada nominal dos estudantes para colocar falta ou presença no diário de classe. Em seguida, o sujeito B começou a corrigir os cadernos com a tarefa de casa. Enquanto isso, os que aguardavam conversavam bastante sobre diversos assuntos, tais como: jogos de futebol, brincadeiras, família, alimentos preferidos, do que tem medo, dentre outros.

Para o dia, foi proposta a leitura no LDP, páginas 34 e 35 – com o início de uma nova unidade temática, a unidade dois com o tema pequenos animais. O sujeito B perguntou qual o tema da unidade anterior, e os estudantes responderam que foi arte. O sujeito B leu as perguntas introdutórias da unidade: *you tem medo de insetos ou bichinhos? Corre ao ver uma barata? Detesta formigas e pernilongos? Saiba que alguns desses bichinhos são muito úteis. Alguns são até comestíveis!* Uma estudante começou a leitura do texto em voz alta, intitulado farofa de formiga do tipo expositivo e gênero informativo, despertou o debate, um estudante falou sobre o gosto de tanajura assada. Outro estudante contou que a avó comia a tanajura crua. Uns opinavam que era ruim, outros achavam que era saboroso. As questões de expressão oral tiveram uma excelente participação, todos queriam falar ao mesmo tempo. Alguns estudantes contaram já ter tido problema com as muriçocas. A tarefa de classe seria para responder de forma escrita as questões da seção expressão oral:

- Você já tinha ouvido falar nesse costume de comer formigas fritas? Como você imagina que seja o gosto delas?
- Para você existe algum inseto bonitinho ou simpático? Qual? E qual o mais nojento?
- Você já teve problemas com algum tipo de inseto ou outros bichos? Conte a sua experiência a seus colegas.

Após a merenda, houve a leitura participativa do texto tipo narrativo, gênero conto, de autoria de Clarice Lispector – Os bichos da minha casa. Foi interessante a percepção de um dos estudantes a respeito do texto estar incompleto, com partes que não foram colocadas, pelo fato de apresentar, em determinados trechos, as reticências entre colchetes: [...] . A professora fez algumas perguntas: quem é o narrador do texto? A autora é adulta ou criança? Segundo o texto, qual a diferença entre bichos naturais e bichos convidados? Os estudantes deveriam ler, para responder à página 38, que responderam sem dificuldades, e a professora orientou para que procurassem ler cuidadosamente o texto, a fim de procurar e encontrar as justificativas. Como tarefa de casa, fez um ditado de palavras presentes no texto, e orientou para que, em casa, pesquisassem no dicionário a grafia correta.

Na aula 7 da professora B, podem ser observados diversos fatores que são importantes para a formação do leitor crítico, pois a professora conversa sobre o texto, faz perguntas e estimula o debate, valorizando a oralidade e tornando a situação de leitura interessante e prazerosa.

A professora D (2^o/2^o Ciclo) apresentou a seguinte sequência:

1. Divide a turma em equipes e entrega cadernos do jornal para leitura e preparação de apresentação da notícia em formato de telejornal; explica detalhadamente a atividade; orienta as equipes; ao final das apresentações, faz questionamentos e críticas.
2. Inicia propondo a produção de uma carta ou cartão para a mãe; explica como é uma carta, e coloca no quadro um modelo; explica individualmente a atividade.
3. Inicia conversando sobre o projeto de intercâmbio através de cartas com uma turma do mesmo ano de ciclo de outra escola; tira fotos dos alunos; divide a sala em equipes e entrega livros paradidáticos; propõe que leiam os livros e depois apresentem para a turma.
4. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; faz questionamentos; explica as perguntas; leva os alunos para pesquisarem no laboratório de informática sobre o tema do texto; organiza a turma para jogarem o soletrando.
5. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; explica a tarefa; faz questionamentos; faz correção coletiva; pede que façam o resumo de um texto.
6. Inicia entregando cartas do projeto de intercâmbio, para que os alunos leiam e respondam; ajuda os alunos com dificuldade na escrita das cartas; faz atividade de interpretação no quadro.
7. Inicia retomando o projeto e explica sobre CEP (Código de Endereçamento Postal) e sobre os assuntos da carta; coloca no quadro o modelo da estrutura de carta; orienta quanto à organização do texto, pontuação e ortografia; realiza avaliação de Português.

8. Inicia a aula retomando a questão do CEP e pede que continuem as cartas iniciadas na aula anterior; propõe redação sobre a gripe suína; pede que preencham o envelope para o envio das cartas.
9. Inicia dividindo a turma em equipes; entrega às equipes livro paradidático, para que leiam, façam cartazes e apresentem; após as apresentações, faz questionamentos e críticas; leva os alunos para pesquisarem no laboratório de informática sobre pintores que conheceram na aula passeio, ocasião em que foram ao Instituto Ricardo Brennand.
10. Inicia com tarefa de interpretação no quadro; faz questionamentos; faz correção coletiva.
11. Realiza prova com questões de compreensão para avaliação em Língua Portuguesa e pede que se concentrem; corrige as questões coletivamente; conversa com os estudantes sobre as diversas linguagens – formal, informal, regional e dá exemplos.

Percebemos, nas aulas da professora D, um investimento nos trabalhos em equipes, nas quais os estudantes conversam a respeito do texto a partir do qual realizam as atividades.

Nas aulas, observam-se também os questionamentos, que permitem o exercício da criticidade.

Muito positivo também o projeto desenvolvido pela turma, o de intercâmbio através de cartas. Nos momentos em que os alunos recebem as cartas, ficam radiantes, leem e elaboram as respostas com prazer, como pode ser visto no exemplo seguinte.

OBSERVAÇÃO Nº 6

O sujeito D iniciou a aula fazendo a chamada, e ao final da chamada, advertiu a classe para que se comportasse bem. Depois, entregou aos estudantes as cartas do projeto de intercâmbio. Os alunos ficaram muito felizes com o recebimento das correspondências e após a leitura elaborariam a carta-resposta. O tema desta carta foi o dia do amigo, devendo os alunos escrever seguindo a mesma temática.

O sujeito D chamou atenção quanto à estrutura da carta, que deveria conter no início, local e data e a saudação. Os estudantes demonstraram felicidade e agitação, nesse momento de elaboração do texto. Os estudantes com maiores dificuldades eram ajudados pela professora e se empenharam bastante na atividade, capricharam nas cartas, enfeitando com hidrocor, lápis de cera, desenhos, colaram figurinhas. Foi um momento muito interessante, em que foi possível observar que os estudantes escreveram para leitores reais, o que transformou a atividade em algo bastante significativo.

(....)

Segundo Bordini e Aguiar (1993), quando o ato de ler se configura como atendimento aos interesses do leitor, desencadeia o processo de identificação do sujeito com os elementos da realidade representada, motivando o prazer da leitura, e era isso que podia ser verificado durante as atividades do projeto, que eram a leitura das cartas que recebiam, e a elaboração das respostas.

Ainda a respeito do projeto, com o exercício de troca de cartas¹⁰ é possível compreender a língua como atividade sociointerativa desenvolvida em contextos comunicativos historicamente situados (MARCUSCHI, 2008). Isso quer dizer que, o projeto possibilitou a construção de vários conhecimentos a respeito da linguagem, bem como várias formas de interação.

Além desses conhecimentos, oportunizou ainda que fossem produzidos no ambiente escolar textos para leitores reais, fator de extrema importância para a formação de dois tipos de sujeitos: o sujeito-leitor e o sujeito-autor (MENDONÇA, 2001).

O tipo de atividade desenvolvida pela professora D, oportuniza a escrita e leitura através de atividades significativas, em contextos reais de circulação de textos, contribuindo para a formação do leitor proficiente.

¹⁰ Maria Emília Lins e Silva, no livro **Leitura e produção de textos na alfabetização**, escreveu o capítulo *Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas*. Neste capítulo ela destaca que, ler, escrever, enviar e receber cartas são ações que representam o universo fascinante das práticas epistolares.

Vejamos as aulas da professora F (3º/1º Ciclo).

1. Inicia lendo uma notícia de jornal e uma entrevista; faz questionamentos a respeito; propõe leitura no LDP silenciosamente e depois oralmente; escreve no quadro questões de interpretação; corrige coletivamente; organiza na sala um cantinho de leitura, com livros paradidáticos à disposição dos estudantes.
2. Inicia lendo um conto folclórico oriental e conversa com os alunos a respeito; propõe leitura no LDP com questões de interpretação; faz questionamentos sobre o texto; corrige individualmente e coletivamente.
3. Inicia com a leitura de livro paradidático; faz questionamentos; divide a turma em grupos para atividade de desenho e pintura; pede que cada aluno elabore um poema; lê os poemas dos alunos e os demais apreciam e aplaudem.
4. Inicia lendo matéria de revista; propõe leitura no LDP; explica sobre o texto e faz questionamentos.
5. Indica leitura de texto no LD de história; faz questionamentos; escreve no quadro uma questão sobre o texto.
6. Inicia dividindo a turma em equipes para leitura de notícias de jornal e apresentação; explica que façam o resumo; nas equipes, faz questionamentos e orienta a escrita e reescrita.
7. Inicia conversando sobre o livro Morte e vida Severina; os estudantes falam sobre a obra; indica leitura no LDP e pede que leiam oralmente; a cada trecho lido, faz questionamentos; pede que respondam às questões de interpretação do LDP.

A professora F realiza diversas atividades de leitura, estimulando o senso crítico dos alunos.

Uma atividade que a docente faz na maioria das aulas observadas, sempre no início, é a de leitura em voz alta de um texto previamente selecionado, e propõe questionamentos, na forma de conversa e de perguntas. Nesses momentos, que parecem já bem consolidados na prática de trabalho da

professora, os estudantes ouvem atentamente e se posicionam criticamente, podendo ser identificada essa leitura como do tipo fruição. Nesse tipo de leitura, como explica Geraldí (1999), lê-se pelo simples prazer de ler, de estar informado. Essa leitura, que acontecem nas aulas da professora F, é desvinculada de atividades escritas de interpretação. O texto é lido pela professora, que destaca a entonação, o ritmo, utilizando recursos que capturam a atenção dos estudantes.

Outra atividade realizada pela professora F de estímulo à leitura, é a prática de organizar na sala um cantinho de leitura¹¹. Ela afixa um cordão, no qual pendura diversos livros paradidáticos, que os alunos escolhem para ler com prazer, sem que haja cobranças ou atividades posteriores de interpretação. Na sala há também o cantinho da notícia, no qual afixa a notícia lida naquele dia. Vejamos o exemplo de aula da professora F.

OBSERVAÇÃO Nº 1

Na sala de aula havia o cantinho da leitura, com cordões afixados na parede, onde o sujeito F disponibilizou alguns livros para que os estudantes lessem. Existia também o cantinho da notícia, no qual foi afixado o texto notícia, trabalhado no primeiro momento da aula.

O sujeito F iniciou a aula com a leitura de um texto do gênero notícia, presente no Jornal Diário de Pernambuco caderno C4 – Vida Urbana do dia (08/08/2009), que abordava a questão de que Pernambuco tem o maior número de pessoas resgatadas do trabalho escravo. Após a leitura, o sujeito F lançou algumas questões a respeito do que os estudantes tinham entendido e eles demonstraram entendimento em relação ao que seria o INSS e o FGTS. Em seguida, na mesma página do jornal, o sujeito F leu uma pequena entrevista com Cristóvam Buarque, e perguntou aos estudantes por que os políticos brasileiros não querem pessoas educadas. Eles responderam que os políticos não querem eleitores conscientes, porque assim, podem comprar votos. Afirmaram também que os políticos não ligam para as pessoas. No final desta atividade, resumiram a notícia dizendo que o trabalho escravo, a escravidão não está só em Pernambuco, mas em outros estados também, presente em plantações de cana de açúcar e outras. O sujeito F propôs, em contraponto com a leitura do jornal, uma pequena revisão sobre variações linguísticas, comentando a respeito do texto de Chico Bento. Afirmou que o fato dele falar dessa forma não significa que está errado, pois depende do lugar de onde se fala, visto que cada região apresenta um modo específico de falar.

Em seguida, propôs a leitura no LDP, na página 42 para que os estudantes respondessem algumas questões. O sujeito F comentou que os textos desta unidade falam sobre a exploração das árvores e da extinção dos animais; os estudantes identificaram que o texto estava escrito em prosa e que se tratava de uma narrativa. O sujeito F aguardou a leitura silenciosa durante 15 minutos, propondo após este tempo uma leitura compartilhada do texto o voo mais bonito. Perguntou o motivo do título do texto ser o voo mais bonito, e os estudantes responderam que foi porque os personagens conheceram a liberdade e depois a prisão, e quando se libertaram, entenderam melhor o significado de viver em liberdade. O sujeito F recomendou aos estudantes que grifassem com hidrocor no livro as palavras desconhecidas, para que pesquisassem no dicionário.

(.....)

A partir das mediações analisadas durante as aulas dos sujeitos da pesquisa, confirma-se a importância do trabalho do professor, quando propõe discussões, estimula a troca de opiniões, questiona a respeito dos textos, dentre outras atividades que pode intermediar, a fim de que os estudantes construam os sentidos do texto. Como afirma Geraldi (2003), é das interpretações que se podem tirar tópicos que, discutidos na sala de aula, demandam a busca de outras informações. Nesse sentido, a leitura incide sobre o “o que se tem a dizer” porque lendo a palavra do outro, descobrem-se nelas outras formas de pensar, que levam à construção de novas formas, e assim sucessivamente, contribuindo então para a formação do leitor proficiente.

3.1.2 Os gêneros textuais

Nesta parte do trabalho, serão abordados os textos trabalhados pelos docentes, que se materializam na forma de gêneros textuais, em situações comunicativas recorrentes (MARCUSCHI, 2008). A fim de melhor demonstrar, serão colocados em dois quadros, onde se encontram os gêneros privilegiados pelos docentes do mesmo ano de ciclo.

O trabalho com gêneros diversos para a formação do leitor proficiente é importante e necessário, principalmente para preparar os estudantes no sentido de utilizarem textos de acordo com a situação de interlocução. Os PCN LP (1997) afirmam que o trabalho com a diversidade textual é a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura.

Na prática de trabalho das professoras percebe-se que há, na maioria das aulas, a presença de uma variedade textual, conforme os quadros seguintes.

AULAS	GÊNEROS TEXTUAIS		
	PROFESSORA A	PROFESSORA C	PROFESSORA E
1ª	Livros paradidáticos	Poema	Texto informativo do LD
2ª	Bingo de palavras	Cartaz	Texto informativo do LD Livros paradidáticos
3ª	_____	Texto informativo do LD Poema Biografia	Quadrinhos
4ª	Letra de música	Texto informativo do LD	Hino Nacional Brasileiro Conto de fadas Dicionário
5ª	Letra de música	Entrevista Matéria jornalística Letra de música Biografia	Poema
6ª	_____	Texto informativo do LD	Cartaz
7ª		Texto informativo do LD	Livro paradidático
8ª		Poesia Livro paradidático	Carta
9ª		Poesia Biografia Dicionário	Carta
10ª		Livro paradidático Poema do LD	Letra de música
Variedade de gêneros	3	10	10
Total de aulas	6	10	10

Quadro nº 4: Gêneros textuais das aulas do 3º ano do 1º Ciclo

Nas aulas observadas, a professora A trabalhou com apenas três gêneros. Provavelmente isso se deu pelo fato de acompanharmos apenas seis aulas, por motivo de doença na professora.

A professora C trabalhou mais gêneros, ao todo, dez. Nas aulas em que trabalhava com mais de um gênero, havia sempre uma correspondência entre eles, o que facilitava as reflexões a respeito do tema. Alguns textos trabalhados referiam à temática do projeto *Poesia no cangaço*, que estava sendo vivenciado pela turma. A propósito, vejamos a descrição da aula em que trabalha mais de um gênero, fazendo a correspondência entre os mesmos e o assunto da aula.

Aula nº 3

Nesta aula foi proposta a leitura do texto informativo tipo expositivo do livro de História, intitulado *A chegada dos africanos*. Os estudantes foram lendo em voz alta, sempre atentos à pontuação. A leitura foi permeada de perguntas e explicações da professora, que a cada interrupção da leitura, explicava e também fazia perguntas. A professora explicava que os negros eram vendidos, e uma estudante se surpreendeu ao saber que os negros nem eram considerados humanos e com esta surpresa, utilizou a palavra **racismo**, ou seja, a estudante fez a inferência de que numa situação de vida tão precária, as pessoas negras eram vítimas do racismo.

A partir das perguntas da professora os estudantes localizavam as informações no texto. Foi possível observar que eles liam em busca do entendimento, porque eram questionados a respeito do texto, e a professora C levantou também questões que levavam à análise crítica, buscando sempre a opinião dos estudantes. Durante a explicação do assunto, referia-se sempre a fatos da atualidade como respostas a questões do passado. Como exemplo citou o fato de ainda hoje existirem piratas, que continuam roubando e agora estão mais violentos. A professora C passou perguntas no quadro.

Ao final das atividades a professora fez a leitura de um poema de Pedro Bandeira sobre o preto e o branco, intitulado Brancos e Negros. Leu também sobre Castro Alves, no livro da coleção crianças famosas e falou sobre a vida dele, que se tornou um poeta denunciador da discriminação racial.

A professora E trabalhou também com dez gêneros ao todo, o que demonstra haver uma importante diversidade textual. Só que, nas aulas em que trabalhou mais de um gênero, não houve a correspondência entre os mesmos. O que pôde ser verificado é que geralmente, nas aulas onde era lido e trabalhado apenas um gênero, as atividades partiam dessa leitura. Vejamos o exemplo.

Aula nº 5

A professora E iniciou a aula com a chamada e depois, entregou aos alunos a cópia de um texto para leitura. O texto¹² *Inho, não!* foi lido inicialmente pela professora e depois foi feita a leitura coletiva. Após a leitura, a professora fez algumas perguntas aos estudantes: qual o título do texto? Por que é um poema? Sugeriu aos estudantes que circulassem as palavras que rimavam, e foi mostrando no texto a localização dessas palavras. Explicou também as informações referentes à autoria. Em seguida, escreveu no quadro perguntas:

Interpretação de texto

- 1º) Qual o título do texto?
- 2º) Escreva o nome da autora desse texto.
- 3º) Na sua opinião, a autora escreveu esse texto para qual público?
() adulto () infantil
- 4º) Como esse texto está organizado?
 - a) O poema “Inho, não!” tem ____ estrofes.
 - b) Cada estrofe tem ____ versos.
- 5º) Escreva abaixo as palavras que rimam na...
 - a) 1ª estrofe: _____, _____
 - b) 2ª estrofe _____, _____
 - c) 3ª estrofe _____, _____

 - d) 4ª estrofe _____, _____

 - e) 5ª estrofe _____, _____

¹² O texto consta nos anexos da dissertação.

É possível observar que há uma convergência entre os gêneros escolhidos pelas professoras do 3º/1º ciclo, mesmo que lecionem em escolas diferentes. Essas professoras elencaram em seu planejamento as competências que abordam os gêneros textuais, que no caso da Rede Municipal de Ensino do Recife, são duas: compreender as características das tipologias e gêneros textuais; produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.

Os gêneros selecionados pelas professoras articulam-se com o projeto ou conteúdos vivenciados na sala de aula.

A seguir, os gêneros vivenciados nas turmas de 2º/2º Ciclo.

AULAS	GÊNEROS TEXTUAIS		
	PROFESSORA B	PROFESSORA D	PROFESSORA F
1ª	Texto informativo do LD	Jornal	Notícia de jornal Entrevista Texto narrativo do LD Livros paradidáticos
2ª	Poema do LD	Carta	Conto Texto narrativo do LD
3ª	Poema do LD	Livros paradidáticos	Livro paradidático
4ª	Texto informativo do LD	Poema	Matéria de revista Gráfico do LD Tabela do LD
5ª	Pesquisa de opinião do LD	Poema Texto de opinião	Texto informativo do LD
6ª	Enquete do LD Reportagem do LD Pesquisa de opinião do LD	Diário Receita culinária	Notícia de jornal
7ª	Texto informativo do LD Conto do LD	Carta	Poema Texto narrativo do LD
8ª	Lenda do LD	Carta	
9ª	Texto explicativo do LD	Livros paradidáticos	
10ª	Texto informativo do LD Dicionário	Texto de opinião	
11ª		Texto de ficção Texto enigmático Quadrinhos Texto informativo Publicidade	
Variedade de gêneros	9	13	10
Total de aulas	10	11	7

Quadro nº 5: Gêneros textuais das aulas do 2º ano do 2º Ciclo

Os gêneros vivenciados nas turmas de 2º/2º Ciclo apresentam boa variedade, e outro fator que observamos foi que as aulas das três professoras sempre partiam da leitura de textos, seguida de conversa a respeito do assunto tratado, o que contribui muito para o desenvolvimento da reflexão crítica.

As aulas observadas da professora B apresentam uma variedade textual, sendo que a maioria dos textos é proveniente de livros didáticos. Isso pode representar que o LDP se torna a única fonte de leitura dos alunos, exigindo do professor uma adequada dinamização para desenvolver a criticidade, visto que, é necessário relacionar o texto lido com a história pessoal de leitura de textos e de mundo, pois, uma obra não se esgota em si mesma, mas dialoga com toda uma produção cultural que a circunda (SILVA; SPARANO; CERRI E CARBONARI, 2001).

Percebemos também no planejamento das professoras a escolha das competências que se referem aos gêneros textuais, o que se confirma por conta da variedade de textos presentes nas aulas.

Como afirmam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), se forem levadas em consideração as capacidades de linguagens que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade, com a presença de grupos de gêneros diferentes, relacionados aos objetivos do programa de ensino de cada série/ciclo e ao grau de dificuldade da sequência didática para os alunos, pode ser mais ou menos motivante o estudo da linguagem a partir dos gêneros. O resultado dependerá da condução dos professores, que por sua vez devem receber das suas redes de ensino formação inicial e contínua, a fim de que se apropriem de conhecimentos necessários a uma prática de formação de leitores proficientes.

3.1.3 As perguntas e atividades de compreensão

A prática de trabalho de leitura e formação de leitores nas aulas observadas materializa-se também na forma de perguntas e atividades de compreensão escritas e orais, com a finalidade de verificar o entendimento dos textos. As perguntas geralmente são elaboradas pelas professoras, ou provenientes do livro didático.

Segundo Suassuna (2006), as perguntas e exercícios de compreensão fazem parte dos instrumentos da avaliação de ensino-aprendizagem, que englobam tarefas, atividades, exercícios, testes e outros, que são aplicados no intuito de acompanhar a aprendizagem dos alunos.

De acordo com a autora, ao elaborar os instrumentos de avaliação, deve-se ter em mente que, as questões precisam ser instigantes, mobilizadoras; levar à solução de problemas, à tomada de decisões, à elaboração de justificativas, ao desequilíbrio cognitivo, a desacordos intelectuais, de modo a gerar a ampliação da aprendizagem. Nesse caso, as perguntas, dotadas de intenções didáticas e pedagógicas, se tornam formas de interação entre aluno e professor, estabelecendo uma relação multidimensional entre ambos.

Nesse item, faremos a análise das perguntas e atividades escritas de compreensão, e, a título de organização, serão vistas primeiro as perguntas e atividades de compreensão dos docentes do 3º/1º Ciclo e logo após, as atividades dos docentes do 2º/2º Ciclo.

Nas aulas da professora A (3º/1º Ciclo), não observamos nenhuma pergunta de compreensão, visto que o foco de trabalho da professora é a leitura como decodificação. Nos momentos em que solicitava que os alunos lessem, era sempre em busca da fluência em leitura, sem investir na compreensão.

A única atividade de compreensão observada foi quando a professora conversou com os alunos sobre o dia da libertação dos escravos e pediu que fizessem desenhos, textos e frases a respeito. Esse tipo de atividade é coerente com os estudos de Marcuschi (2005). Ele afirma que muitas vezes temos que comunicar a alguém, por escrito, algo que ouvimos oralmente, ou então o contrário. A reprodução do conteúdo de um texto mudando da fala para a escrita ou vice-versa, é uma técnica produtiva para tratar integradamente a produção e compreensão de texto.

A professora C (3º/1º Ciclo), elabora as próprias questões de compreensão, para que os alunos respondam consultando textos do livro didático bem como textos de outras fontes. Propõe também atividades de

produção textual, que como afirma Marcuschi (2005), é também uma forma de tratar a compreensão.

Todas as atividades de compreensão desenvolvidas nessa turma eram sempre precedidas de exposição dialogada, na qual os alunos questionavam e eram também bastante questionados.

Vejamos as questões (escritas no quadro) mais exploradas pela professora.

Observação nº 1

Atividade de casa

1-Se você fosse o poeta Vinícius de Moraes o que escreveria sobre as borboletas?

Essa questão fazia parte da tarefa de casa, representando a continuidade do assunto trabalhado na aula, que foi iniciada com a leitura do poema *As borboletas*¹³, de Vinícius de Moraes.

Essa questão segundo a tipologia de perguntas de Marcuschi (2005), pode ser classificada como uma pergunta subjetiva, tipo que aparece com frequência nos exercícios de compreensão dessa professora. Outro tipo de pergunta frequente, é a questão objetiva. Vejamos mais algumas dos tipos mais recorrentes, elaboradas pela professora C.

OBSERVAÇÃO Nº 4

1-Leia no livro de história a página 20 e responda:
 a)Na sua opinião, quem tem uma melhor qualidade de vida, Mônica ou Chico Bento?
 b)O que forma o município?
 c)O que podemos encontrar na cidade e no campo?

Dentre as três perguntas desta aula, a primeira é uma questão subjetiva, pois busca a opinião do leitor. As demais são do tipo objetiva, pois indagam sobre os conteúdos inscritos no texto.

Na observação nº 10, foi lido pela professora o livro paradidático *O aniversário do rei*, e foram colocadas as seguintes questões:

¹³ O poema está nos anexos da dissertação.

OBSERVAÇÃO Nº 10

1-Após a leitura do livro, preencha a ficha técnica:

Nome do livro:

Autora:

Ilustrador:

Editora:

Ano de publicação:

2-Se você pudesse presentear o rei, o que daria? Lembre-se: o presente deve ser algo do seu talento.

3-Produza um texto narrando a história o aniversário do rei e depois desenhe-a.

A primeira questão aborda elementos da ficha de catalogação do livro. É uma questão interessante, pois trata dos elementos pré-textuais, levando os estudantes a reconhecer essas informações, bem como o local onde são encontradas.

A segunda questão é subjetiva. Já a terceira questão, pode ser considerada entre aquelas que, através de uma produção textual, verifica se de fato ocorreu a compreensão.

As questões subjetivas podem ser úteis para o exercício da opinião pessoal, que, quando provocada e estimulada pelos docentes, se transformará em opinião crítica. Uma das maneiras de fazer isso é solicitando que os alunos se baseiem em argumentos, ao opinar sobre o assunto proposto.

Nas aulas do sujeito E, pudemos observar a presença de perguntas (escritas no quadro) do tipo objetiva, subjetiva e até mesmo questões de múltipla escolha, conforme o exemplo.

OBSERVAÇÃO Nº 6

Agora responda:

1º) Com que finalidade esse cartaz foi elaborado? Marque (X):

- () Para vender um cachorro.
- () Para encontrar um cachorro.
- () Para dar um cachorro.

2º) Qual é o lugar mais adequado para colocar esse cartaz?

- () Um lugar onde passam muitas pessoas.
- () Um lugar onde passam poucas pessoas.

3º) Qual o nome do cachorro perdido?

4º) Qual a raça do cachorro perdido?

5º) Como é o pelo dele?

- () Longo, marrom e com manchas brancas.
- () Curto, branco e com manchas marrons.

6º) Como a pessoa que encontrar Fofinho pode entrar em contato com a dona dele?

7º) Se você encontrasse Fofinho, que recompensa gostaria de receber?

No próximo exemplo, aparecem perguntas do tipo objetiva, de múltipla escolha e também do tipo cópia.

OBSERVAÇÃO Nº 8

Interpretação de texto

1º) Para quem Renato escreveu a carta?

2º) Qual a saudação desta carta?

3º) Com que frase Renato se despede de Papai Noel?

4º) Qual o assunto tratado na carta?

5º) Quais os presentes que Renato pede na carta?

6º) Por que Renato merece ganhar esses presentes?

7º) Na sua opinião, esta carta é de que tipo?

- () comercial () pessoal

No exemplo anterior, a segunda e a terceira questão são do tipo cópia, e segundo Marcuschi (2005), são perguntas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras.

Nas aulas da professora E, as atividades de interpretação acontecem sempre depois que explica aos alunos o conteúdo do texto, mostra a estrutura, atentando para o formato do texto e também ao universo de circulação, conhecimento importante para a formação do leitor proficiente.

Vejamos agora as atividades e perguntas de compreensão do 2º/2º Ciclo.

A professora B utiliza em suas aulas basicamente as questões do livro didático, tendo sempre como ponto de partida os textos do LD, que são lidos pela professora ou pelos alunos em voz alta. Também são feitos questionamentos, tanto pelos alunos quanto pela professora. Geralmente, são respondidas e discutidas algumas questões oralmente, e outras são respondidas por escrito. Numa das aulas que selecionamos para análise das questões, foi trabalhado o mesmo texto, uma poesia intitulada *Picasso*¹⁴. Na observação que segue, o texto foi lido, debatido, e a professora pediu que respondessem a três questões do livro.

OBSERVAÇÃO Nº 2

Compreensão

- 1- Como você imagina que seja possível “fazer troça com traços”?
- 2- Por que parece piada que a primeira palavra dita por Picasso tenha sido “lápiz”?
- 3- No quadro a seguir, estão embaralhados alguns acontecimentos da vida de Picasso mencionados no poema. Em seu caderno, copie os itens abaixo, colocando os acontecimentos na ordem em que aconteceram, e escreva abaixo de cada um deles as estrofes correspondentes.
 - Em 1904, apaixonou-se por Fernande Olivier.
 - Em 1901, seu amigo Casagemas suicidou-se e Picasso passou a pintar telas somente em tons de azul e com pessoas tristes.
 - Em 1907, inventou o Cubismo, juntamente com Georges Braque, e passou a fazer figuras humanas a partir de formas geométricas, como triângulos e cubos.
 - Após visitar Paris, em outubro de 1900, ele passou a viajar entre a Espanha e a França, até 1904, quando se estabeleceu em Paris.

¹⁴ A poesia está disponível nos anexos.

Quando foram responder às três questões, os alunos sentiram muita dificuldade, pois as questões 1 e 2 podem ser classificadas como inferenciais, já que além das informações do texto, os alunos necessitam recorrer a outros conhecimentos, inclusive fazer a análise crítica. A dificuldade levou à dispersão, pois logo se desinteressaram. Também recorreram várias vezes à professora para pedir esclarecimentos. A questão 3 pode ser considerada como global, visto que os estudantes necessitam compreender o texto como um todo, para poder relacionar aos acontecimentos mencionados na questão.

A tarefa que passou no quadro para casa neste mesmo dia, também foi baseada no poema, só que, dessa vez, a questão que será exemplificada, foi elaborada pela professora. Percebe-se com essa tarefa que continua o trabalho com o mesmo texto, fazendo uma integração que pode ser positiva para a compreensão.

OBSERVAÇÃO Nº 2

Tarefa de casa

Complete o poema com as palavras abaixo:

Picasso – pequeno – piada – troças – palavras – Espanha –
impressionado – registrou

Desde _____

Fazia _____

Com traços.

Parece _____

Mas dizem que é pura verdade.

A primeira _____ que disse foi: “lápiz”

E zapt! Não parou mais.

Desenhava as touradas da _____

Cavalos, bonecas

Menino levado.

(.....)

A questão da tarefa de casa pode ser classificada como cópia, ainda segundo Marcuschi (2005), pois exige apenas o preenchimento do texto com palavras pré-estabelecidas.

Vejamos mais algumas questões elaboradas pela professora.

OBSERVAÇÃO Nº 8Tarefa de casa

1º) Pesquise no dicionário, os significados das seguintes palavras:

malfazejo, folclore, lenda, parlenda, oco.

2º) Faça uma ilustração para a lenda do guaraná.

As questões acima também compõem a continuação do trabalho iniciado na sala de aula, quando a professora propôs a leitura coletiva da lenda *A árvore da vitalidade*, pedindo que os alunos a recontassem com suas próprias palavras. Atividade também de compreensão, que segundo Marcuschi (2005), para que o texto lido oralmente seja relatado, deve-se primeiro compreender o texto escrito, sendo dada uma versão do que foi lido. Se houver várias versões orais, pode-se discutir qual a mais adequada, qual a não correta e assim por diante.

Na terceira questão de casa, os estudantes exercitaram a compreensão, reproduzindo de forma escrita o texto que foi lido e debatido na aula.

As aulas da professora D apresentavam grande número de perguntas e atividades de compreensão. Antes de responder às perguntas, há questionamentos e leitura do texto por parte da professora. Vejamos o primeiro exemplo de perguntas (escritas no quadro) de compreensão. O texto base, *1 é 5, 3 é 10*, será colocado nos anexos da dissertação.

OBSERVAÇÃO Nº 5Atividade de classe

O texto *1 é 5, 3 é 10!* é um poema. Um poema é formado de versos e estrofes. Cada linha que compõe um poema é chamada de verso. Cada grupo de versos de um poema é chamado de estrofe.

Agora responda em seu caderno:

- a) Quantos versos há nesse poema?
 - b) Quantas estrofes há nesse poema?
 - c) Sobre o menino do poema, onde ele mora?
 - d) Em que lugares ele costuma trabalhar?
 - e) Que tipo de serviços ele faz?
 - f) Qual é o dia da semana em que o menino não trabalha?
 - g) Na sua opinião, o menino da história é feliz ou infeliz? Por quê?
 - h) Por que no Brasil há tantas crianças trabalhando desde cedo? O que você pensa a respeito disso?
- 2º) O título do texto indica que:
- a) O menino não sabe fazer operações matemáticas.
 - b) O menino faz promoções para vender mais.
 - c) O menino quer ajudar as pessoas a adquirir os produtos.

Nessa atividade de compreensão da professora D, existem vários tipos de questões, segundo a tipologia de Marcuschi (*ibidem*). As questões a e b são metalinguísticas, pois indagam a respeito da estrutura do texto. As questões c,d,e,f são questões objetivas. A questão g é subjetiva. A questão h para ser respondida, necessita que sejam acessados conhecimentos textuais, contextuais e análise crítica, podendo ser classificada como inferencial. A segunda questão é de múltipla escolha.

Vejamos mais duas questões.

OBSERVAÇÃO Nº 11

Atividade de classe

19) O trecho em que se percebe que o narrador é uma criança é:

- (a) “Bicho imitando gente é muito mais engraçado do que gente imitando gente...”
- (b) “Em vez de ficar olhando essa gente brincar de mentira, prefiro ir brincar de verdade.”
- (c) “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão.”
- (d) “Também os doces que aparecem anunciados na televisão não tem gosto de coisa alguma.”

29) No trecho “Quando os adultos não querem ser incomodados, mandam as crianças ir assistir à televisão”, a palavra sublinhada acrescenta a essa parte do texto uma idéia de:

- (a) Causa
- (b) Condição
- (c) Lugar
- (d) Tempo

A primeira questão é de múltipla escolha. Já a segunda é uma questão metalinguística.

Essa variedade de perguntas pode ser muito útil para o desenvolvimento da proficiência em leitura, já que os estudantes precisam fazer uso de diferentes estratégias cognitivas e metacognitivas para respondê-las.

Nas aulas do sujeito F, as perguntas de interpretação aconteciam sempre depois da leitura em voz alta do texto feita pelos alunos. A professora explica o texto¹⁵, *O voo mais bonito*, e também faz questionamentos. Utiliza questões do livro didático, mas também elabora questões e as escreve no quadro, conforme pode ser visto a seguir.

¹⁵ O texto consta nos anexos deste trabalho.

OBSERVAÇÃO Nº 1Questões sobre o texto lido

1ª) Depois de ler o texto “o voo mais bonito” responda:

- a) Na sua opinião, por que a autora deu esse título para a história? Você daria outro título?
- b) Na sua opinião, que sentimentos o passarinho Zezé experimentou quando foi preso?
- c) E Zizi, que sentimentos experimentou quando viu Zezé preso?
- d) Você achou correta a atitude da menina? Por quê?
- e) E a atitude do menino, você aprova? Por quê?

2ª) No primeiro parágrafo, a expressão “um casalzinho apaixonado” refere-se a quem?

3ª) Na frase: “Um dia, os dois estavam cantando em cima de uma árvore”. Qual a expressão que dá ideia de tempo?

4ª) Na frase da questão anterior, qual a expressão que dá ideia de lugar?

5ª) Na frase da questão 3, a expressão “os dois” refere-se a quem?

6ª) Reconte com suas palavras, a estória que você leu.

A questão a, mesmo com características de questão subjetiva, pode ser avaliada de forma diferente. Segundo a teoria de Marcuschi (2005), o título é sempre a primeira entrada cognitiva no texto, e a partir dele são feitas muitas suposições iniciais, não sendo indiferente a presença de um ou outro título no texto. Assim, analisar títulos, sugerir títulos, justificar títulos diversos é uma forma de trabalhar os conteúdos globalmente. As questões b, d, e, podem ser classificadas como subjetivas, pois solicitam a opinião do leitor. A questão c é objetiva. A 2ª questão possui resposta tão óbvia, que, pode ser classificada como do tipo a cor do cavalo branco de Napoleão. A 3ª, 4ª e 5ª questão podem ser classificadas como objetivas. Já a 6ª questão, representa uma forma muito interessante de exercitar a compreensão, visto que o estudante vai poder fazer uso de uma linguagem própria, para reproduzir num texto escrito o texto narrativo lido.

De maneira geral, nas perguntas e atividades de compreensão analisadas, verifica-se a possibilidade de, através dos diversos tipos de perguntas, explorar elementos importantes para a formação do leitor.

As questões levam ao uso das estratégias de leitura, que são fundamentais para a constituição do leitor crítico, e, por conseguinte, proficiente.

3.2 CONCEPÇÕES DE LEITURA DAS PROFESSORAS

Neste item, serão analisadas as concepções de leitura das professoras, buscando-se identificar como ocorre a relação das professoras com a leitura, e como isso repercute na prática do trabalho de leitura e formação de leitores.

Marinho e Silva organizaram em 1998 um livro intitulado *Leituras do professor* que resultou do 1º encontro sobre leituras do professor, promovido em 1997 pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), durante o 11º Congresso de Leitura do Brasil.

Nesse encontro foram feitas muitas perguntas, todas em torno da problematização do campo da pesquisa e dos discursos sobre a leitura e sobre a formação do professor, originando-se na falta de dados ou de pesquisas no campo da história das práticas de leitura e dos discursos a esse respeito no Brasil.

As pesquisadoras buscaram, com a preparação do livro mencionado, compreender como se constituíam e vêm se constituindo os discursos sobre a carência da leitura, e, conseqüentemente, a leitura do professor.

Essas questões, sistematizadas por Marinho (1998), também mobilizam a presente pesquisa, no intuito de compreender melhor o problema. Dessa forma, através das entrevistas, buscamos encontrar, no discurso das professoras, reflexões que justifiquem as propostas de trabalho para a leitura que foram colocadas em prática no período da coleta de dados.

3.2.1 Análise das entrevistas

Em busca do desvelamento dos discursos das professoras, capturados nas entrevistas, iniciamos com a seguinte pergunta:

- **Qual a sua relação com a leitura?**

P.A: Todas... (risos) todas. Não dá pra fazer nada se a gente não lê né, mesmo que seja uma coisa muito rápida, uma gravura, a gente num deixa de tá fazendo uma leitura né? Mas assim, a minha relação mesmo com a leitura é eu saber que eu posso ter todas as informações num é que eu esteja buscando... É... Que sejam fatos novos né, que a gente venha a saber através dessas relações que a gente tem de informação, da propaganda né.... Então de saber de tudo aquilo que tá acontecendo sem falar naquilo que a gente busca é... Pra aprimorar os nossos conhecimentos né... (incompreensível)

P.B: Assim a minha relação com a leitura é assim eu amo leitura eu particularmente amo assim foi a coisa mais importante na minha vida assim desde que eu me conheço por gente quando eu aprendi a ler foi pra mim um momento mágico sabe, porque... Eu comecei a ler tudo... Eu lia jornais, eu lia revistas... Eu lia revistas até que não era pra ler que era uma revista que minha mãe tem chamada pais e filhos e é uma revista assim relacionada como uma mãe deve cuidar do filho, tudinho, e eu pequena pegava a revista e começava a ler. Eu adorava ler, aliás adorava não, eu adoro ler, eu adoro ler.

P.C: Pra mim assim a leitura é uma constante descoberta é... Sempre procuro ler é pra buscar o prazer de descobrir coisas que me façam bem, que me ajudem a relaxar que eu possa compreender aquilo que eu vivo e que eu possa também buscar a espiritualidade.

P.D: Eu gosto bastante de ler né... Apesar do pouco tempo é... Sempre eu gostei de ler desde pequena gostava de pegar livrinhos e gostava de ouvir histórias num é, gibis também, então assim é é uma relação realmente de amizade. Eu sou eu sou amiga mesmo da leitura eu gosto eu gosto de ler. Infelizmente eu não tenho tanto tempo para....mas... Eu gosto muito.

P.E: A minha relação com a leitura começou quando eu entrei na universidade. Eu não tinha o hábito de ler, não tinha nem... o gosto lia apenas por obrigação e na faculdade começou por obrigação e depois foi que eu num é, aprendi a ler.

P.F: Gosto muito... de ler.... adoro.

Diante das respostas, é possível verificar que as professoras mantêm hábitos de leitura, que são movidos pelo prazer de ler, mas também com o objetivo da busca de informações. Com efeito, Batista (1998) afirma que, os professores, mediadores privilegiados entre a escola e os grupos sociais que atende, iniciando-os, muitas vezes no mundo da escrita, são de fato leitores, já que vivem numa sociedade que exige o uso da escrita, e exercem uma profissão que se organiza em torno da escrita.

Perguntamos também a respeito dos gêneros que preferem ler.

- **Que gêneros textuais prefere ler?**

P.A: Bem... Eu gosto muito de ler jornais sou viciada em jornais em revistas porque é... é...Nova escola num é tem a construir também, a revista do professor... Agora tô lendo um pouco sobre gestão escolar num é a revista gestão escolar num é... Mas assim eu gosto muito de me manter informada, então assim, às vezes um quadro informativo dentro de qualquer local eu tô lendo todas as informações...agora a priori é jornal. Eu eu te falei né que eu gosto muito de ler jornal então assim fora o que nós temos é.... Tem o jornal do Comércio, o Diário de Pernambuco... Mas eu leio muito a Folha de São Paulo que eu gosto muito.. Porque eu gosto de me manter informada né (incompreensível) é tão engraçado quando vai acontecer no jornal jornal nacional aí eu já sei das notícias aí eu comento muito com minha filha aí ela faz mainha pra quê que tu assiste o jornal jornal nacional???? (risos) Quando chega agora na hora do almoço aí eu ...(incompreensível) Como eu não assisto o noticiário aí eu me mantenho informada (incompreensível) aí eu digo a ela isso eu já sabia isso eu já sabia.... A UOL então na UOL já tem um monte de notícias aí eu vou no jornal de São Paulo. Como eu tenho assinatura do Diário né aí eu pego o jornal do Comércio e o Diário durante a semana pelo menos pra me manter informada.

P.B: Eu prefiro tudo, eu gosto de tudo sabe? Gosto de tudo. Gosto mais de ler assim livros... Assim ultimamente eu tenho lido assim tipo... livros de auto-ajuda livros assim de psicologia.

P.C: Eu gosto de ler crônicas gosto de ler é... textos é... narrativos narrando determinadas situações é... geralmente histórias que tenham a ver com romance ou com é... situações policiais.

P.D: Eu gosto de ler textos de revistas, informativos é... jornal, gosto de textos que tragam noticiários num é... Assim no meu dia a dia realmente é o que mais eu leio é isso... É, textos informativos e noticiários de jornais.

P.E: Eu gosto dos poemas.

P.F: Gosto muito de poemas é... contos é... assim, notícias né... do suporte jornal... essas....

A preferência de leitura das professoras é um pouco semelhante, metade delas citou os jornais como um dos gêneros preferidos, ao lado das revistas, livros de auto-ajuda, de psicologia, crônicas, romances, poemas e contos.

A professora D respondeu que gosta muito de ler jornal, e na sua prática de trabalho, vimos a inserção desse suporte. A professora F, citou em sua resposta poemas, contos e as notícias de jornal, gêneros que servem como materiais de leitura em suas aulas. A esse respeito, Evangelista (1998) afirma que o professor é um outro altamente significativo no processo de socialização e de formação de crianças leitoras. Isso quer dizer que, a história de leitores de qualquer idade é sempre marcada pelas oportunidades de interação com materiais escritos e com outros sujeitos. Os professores, então, constituem-se sujeitos muito importantes na formação dos alunos leitores, podendo até

mesmo trabalhar em sala de aula com os gêneros que fazem parte do seu gosto pessoal.

A seguir a questão que aborda o gosto pela leitura.

- **Como desenvolveu o gosto pela leitura?**

P.A: Veja só eu eu particularmente não era muito leitora. Não era muito leitora mas eu sempre gostei assim muito de ler livros de auto-ajuda né que sempre me fascinou muito. Às vezes uma amiga uma irmã que tava lendo alguma coisa (incompreensível) na verdade eu não era leitora mas aí eu acho que há uns cinco anos atrás que eu entrei numa escola construtivista e aí a gente tinha muito esse trabalho de como desenvolver a leitura com os meninos e eu me questionava...se eu não sou leitora como é que eu vou desenvolver esse treco com os meninos né???? Foi quando eu comecei a trazer porque a escola tinha um acervo, então no momento da da biblioteca então eu aproveitava (interrupção) então assim é aí como eu comentei nos momentos dos meus horários na na biblioteca aí eu comecei a pegar outros livros entendeu, pra dar uma pesquisada procurei saber (incompreensível) é boa essa interação do que você tá querendo saber e que você pode ter as respostas dentro do livro. Agora eu sempre li da minha área da pedagogia. Sempre tive muita curiosidade. Tanto é que agora mesmo eu tô querendo é ler um pouco mais sobre a pedagogia empresarial. Por que sei que é uma área que tá sendo bem explorada tanto a nível de concurso num é, eu tenho visto alguns programas nessa área isso então tá chamando a minha atenção até de passar pela minha cabeça de fazer uma disciplina (Novamente a entrevista é interrompida - os alunos pedem explicação sobre a atividade). Então assim hoje eu já li alguma coisa sobre a área de pedagogia, eu sou curiosa no sentido dessa pedagogia empresarial, mas o gosto pela leitura ele começou assim por eu ter que é...pra eu poder pedir pros meus alunos que eles gostem de ler, momentos de leitura eu teria que mudar um pouco a minha sistemática eu teria que desenvolver esse hábito da leitura de buscar a leitura num é pra poder dar um retorno pra eles. Até porque (incompreensível) da experiência como eu falei pra você que a minha turma do ano passado, eu desde o ano que eu entrei na na prefeitura eu vinha acompanhando, e aí quando eu comecei a desenvolver esse hábito com eles eu tava estudando pra um outro concurso e aí eu pensei

no que eu posso fazer pra que eles possam me ver lendo num é, então o que é que eu fiz, eu comecei a trazer a LDB e eu ficava lendo a LDB e eles lendo. Então como eles ficavam concentrados porque eles também viam que eu tava lendo, aí eles vinham a mim e diziam assim tia o seu livro é diferente só tem letra. Eu disse, pois é tem livro que tem desenho, tem livro que tem só letras num é, mas esses livros também a gente consegue ler num é e os que já sabem ler é porque gostavam de ler alguns trechos desses. Então eles me viam lendo né Agora eu não me lembro do nome da professora que chegou na rede agora e ela me disse mas A... teus alunos são tão estimulados à leitura... pois é é isso foi depois de um trabalho que eu desenvolvi com eles...Aí foi que ela disse assim como é que eu vou fazer isso se eu não gosto de ler??? Aí eu até brinquei faz o seguinte traz uma revista nem que seja de Caras...Aí ela botou pra rir... sabe...traz essa revista bem besteiro!, mas que ele veja você desenvolvendo nessa rotina a leitura.

P.B: Bem o gosto pela leitura foi naturalmente apesar que minha família já tinha assim eu tinha acesso a livros a revistas tal, tudinho minha família a maioria é professor então eu estava sempre em contato com livros na minha casa. Minha vó tinha escola e quando chegavam os livros, que as escolas não recebem os livros né, eu pegava os livros dela todinho, era um problema para minha vó (risos) porque eu ficava mexendo e não era pra eu mexer que eu era pequena e não era pra mexer nos livros mas, minha avó nunca fez questão de nada era uma vó em casa...(risos)

P.C: Primeiro a gente tem que... O professor tem que ser um eterno contador de história... Sendo um contador de história ele contagia o outro, fazendo as entonações, trabalhando bem as pontuações despertando, assim chamando a atenção deles pra mostrar as coisas que estão no nosso dia a dia e que interessam também pra eles. Então isso aí vai ajudar a despertar o gosto pela leitura. Professor só consegue despertar o gosto pela leitura se também fizer leitura em sala de aula.

P.D: Na escola eu gostava muito de ouvir as professoras contando historinhas mostrando...livros pra gente com figuras, também na igreja a gente escutava historinhas e eu observava as figuras dos livros. Então desde aquela época da minha infância eu comecei a gostar de leitura.

P.E: Pronto foi assim, começou com a obrigação de ler para as provas os textos que os professores passavam na faculdade e aí eu fui gostando e fui me interessando mais pelos livros das relações da História da Educação.

P.F: Assim, ao longo da da vida escolar mesmo, mas muito mais durante a graduação porque o curso de letras ele proporciona muito isso num é, a gente ter esse gosto mesmo pela leitura e foi assim onde desencadeou mais mesmo. Assim foi o ponto chave pra pra que eu adquirisse o gosto pela leitura foi mais no curso de letras.

As repostas a essa questão colocam em relevância a importância do espaço escolar como local de influência para desenvolver o gosto pela leitura.

No discurso de três professoras, aparece a escola/faculdade como local desencadeador do gosto pela leitura, e novamente presentifica-se a figura do professor como mediador entre leituras e leitores.

Rosa e Silva (2005) identificaram, durante uma formação continuada oferecida pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem - CEEL, que, no grupo de professoras participantes, havia uma tendência a valorizar o papel de adultos mediadores de leitura como elemento constitutivo da experiência durante os anos de formação na infância e na juventude. Apareceu também, nos relatos daquele grupo, a importância da formação e do exercício do magistério, no estabelecimento de novas formas de praticar as relações entre leitura e escrita. Esse aspecto pode ser percebido na resposta da professora C, quando afirma que o professor tem que ser um eterno contador de história, para dessa forma contagiar o outro, que nesse caso, é o aluno.

Na pergunta seguinte, pretende-se descobrir como as professoras trabalham a leitura na sala de aula.

- **Na sua experiência como educadora, como tem trabalhado a leitura na sala de aula?**

P.A: Bom a gente sabe que leitura não é apenas a gente ler (incompreensível) então hoje...eu vivo uma realidade da rede e é... quando eu entrei aqui eu peguei uma turma de segundo ano do primeiro ciclo então eram 21 alunos e é ninguém lia, não tavam ainda alfabéticos, estavam em transição... Então vários complicadores de comportamento; a escola não tinha biblioteca, os livros eu encontrei livros engavetados, lacrados, sem haver uma exploração desse material, e aí eu resolvi fazer uma faxina. Recolhi tudo, peguei algumas doações da minha filha. Ela doou na época quase duzentos livros dela eu vi que já eram leituras mais infantilizadas aí ela mesmo deu e eu fiz uma caixa de papelão num é, peguei uma caixa de papelão e fiz essa biblioteca pra pra pra eles e aí foi quando tiveram muita dificuldade. No início amassavam, rasgavam e eu fazia essa organização com eles, num é essa reforma do material que tava danificado e passou a impor respeito ao livro, o cuidado que tem que ter porque isso a gente ia precisar pro resto da vida e podia ser útil a eles e é foi quando eu comecei a a como é que se diz...a trabalhar com eles, mas sabendo que a gente não tem, pelo menos essa escola que hoje eu trabalho, que a gente trabalha ela não tem essa estrutura, não tem esse trabalho mesmo, não é um projeto da escola a questão da leitura.

P.B: Eu assim em sala de aula eu trabalho leitura da seguinte forma, por exemplo, eu pego alguns textos do livro e a gente...coloca eles pra ler assim leitura dirigida um lê um parágrafo, aí eu explico o parágrafo, é... Faço perguntas sobre a questão... Às vezes mando eles responderem assim o que é que eles entenderam do...apesar que eles geralmente encontram dificuldades nas respostas, eu procuro assim, por exemplo, às vezes eu boto é...uma música pego um texto de uma música, ou faço a leitura silenciosa, oralmente...é.. elaboro questões do texto e da poesia pra eles responderem... o que é que eu posso falar... é só isso mesmo.

P.C: A leitura ela é trazida pra sala de aula é... às vezes simplesmente com um livrinho paradidático, ela também é trabalhada com recortes de revistas, jornais, ela é usada também com músicas e é... através dos desenhos que

eles fazem, a partir daí a gente também trabalha a leitura.

P.D: Eu tenho trazido textos diversificados pros meninos é... eu procuro não só trazer como vivenciar é...eu trago por exemplo o texto receita, vamos fazer a receita, é... o jornal qual a notícia do dia eu procuro fazer com que eles manuseiem, escutam as notícias o que é que aconteceu no seu bairro, aconteceu algum crime, alguma coisa, vamo ver se saiu no jornal.... Então assim a gente procura fazer quando eu trabalho um paradidático vamos fazer um cartaz sobre a historinha que a gente leu... Vamos dramatizar então eu procuro trazer textos variados e fazer eles vivenciarem esses textos.

P.E: Pronto eu trago é procuro né, tento trazer textos variados e trabalhar com eles a leitura em sala de aula é estimulando que a leitura em casa e mais isso né, lendo, fazendo leitura de textos variados com várias fontes num é, não apenas o livro mostrando a eles que eles têm e podem ter contato com a leitura em todos ambientes em todos os é lugares que eles estão, rótulos.....é... gibi, música né, letra de música.

P.F: Assim eu gosto muito de de ler pros meus alunos, colocá-los pra ler. Assim incentivá-los mesmo emprestar livros pra eles levarem pra ler em casa porque assim é importantíssimo né que a gente desenvolva no aluno esse gosto pela leitura pra... até pra que ele desenvolva é... pra que ele possa melhorar nas outras disciplinas porque depende muito da leitura.

As professoras destacam nessa questão, diferentes respostas. Na fala da professora A, é possível verificar que a docente dá mais importância à leitura como decodificação, mas mesmo assim, constrói uma caixa de leitura para desenvolver o hábito de ler, bem como estimular a valorização do livro, e sua utilidade para a vida dos alunos.

A professora B, responde falando sobre modalidades de leitura, e dentre elas, está o estímulo à interpretação através dos questionamentos, algo que foi verificado durante as aulas da docente.

As professoras C, D e E, destacam a questão da variedade de textos, fator importante para a formação de leitores. Na fala da professora E, existe também uma referência ao fato de mostrar aos seus alunos que a leitura está em toda parte.

A professora F destaca a questão do incentivo à leitura, para que os alunos desenvolvam o gosto pela leitura. A docente foca também o aprendizado através da leitura, já que lendo com desenvoltura, o aluno pode melhorar nas outras disciplinas, visto que, para aprender, faz-se necessário ler; eis uma das finalidades da leitura.

Mesmo com respostas tão diferentes, observa-se que todas convergem em pressupostos importantes para o aprendizado da leitura, e como afirmam Souza, Leite e Albuquerque (2006), cresce por parte dos professores o entendimento de que, hoje, não cabe mais uma organização da prática didática que privilegie leituras que visem apenas à fluência do ato de ler, como algo mecânico e desprovido de sentidos. Faz-se necessário possibilitar aos alunos uma compreensão mais ampla dos diversos significados que a leitura assume na sociedade.

Perguntamos às professoras de que formas elas acreditam que se dá o ensino da leitura.

- **Para você como é ensinar a ler?**

P.A: Então eu tenho a realidade que alguns alunos leem, outros alunos não leem. Os que leem num é, eles na verdade têm todo um histórico, não foram trabalhados é os gêneros textuais, então eles não têm familiaridade com o que na verdade os textos estão querendo dizer então assim eles não conseguem interpretar então eles leem, eles leem o que tá escrito. Então eu procuro fazer um trabalho diversificado... Então eu separo por grupos até porque não adianta eu tá aqui lendo, eles podem usar a questão oral, a interpretação a nível é de raciocínio né, mas é.. eles não vão conseguir... então assim (interrupção) pra mim fica complicado num é quando eu tenho alunos que precisam de um suporte maior pra chegar pelo menos a nível do entendimento do que seja um texto então eu tô fazendo um trabalho que era pra ter se desenvolvido desde o grupo 4 entendeu? Mesmo sem as crianças lerem, mas elas terem acesso a

diversos gêneros textuais e poder brincar com isso... vamo construir texto, você conta uma história, você faz um reconto mesmo de forma oral mas a gente tem esse complicador. Então, assim eu desenvolvo a questão da leitura pelo que eu acho que é importante e ela tá presente na minha sala, dentro da minha rotina, mas eu sei que falta bastante pra que a gente possa ter na nossa realidade num é, um nível de compreensão com relação ao ler e ao interpretar, ainda falta bastante.

P.B: A ler eu tenho dificuldade de ensinar a ler e esse é o motivo que eu apesar de gostar mais de criancinhas assim menores, eu assim eu prefiro ensinar as séries de assim, a terceira série e a quarta série por que eu acho que ensinar a ler é pra mim, eu tenho uma dificuldade muito grande. Tanto é que quando eu pego assim sala de terceira série (interrupção) pra mim, assim a dificuldade maior é na questão assim que eu num gosto muito dessa coisa assim... daquela...daquela be a BA, be e BE, be i BI, be o BO, be u BU...e também assim é, eu tenho dificuldades assim de fazer aquelas coisinhas assim que requer..tá entendendo? Aquelas coisinhas assim...porque a leitura, o aprendizado da leitura pra determinadas pessoas às vezes tem criança que num instante pega mas tem crianças que é uma dificuldade infinita na leitura. Onde eu falo leitura é a aprendizagem de decodificar o som das palavras e eu tenho uma dificuldade muito grande neste sentido. Então eu não gosto muito de ensinar a ler não.

P.C: Ensinar a ler é despertar no outro é mostrar é... o prazer, despertar no outro a vontade de descobrir coisas que a gente ainda não sabe e que através da leitura a gente consegue é... alcançar esse objetivo.

P.D: Ensinar a ler é... é uma atividade assim árdua, mas ela é muito gratificante né... assim a gente... eu gosto muito como eu falei de de diversificar de oferecer diferentes possibilidades pra eles e eu acho assim, é uma atividade muito prazerosa apesar de sacrificante porque tem vários fatores contra. Então eu eu não vejo assim como uma tarefa chata, difícil, realmente é muito gratificante, principalmente quando a gente vê que eles tão acompanhando, que eles tão evoluindo.

P.E: É... ensinar a ler é muito difícil... porque eles até sabem ler mas não

sabem é interpretar né não entendem, leem apenas por ler então eles... primeiro a gente eu ensino a questão realmente de decodificar e depois eles têm que ler pra entender a mensagem.

P.F: Como é, ensinar a ler é gratificante, mas também é meio difícil porque num país como o nosso onde não há incentivo né pra leitura é... e que os alunos como estão é... inseridos em uma....um meio de não leitores, dificulta bastante.

As professoras A e B acreditam que o ensino da leitura está restrito ao ensino da decodificação, e, se os alunos não decodificam, não leem. A esse respeito, Souza, Leite e Albuquerque (2006) afirmam que, o ensino da leitura baseado no treino da habilidade de decodificação do código escrito, é uma prática antiga e específica, criada e desenvolvida apenas na escola. Essa prática se distancia das práticas sociais de leitura, que geralmente relacionam-se ao contexto sociohistórico.

A professora C destaca a questão de que o ensino da leitura é despertar e mostrar ao outro que se lê para alcançar determinado objetivo.

As professoras D e F afirmam que ensinar a ler é uma tarefa difícil, mas muito gratificante.

No discurso da professora E, novamente a questão de trabalhar a leitura de forma hierárquica: primeiro ensina a decodificação, e só depois solicita que os alunos leiam para entender a mensagem.

Nessa direção, Souza, Leite e Albuquerque (*ibidem*) destacam que a prática tradicional de alfabetização em que primeiro se aprende a decifrar o código, para só depois se ler efetivamente, não garante a formação de leitores/escritores, que sejam capazes de ler e escrever textos funcionalmente em diferentes situações.

Vejamos os gêneros que preferem trabalhar nas aulas.

- **Que gêneros textuais você privilegia nas aulas?**

P.A: Veja só é eu tenho uma caixa de texto...inclusive acho que terça-feira eu vou consertar essa caixa de texto...uma caixa de texto que tem desde imagens, parlendas, cantigas de rodas, trava-línguas, histórias, algumas historinhas...num é, inclusive até parte gramatical mesmo. Então tem de tudo, então eu tô sempre contemplando muito pequenos textos porque não adianta a gente pegar um texto muito grande, primeiro porque eles não têm uma leitura fluente num é, aí é quando eu pego as leituras de imagens para que eles possam usando a oralidade construir textos, aí a gente trabalha a construção de um texto coletivo mas eu tô sempre trazendo pequenos textos e também tem (incompreensível) eu tenho encartes, eu tenho publicidades, eu tenho também cartas num é, então a gente vê...Então eu procuro contemplar pequenos textos.

P.B: Assim eu não tenho nenhum privilégio em gêneros textuais não, acho que todos são importantes na sua....composição.

P.C: É... Esse ano, por exemplo, que eu estou trabalhando um projeto de poesia então é... a maioria dos textos foram poesias, textos narrativos também, mas em geral esse ano priorizamos mais a poesia.

P.D: É o jornal, o texto notícia é... e os paradidáticos, os textos dos paradidáticos.

P.E: Eu gosto muito de poesias... de canções, pronto esses dois são os que eu mais gosto.

P.F: Como são os meus preferidos também... eu prefiro trabalhar poemas porque eu acho que.... abre muito a visão é... do do leitor da criança mesmo... e... as notícias.... e.... contos também.

Percebe-se nas respostas das docentes que elas se empenham em levar para a sala de aula diversos gêneros textuais, o que contribui para o estudo da linguagem em funcionamento, já que os gêneros textuais são formas

culturais e cognitivas de ação social corporificadas na linguagem. Dessa forma, o estudo da linguagem baseado nos gêneros relaciona-os à própria organização da sociedade, resultando na compreensão de que, essa é uma das maneiras de interagir comunicativamente. Isso aponta para que, cada vez mais, a língua seja trabalhada em sala de aula a partir da visão sociointeracionista (MARCUSCHI, 2008).

Perguntamos a respeito da formação continuada, e obtivemos as seguintes respostas:

- **A rede municipal de ensino do Recife tem oferecido formação continuada na área de leitura?**

P.A: Você quer que eu fale o quê? Pra agradar eu vou jogar confetes?? Ou eu vou dizer... Eu pensava que quando se tratava de rede pública vinha na minha cabeça muitas ideias de que não tem nada, então vamos trabalhar sem nada. Então eu entrei pensando nisso. Então eu já me choquei quando eu vi uma coisa que eu amo de paixão que são livros (incompreensível) Quer me deixar triste... você jogue um livro, amasse um livro ou rasgue um livro. Então eu vi um monte de livros que a prefeitura recebe bastante livros de poesias, de contos de fadas, temos um acervo inclusive em número, maravilhoso; Eva Furnari, Ruth Rocha, são livros muito bons...lindos, bem fechadinho, arrumadinho, tal, mas que ficam aí em cima dos armários. Primeira coisa que eu fiquei...(incompreensível) Eu montei uma proposta em relação a isso...então os meninos não leem porque eles não têm em casa ,foi quando eu comecei a introduzir.. (incompreensível) a caixa de papelão produzida por eles e aí alguns livros que eu consegui trazer e alguns livros que eu peguei daqui da escola e foi quando eu desenvolvi o meu projeto de leitura, o quanto é importante a rotina da leitura a construção da escrita alfabética pra que eles possam ter essa condição de eles poderem ler, não só fazer a leitura de imagens mas realmente eles poderem conversar, ele interagir com esse autor que tá ali..que chegou a alguma posição. Mas na verdade formação nós não temos.

P.B: E assim eu vou te dizer uma coisa em relação à formação continuada na área de leitura a prefeitura pode até ta oferecendo mas assim num acho que esteja atingindo o objetivo não da formação na área de leitura mesmo, pelo menos desde que eu comecei na rede.

P.C: Não. Esse ano, por exemplo, eu não fiz nenhuma formação na área de leitura é... com a mudança do prefeito é...eles tão investindo menos... o prefeito anterior dava uma investida maior.

P.D: Não.

P.E: Não.

P.F: Não.

Nessas respostas, é possível verificar que as formações com foco em leitura precisam ser feitas com mais efetividade. A Rede Municipal de Ensino do Recife é conhecida por proporcionar aos seus docentes formação continuada em todas as áreas de conhecimento, visto que investe bastante e preocupa-se com as questões que envolvem a qualidade do ensino. No discurso das docentes, presentifica-se a necessidade não só da formação continuada, mais também do estabelecimento de um diálogo que possibilite verificar como essa formação está repercutindo na prática de trabalho dos docentes.

- **Como você avalia esta formação?**

P.A: Estou sendo realmente contemplada do trabalho é a formação do professor alfabetizador, inclusive porque até o pró-letramento eu não julgo aquilo ali uma formação. Existir ela existe, a formação... Mas as formações que eu fui deixaram muito a desejar.

P.B: Eu acho que ela precisa melhorar... e precisa também aumentar a quantidade dessa área porque não tá havendo capacitações ultimamente não

pelo menos até agora....(incompreensível)

P.C: Esse ano, por exemplo, nós não tivemos nenhum tipo de formação na área da leitura.

P.D: Não tem nem como né ...avaliar porque não oferece... Só um parêntese... visse Joana....também têm os textos cartas vários textos... vale então na resposta anterior também eu trabalho muito com cartas porque tem a questão do projeto...e eles trabalham muito também com esse gênero...com esse gênero textual.

P.E: Justamente...esse ano a gente não teve nenhuma formação...

P.F: Porque é uma coisa assim que deveria se estar sempre batendo nessa tecla né do incentivo à leitura mesmo, da formação do professor pra questão da formação do leitor, do aluno leitor. Infelizmente a gente num tem. Mesmo nas outras formações que a gente já teve com a outra gestão também não havia esse foco na questão da leitura.

Novamente nas respostas das docentes, percebe-se a necessidade de um trabalho mais efetivo de formação continuada, focalizando o professor como formador de alunos leitores. Outra atividade que pode ser bem mais explorada é a de socialização em rede das experiências bem sucedidas, na qual os próprios docentes podem intercambiar saberes, relatando a experiência de professor formador de leitores críticos e proficientes.

Esse tipo de trabalho coaduna, como afirma Silva (2006), com a tendência crítico-reflexiva, que concebe a formação como um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional do professor. Isso quer dizer que o processo formativo deverá propor situações que possibilitem a troca do saber entre os professores, mediante projetos articulados de reflexão conjunta. Nesse processo, indicam-se alguns dispositivos metodológicos, que são: estudo compartilhado; planejamento e desenvolvimento de ações

conjuntas; estratégias de reflexão da prática; análise de situações didáticas; e outros.

García (1999 *apud* SILVA, 2006), destaca que a recente linha de investigação sobre a aprendizagem do professor ensina que os professores não são técnicos que executam instruções e propostas elaboradas por especialistas. O professor é sim um construtivista, que processa informação, decide, gera conhecimento prático, e é dotado de crenças e rotinas que influenciam sua prática profissional.

Baseando-se nesse princípio, adota-se um conceito de formação continuada que permite a construção de conhecimento teórico sobre a prática docente, pautando-se na reflexão crítica. Com isso, deixa-se de lado a formação docente como aquisição de informações científicas, didáticas e psicopedagógicas, descontextualizadas da prática de trabalho do professor (SILVA, 2006).

A propósito, Evangelista (1998) afirma que a produção científica no campo das práticas de leitura, da formação de professores e da formação de leitores ganha sentido a partir do momento em que estabelece um diálogo com os sujeitos que estão às voltas com a problemática tarefa de formar leitores, nas condições socio-históricas das escolas brasileiras.

Nas escolas públicas, existem processos e condições de trabalho que por vezes dificultam um maior aproveitamento pedagógico. Isso é algo que deve também ser considerado, quando se pretende que a escola realize a sua função de forma cada vez mais qualitativa.

3.3 ANÁLISE DOCUMENTAL

Neste item, serão analisados dois documentos que direcionam a prática de trabalho de leitura e formação de leitores das professoras da Rede Municipal de Ensino do Recife, sujeitos da pesquisa. O primeiro documento está contido no final do diário de classe, sob o título *Indicações para o planejamento* no qual estão as competências e conteúdos instituídos da área de Língua Portuguesa no eixo de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. O

segundo documento é o planejamento de cada professora, no qual será investigado o lugar da leitura e da formação do leitor.

3.3.1 As indicações para o planejamento da leitura

As indicações para o planejamento são oriundas da proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife. Esta proposta resultou da discussão compartilhada entre professores, coordenadores, dirigentes, assessores e equipe técnico-pedagógica, sobre a organização do currículo.

Nesse documento, que deve subsidiar a reflexão e ação do professor a respeito do ensino e aprendizagem, tendo como referência o desenvolvimento de competências, encontram-se as competências instituídas para cada área de conhecimento. A proposta define competência da seguinte forma:

(...) competência associa-se à conjugação dos diversos saberes mobilizados pelo indivíduo (saber, saber-fazer e saber-ser) na realização de uma atividade. Ela articula não somente os seus conhecimentos formais, mas toda uma gama de aprendizagens interiorizadas nas experiências vividas, constitutivas de sua própria subjetividade. A competência seria, portanto, uma ação cognitiva, afetiva e social que se traduz em práticas e ações que remetem a conhecimentos sobre o outro e sobre a realidade (RECIFE, 2002, p. 7-8).

A competência pode então ser compreendida como os diversos saberes, que, dialogando, contribuem para a ação dos sujeitos sobre a realidade.

Essa proposta leva a compreender que o ensino de língua materna deve partir da reflexão, de como ela (a língua) se dá como prática coletiva, com existência social, histórica e cultural, estabelecendo processos de interação entre os sujeitos.

A seguir, as competências instituídas e os conteúdos de Língua Portuguesa das indicações¹⁶ para o planejamento.

¹⁶ As indicações para o planejamento de Língua Portuguesa encontram-se nos anexos.

Competências instituídas de Língua Portuguesa

1. Estabelecer a relação grafofônica das palavras.
2. Apropriar-se do sistema de escrita alfabética.
3. Fazer uso da linguagem em diversos contextos sociais.
4. Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais considerando a realidade sociocultural.
5. Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.
6. Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.
7. Identificar a ideia central dos textos lidos.
8. Argumentar nas modalidades oral e escrita, considerando os diferentes pontos de vista.
9. Identificar os contextualizadores, tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação.
10. Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa dada situação comunicativa.
11. Estabelecer a correlação entre sentido e intenção do texto, representado pelos sinais de pontuação, notação e outros recursos gráficos.
12. Empregar os recursos próprios da apresentação gráfica tais como: margens, distribuição do espaço no suporte textual, segmentação em parágrafo, tipos de letras, entre outros.
13. Investigar e usar as convenções da ortografia oficial.
14. Produzir textos com coesão e coerência, usando os recursos da língua (conectores, progressão temática, encadeamento).

Conteúdos

Sistema notacional Alfabético, consciência fonológica: identificação dos sons iniciais, mediais, finais; semelhança sonora entre as palavras; sílabas que

as compõem; estudo das letras, sílabas, palavras frases e textos; composição/decomposição de palavras; identificação de rimas. **Análise linguística:** formação de palavras; composição, decomposição; número de letras, de sílabas; tipos de frases. **Textos:** verbais, não verbais e mistos; tipologia (argumentativos, dissertativos, narrativos, instrucionais). Gêneros: (bilhete, resumo, entrevista, carta, notícia, poema, piada, conto e outros). **Sentidos do texto:** inferência (inferir sobre, deduzir), antecipação, decifração, seleção, confirmação, tema, idéias principais e secundárias; intertextualidade (relação com outro texto); implicitude (o que está subentendido no texto); explicitude (o que é claro, sem ambiguidade); diagramação; pontuação; acentuação; ortografia. Coesão e coerência.

As competências estabelecidas que se referem à leitura e compreensão de textos são importantes na medida em que, a adoção das mesmas pode direcionar o trabalho de formação do leitor proficiente.

Outro fator que favorece o trabalho de formação de leitores é que os professores podem selecionar, de acordo com o seu planejamento, a competência que seja mais adequada aos objetivos do seu trabalho e ao ano de ciclo em que ensina, bem como ao tipo de trabalho que pretende desenvolver.

Lerner (2002) afirma que elaborar documentos curriculares é um forte desafio, e quando se trata de definir o que é fundamental para o aprendizado da leitura e escrita, pode-se afirmar que o grande propósito do ensino da leitura e da escrita na educação obrigatória é o de incorporar as crianças à comunidade de leitores e escritores, e formar alunos como cidadãos da cultura escrita. Sendo assim, o ensino deve tomar como referência fundamental as práticas sociais de leitura e escrita.

A proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife se esforça para alcançar esse propósito, pois defende, em seu conteúdo a idéia de que “apropriar-se da língua, então, implica inserir-se na dinâmica do mundo natural e social, identificando, compreendendo, significando e articulando os saberes e vínculos constituídos” (RECIFE, 2002, p. 12).

Os conteúdos referentes à leitura, também fazem uma representação interessante da área, possibilitando ao professor alternativas para o trabalho de formação de leitores.

Nos conteúdos percebe-se até mesmo a presença de algumas estratégias, que quando mobilizadas pelos professores, levam os estudantes a interagir com os textos, construindo sentidos.

Os textos ocupam espaço importante, visto que, na proposta

(...) o texto é a forma materializada, manifestação da língua e, portanto, mediador desses vínculos, pois a relação ocorre com outro sempre por meio dele, seja verbalmente ou não, propõe-se que ele, na escola, seja também reflexo dos diferentes contextos (RECIFE, 2002, p. 11-12).

A única lacuna existente nos conteúdos é a falta de uma melhor organização e exemplificação dos gêneros textuais.

Oliveira (2008), no seu trabalho de dissertação, analisou a proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife, percebendo também a falta de indicação dos diferentes gêneros a serem trabalhados em cada ano de ciclo.

Consideramos que as indicações para o planejamento ora analisadas, se prestam ao fim para que foram criadas, em especial, à finalidade de contribuir para a constituição de sujeitos autônomos e co-responsáveis, que dominem a língua em diversos contextos e situações, já que fazem parte de variadas práticas sociais.

3.3.2 A leitura no planejamento das professoras

No planejamento de cada professora, buscou-se analisar as competências referentes ao trabalho de leitura e formação de leitores.

No planejamento¹⁷ da professora A (3º/1º Ciclo), estão presentes duas competências referentes ao trabalho de leitura: identificar a ideia central dos

¹⁷ Os planejamentos encontram-se nos anexos desta dissertação.

textos lidos; identificar os contextualizadores, tais como: autoria, suporte, lugar e época de publicação.

Essas competências selecionadas pela professora poderiam ser complementadas por outras, que abrangessem a construção de sentidos para o texto. A mobilização dos sistemas que contribuem para a construção de sentidos precisa fazer parte das ações pedagógicas do docente, para dessa forma contribuir com a formação do leitor proficiente.

As professoras B (2º/2º Ciclo), C (3º/1º Ciclo) e D (2º/2º Ciclo) selecionaram várias competências, dentre aquelas que contemplam a leitura. Assim, entendemos que, as competências almejadas para os alunos, podem contribuir de forma efetiva para que se formem leitores críticos e autônomos.

A professora E (3º/1º Ciclo) selecionou, para o trabalho com a língua durante todo o ano letivo quatro competências, e dentre elas, três podem contribuir com a formação do leitor.

A professora F também selecionou quatro competências para todo o ano letivo, sendo que todas podem ser consideradas importantes para a formação do leitor proficiente.

Ao analisarmos no planejamento de cada docente as competências selecionadas para o trabalho com a leitura, observamos que, em maior ou menor grau, todos apresentam competências referentes ao trabalho de leitura e formação do leitor.

Essa diferença em relação à escolha das competências deve-se à autonomia do professor.

O professor é esse profissional, que representa a si mesmo pelos anos de experiência e pelo conhecimento adquirido, um saber de experiência feito (FREIRE, 1994). Esse conhecimento, advindo da experiência, pode funcionar como uma plataforma, de onde serão originados novos saberes.

A propósito, Tardif (2002) afirma que os professores são considerados práticos refletidos ou “reflexivos”, que produzem saberes específicos do seu trabalho, sendo capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, objetivá-las, partilhá-las, aperfeiçoá-las, introduzindo inovações para aumentar a sua eficácia. A prática torna-se então um espaço original e relativamente autônomo de aprendizagem.

Considerando esses aspectos, valemo-nos das palavras de Solé (1998), quando diz que “o ensino deve ser considerado uma tarefa de equipe, não só no caso da leitura” (SOLÉ, 1998, p.174). É preciso compartilhar o que os docentes têm feito de produtivo, no trabalho de leitura e formação de leitores, aproveitando todo esse saber que advém de um trabalho consolidado, promovendo-se discussões que contribuam com um profícuo trabalho de formação de leitores proficientes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática proposta neste estudo, mobilizado pelos baixos resultados apresentados nos momentos de avaliação da proficiência em leitura em todos os níveis brasileiros de escolaridade objetivou analisar como estava sendo direcionado pelos professores, o trabalho de leitura e formação de leitores no primeiro e segundo ciclos de aprendizagem.

Dessa forma, buscou-se observar as ações dos educadores, nos momentos das aulas de leitura, que poderiam conduzir à formação do leitor proficiente.

Com esse procedimento de pesquisa, conseguiu-se responder à problemática inicial, desse modo, faz-se necessário relembrar os objetivos do estudo:

- Analisar de que forma tem sido trabalhada a leitura na escola, pelos professores dos anos finais do primeiro e segundo ciclos de aprendizagem sob a perspectiva da formação de leitores proficientes;
- Investigar as situações de leitura na sala de aula, mediadas pelo professor.

Dos três sujeitos observados, regentes das turmas de 3º ano do 1º ciclo a professora C trabalhava a leitura de forma global, pois além da decodificação, estimulava a formulação da opinião crítica dos estudantes e a partir da leitura dos textos, eles questionavam e argumentavam. Prevalecia em suas aulas a exposição dialogada e também um trabalho com textos que de fato circulam socialmente, como entrevista e matéria jornalística, a partir dos quais eram discutidas muitas questões que estimulavam a formação do leitor proficiente.

As professoras A e E preocupavam-se mais efetivamente com a decodificação, investindo pouco no estímulo à compreensão de textos, que é o que de fato leva à construção de sentidos, favorecendo o leitor crítico.

Nas aulas das docentes do 2º ano do 2º ciclo, observa-se uma variedade maior de atividades, inclusive com muitas questões escritas e orais, que permitiam a exposição da opinião crítica.

Nas aulas da professora B, observou-se o estímulo ao debate, bem como leituras que foram propostas no intuito de atender a determinados

objetivos, que se aproximavam da leitura que é feita em situações sociais de uso.

As aulas da professora D motivavam o interesse e a participação, por conta do projeto de intercâmbio através de cartas, no qual os estudantes mantinham contato com interlocutores reais, o que estimulava bastante as leituras e a produção das cartas, repercutindo positivamente no desempenho global dos estudantes.

As aulas da professora F foram quase todas iniciadas com uma leitura realizada pelo sujeito da pesquisa, que a partir de então, mobilizava para o debate e a formação da opinião crítica. Também desenvolvia um importante trabalho de estímulo à leitura através do empréstimo de livros. Mesmo sem ter biblioteca na escola, a professora organizava na sala um cantinho de leitura, no qual os estudantes podiam escolher livros e levar para ler em casa.

A partir dos aspectos apresentados, constata-se que as docentes pesquisadas apresentaram diferentes perspectivas e formas de trabalho, proporcionando diferentes resultados, mas de maneira geral, apresentaram tentativas de realizar um trabalho de leitura e formação de leitores. A maior parte das docentes observadas unia a decodificação à produção de sentidos, realizando um trabalho de mediação entre os textos, os estudantes e a compreensão.

Dessa forma, proporcionaram aos alunos, paralelamente à decodificação, a vivência na sala de aula de diversas atividades que estimularam a interação com os textos, construindo e reconstruindo sentidos, e não meramente extraindo conteúdos.

As professoras conseguiram desenvolver as atividades mesmo trabalhando em condições inadequadas, como observamos, a maioria das escolas pesquisadas, funcionavam em prédios, que eram casas adaptadas, com salas de aulas divididas apenas por madeirite, o que provocava tumulto e dispersão durante as aulas, com um ambiente bastante desfavorável à aprendizagem. Nessas escolas adaptadas também não havia bibliotecas, que são também um ambiente importante para o desenvolvimento de ações que favoreçam a leitura e a formação do leitor.

Outro aspecto que observamos foi com relação à formação continuada com foco em leitura, a qual, de acordo com o discurso das docentes, precisa ser realizada com mais efetividade. Em relação a isso, a Rede Municipal de Ensino do Recife poderia investir na socialização e discussão em rede, das experiências que são realizadas nas escolas e que tem produzido um bom resultado quanto ao trabalho de formação de leitores. A partir da pesquisa empreendida, é possível verificar que, na rede são realizados grandes trabalhos, merecendo que sejam divulgados.

Tendo em vista os resultados apresentados, e sendo o texto “um evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais” (Beaugrande, 1997), reafirma-se o principal objetivo do ensino de língua materna: desenvolver nos estudantes a capacidade de produzir e compreender textos nas mais diversas situações, desde os níveis mais elementares de ensino. Esse objetivo só pode ser alcançado mediante o trabalho do professor, visto que, na escola atua como o principal mediador entre os estudantes e os textos.

Espera-se que a presente pesquisa possa trazer contribuições para as diversas áreas de interesse com as quais dialoga como: pedagogia, linguística e língua portuguesa.

Para que isso aconteça, faz-se necessário haver um intercâmbio entre as ciências da linguagem e as práticas de trabalho com textos nas salas de aula, permitindo assim a busca de proposições teóricas e metodológicas que levem a resultado positivo o trabalho de formação do leitor proficiente.

O tema certamente é muito interessante e pertinente para a educação e para as ciências da linguagem, e provavelmente continuará sendo um ponto em aberto para novas análises.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia. Da maneira correta de ler: leituras das belas letras no Brasil colonial. In: ABREU, Márcia (Org). **Leitura, história e história da leitura**. São Paulo: Fapesp, 1999.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. Sala de aula: avançando nas concepções de leitura. IN: BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes Batista. Os professores são “não-leitores”? IN: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

BESERRA, Normanda da Silva. Avaliação da compreensão leitora: em busca da relevância. IN: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Lívia. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. IN: BEZERRA, M. A; DIONÍSIO, A. P. (Orgs). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. **Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2009.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e prática da leitura. IN: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 2001.

BRASIL, **Lei de diretrizes e bases da educação nacional – lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Brasília, MEC, 1996.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o 1º e 2º ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília, MEC/SEF, 1997.

BRASIL, **Pró-letramento. Fascículo 1.** BATISTA, Antônio Augusto Gomes ET AL. Capacidades linguísticas de alfabetização e a avaliação. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

BRASIL, **Pró-letramento. Fascículo 3.** VIEIRA, Adriana Silene; FERNANDES, Célia Regina Delácio; SILVA, Márcia Cabral da; MARTINS, Milena Ribeiro. Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

BRASIL, **Pró-letramento. Fascículo 4.** FERREIRA, Maria Beatriz. Relatos docentes: uma possibilidade de reflexão sobre a prática linguística na alfabetização e no ensino da língua nas séries ou ciclos iniciais. MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2006.

CATTANI, Maria Izabel; AGUIAR, Vera Teixeira de Leitura no 1º grau: a proposta dos currículos. In: ZILBERMAN, R. (Org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

COSCARELLI, Carla Viana. **A pesquisa psicolinguística na sala de aula.** Disponível em <http://bbs.metalink.com.br/~lcoscarelli/PUCSBPC.pdf>. Acesso em 16 mar. 2010.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência

suíça (francófona). IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

EVANGELISTA, Aracy Alves Martins. A leitura literária e os professores: condições de formação e de atuação. IN: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salete Ribas da. (Orgs). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

FRANCO, Cleide Aparecida Nunes da Silva. **Considerações históricas sobre a leitura e a formação do leitor no Brasil**. Disponível em <http://www.ic-ufu.org/anaisufu2008/PDF/SA08-21073.PDF>. Acesso em 16 mar. 2010.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

_____. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Editora Ática, 1999.

_____. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GREIMAS, A.J; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras.** Porto Alegre: Artes médicas, 1994.

KATO, Mary. **O aprendizado da leitura.** São Paulo: Martins Fontes, 2007.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura.** São Paulo: Pontes, 2004.

_____ **Oficina de leitura: teoria e prática.** Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1996.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A inter-ação pela linguagem.** São Paulo: Contexto, 1997.

_____ **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2006.

_____ **Introdução à linguística textual.** São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____ **O texto e a construção dos sentidos.** São Paulo: Contexto, 2007.

KOCH, Ingedore; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender: os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2007.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil.** São Paulo: Editora Ática, 1996.

A leitura rarefeita. São Paulo: Editora Ática, 2002.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário.** São Paulo: Artmed, 2002.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARINHO, Marildes. Leituras do professor: perguntas de um seminário. IN: MARINHO, Marildes; SILVA, Ceris Salette Ribas da. (Orgs). **Leituras do professor.** Campinas: Mercado de Letras, 1998.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura.** São Paulo: Brasiliense, 2007.

MENDONÇA, Marina Célia. Língua e ensino: políticas de fechamento. IN: MUSSALIM, F. e BENTES, A. C. (Orgs). **Introdução à linguística 2.** São Paulo: Cortez, 2001.

MINAYO, Maria C. S. (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MORIN, Edgard. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Publicado no Boletim da SEMTEC-MEC Informativo Eletrônico da Secretaria de Educação Média e Tecnológica – Ano 1 – Número 4 – junho/julho de 2000. Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/setesaberes.htm>. Acesso em: 02 mai. 2009.

NOVENA, Nadia Patrícia. Pesquisando as narrativas da sexualidade na organização escolar: formulação do problema e adequação dos procedimentos metodológicos na pesquisa qualitativa. IN: FARIAS, M. S. B; WEBER, S. **Pesquisas qualitativas nas ciências sociais e na educação: propostas de análise do discurso.** João Pessoa: UFPB, 2008.

OLIVEIRA, Renata Jatobá de. **Concepções e práticas escolares de leitura: contribuições para a didática da língua portuguesa.** 247 f. 2008, Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco. Pernambuco: Recife, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos.** São Paulo: Pontes, 2001.

PEIXOTO, Cyntia Santuchi; SILVA, Eliane Bisi da; SILVA, Ivan Batista da; FERREIRA, Luciano Dutra. **Letramento: você pratica?** Disponível em <http://www.filologia.org.br/viiicnlf/anais/caderno09-06.html>. Acesso em: 04 Ab. 2010.

PROJETOS DE LEITURA CRESCEM NO PAÍS. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/site/2009/01/05/projetos-de-leitura-crescem-no-pais/>. Acesso em: 10 mai. 2009.

RANGEL, Egon. Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, M. Auxiliadora (Orgs). **O livro didático de Português: múltiplos olhares.** Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. Livros e leitura na escola brasileira do século XX. In: STEPHANOU, M; BASTOS, M. H. C. (Orgs). **Histórias e memórias da educação no Brasil, volume III século XX.** Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

RECIFE, Prefeitura do. Secretaria de Educação. **Proposta pedagógica da Rede Municipal de Ensino do Recife: construindo competências.** Versão preliminar. Recife: 2002.

ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Cultura da escrita e livro escolar: propostas para o letramento das camadas populares no Brasil. IN: ROJO, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. (Orgs). **Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 2008.

ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales. Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. IN: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. (Orgs). **Gêneros orais e escritos na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 2007.

ROSA, Ester Calland de Sousa; SILVA, Maria Emília Lins e; Ler e escrever na vida de professores (as): uma integração possível. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral.** 27 Ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Ana Claudia da; CARBONARI, Rosemeire. Cópia e leitura oral: estratégias para ensinar? IN: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Ana Cláudia da; SPARANO, Magali Elisabete; CERRI, Maria Stella Aoki; CARBONARI, Rosemeire. A leitura do texto didático e didatizado. IN: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos.** São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Everson Melquiades Araújo. Dispositivos metodológicos para a formação continuada de professores: uma abordagem crítico-reflexiva. IN: FERREIRA, Andrea Tereza Brito; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. (Orgs). **Formação continuada de professores: questões para reflexão.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Ivanda Maria Martins. Literatura, escola e novas tecnologias: qual o futuro da leitura literária na cibercultura? IN: SILVA, Ivanda Maria Martins; ALMEIDA, Maria do Socorro Pereira de. (Orgs). **Literatura: alinhando idéias, tecendo frases, construindo textos**. Recife: Baraúna, 2008.

SILVA, Márcia Valéria da Silveira. **Leitura compreensiva e avaliação**. Disponível em: http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/leitura_compreensiva.pdf. Acesso em: 10 abr. 2010.

SILVA, Maria Emília Lins e. Criando oportunidades significativas de leitura e produção de cartas. IN: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. (Orgs). **Leitura e produção de textos na alfabetização**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo: Ática, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de Leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOUZA, Ivane Pedrosa de; LEITE, Tânia Maria Rios; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Leitura, letramento e alfabetização na escola. IN: BARBOSA, Maria Lúcia de Figueiredo; SOUZA, Ivane Pedrosa de. (Orgs). **Práticas de leitura no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SUASSUNA, Livia. Instrumentos de avaliação em língua portuguesa: limites e possibilidades. IN: MARCUSCHI, Beth; SUASSUNA, Livia. (Orgs). **Avaliação em língua portuguesa: contribuições para a prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática.** São Paulo: Cortez, 2006.

WEEDWOOD, Bárbara. **História concisa da linguística.** São Paulo: Parábola, 2006.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. **Práticas de leitura, Brasil.** 247 f. 2001, Tese (Doutorado em Teoria Literária). Instituto de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo: Campinas, 2001.

ZILBERMAN, Regina. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

ANEXOS

Termo de Compromisso Livre e Esclarecido – TCLE

1. Você está sendo convidado para participar da pesquisa: A leitura e a formação do leitor no 1º e 2º ciclos de aprendizagem.
2. Sua participação não é obrigatória.
3. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar o seu consentimento.
4. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.
5. Os objetivos deste estudo são: analisar de que formas o professor trabalha a questão das estratégias de leitura, para tornar o aluno um leitor proficiente.
6. Sua participação nesta pesquisa consistirá em responder algumas questões a respeito da sua prática como professor, abordando a forma como é realizada a formação do leitor e observação do que é feito durante as aulas de leitura, na perspectiva da formação do leitor.
7. A sua participação será gravada em áudio.
8. Os riscos relacionados com sua participação são possível constrangimento em participar da entrevista e também com a presença da pesquisadora durante as aulas.
9. Os benefícios relacionados com a sua participação são: modificação da prática pedagógica a partir das teorias das ciências da linguagem que levem à melhoria da formação do leitor competente.
10. As informações obtidas através dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
11. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação (informar, de acordo com o método utilizado na pesquisa, como o pesquisador protegerá e assegurará a privacidade). O sujeito da pesquisa será identificado por letras, como informante A, B, C, D, E, F.

12. Você receberá uma cópia deste termo onde consta o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

DADOS DO PESQUISADOR PRINCIPAL (ORIENTADOR)

Nadia Pereira da Silva Gonçalves de Azevedo

Nome

Assinatura

Av. Hélio Falcão, 485 apto 601 – Boa Viagem – Recife – PE – CEP: 51021-070

Telefone: 81-33251384

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da UNICAP, que funciona na PRÓ-REITORIA ACADÊMICA DA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO, localizada na RUA ALMEIDA CUNHA, 245 – SANTO AMARO – BLOCO G4 – 8º ANDAR – CEP: 50050-480 RECIFE – PE – BRASIL – TELEFONE: 81-2119 4376 - FAX 81-2119-4004 – ENDEREÇO ELETRÔNICO: pesquisa_prac@unicap.br

Recife, ____ de _____ de 200__

Sujeito _____ da _____ Pesquisa:

RG: _____

Assinatura do sujeito da pesquisa

Nome completo da Testemunha 1:

RG: _____

Assinatura da Testemunha 1

Nome completo da Testemunha 2:

RG: _____

Assinatura da Testemunha 2

Perguntas da entrevista narrativa

- 1- Qual a sua formação na área de educação?
- 2- Há quanto tempo leciona?
- 3- Qual a sua relação com a leitura?
- 4- Que gêneros textuais prefere ler?
- 5- Quantos livros lê por ano?
- 6- Como desenvolveu o gosto pela leitura?
- 7- Quanto tempo você lê por dia, ou por semana?
- 8- Na sua experiência como educador(a), como tem trabalhado a leitura na sala de aula?
- 9- Para você como é ensinar a ler?
- 10-Que gêneros textuais você privilegia nas aulas?
- 11-A rede municipal de ensino do Recife tem oferecido formação continuada na área de leitura?
- 12-Como você avalia esta formação?

21- INDICAÇÕES PARA O PLANEJAMENTO

Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - competências gerais da área:

- Fazer uso dos sistemas simbólicos das diferentes linguagens, de forma crítica e criativa, como meio de organização cognitiva, afetiva, social e cultural da realidade, construindo significação, expressão, comunicação e informação.
- Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com os seus contextos, mediante a natureza, a função, a organização e estrutura das manifestações literárias, artísticas e culturais, de acordo com as condições de produção e recepção.
- Compreender e usar as diversas linguagens, verbal, visual, gestual, sonora e seus sistemas simbólicos para criar significados a partir da interação com a realidade física e social, construindo a própria identidade cultural, estética e ética.

COMPETÊNCIAS INSTITUÍDAS DE LÍNGUA PORTUGUESA	
1	Estabelecer a relação grafofônica das palavras
2	Apropriar-se do sistema de escrita alfabética
3	Fazer uso da língua em diversos contextos sociais
4	Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais considerando a realidade sociocultural.
5	Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.
6	Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.
7	Identificar a idéia central dos textos lidos.
8	Argumentar nas modalidades oral e escrita, considerando os diferentes pontos de vista.
9	Identificar os contextualizadores, tais como autoria, suporte, lugar e época de publicação.
10	Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis numa dada situação comunicativa.
11	Estabelecer a correlação entre sentido e intenção do texto, representado pelos sinais de pontuação, notações e outros recursos gráficos.
12	Empregar os recursos próprios da apresentação gráfica tais como: margens, distribuição do espaço no suporte textual, segmentação em parágrafo, tipos de letras, entre outros.
13	Investigar e usar as convenções da ortografia oficial.
14	Produzir textos com coesão e coerência, usando os recursos da língua (conectores, progressão temática e encadeamento).
CONTEÚDOS	
<p>Sistema Notacional Alfabético, Consciência fonológica: identificação dos sons iniciais, mediais, finais; semelhança sonora entre as palavras; Silabas que as compõem; Estudo das letras, silabas, palavras, frases e textos; Composição/decomposição de palavras; identificação de rimas; Análise linguística: formação de palavras; composição, decomposição ; Número de letras, de silabas; Tipos de frases; Textos: verbais, não verbais e mistos; Tipologia (argumentativos, dissertativos, narrativos, instrucionais); Gêneros (bilhete, resumo entrevista, carta, notícia, poema, piada, conto e outros); Sentidos do texto: inferência (inferir sobre, deduzir), antecipação, decifração, seleção, confirmação, tema, idéias principais e secundárias; Intertextualidade (relação com outro texto); Implicitude (o que está subentendido no texto); Explicitude (o que é claro, sem ambigüidade); Diagramação; Pontuação; Acentuação; Ortografia. Coesão e coerência.</p>	

ANEXOS DA PROFESSORA A

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências instituídas
1	Estabelecer a relação grafotônica das palavras
2	Apropriar-se do sistema de escrita alfabética
3	Fazer uso da língua em diversos contextos sociais
4	Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.
5	
6	identificar a ideia central dos textos lidos.
7	identificar os contextualizadores, tais como: autoria, suporte, lugar e época de publicação.

Conteúdos Leitura de textos - identificação dos padrões silábicos
gêneros textuais variados
palavras significativas
uso da oralidade.

Procedimentos didáticos conversa informal
leitura coletiva e individual
pseudo-leitura
uso variado de jogos (alfabetização)
produção de texto
escrita espontânea
sequência de imagens
identificar os diversos gêneros textuais

Avaliação observar continuamente os avanços dos alunos
participação do que eles sabem,
sua participação e interesse nas atividades

ANEXOS DA PROFESSORA B

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências instituídas
1	Estabelecer relações entre textos orais e não-orais (...)
2	Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.
3	Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades...
4	Resgatar as ideias centrais dos textos lidos, identificando as palavras...
5	Identificar os contextualizadores, tais como autoria, suporte, lugar...
6	Estabelecer a correlação entre o sentido e a intencionalidade do texto.
7	Empregar os recursos próprios de apresentação gráfica tais como...
8	Investigar e usar as convenções da ortografia oficial.
9	Produzir textos com coerência e coesão, usando recursos da língua (...)

Conteúdos

Estudo de frases e textos. Análise linguística: Tipos de frases; Textos verbais, não-verbais e mistos; Tipologia (organização, estrutura, função, modalidade, intencionalidade); Gêneros (folheto, resumo, entrevista, carta, notícia, poema, piada, conto e outros); Sentido do texto: Literalidade, sentido próprio, referência, antecipação, digressão, relação, compreensão, tema, ideias principais e secundárias; Intertextualidade (relação com outro texto); Implícito (o que está subentendido no texto); Pluralidade que é dito sem ambiguidade; Discurso poético; Intencionalidade; Ortografia: Pontuação e acentuação.

Procedimentos didáticos

- Conversa informal.
- Aulas expositivas.
- Exercícios orais.
- Exercícios escritos e dirigidos.
- Vídeos.
- Pesquisas em dicionários.
- Textos bilíngues.
- Realização de textos individuais e coletivos.

Avaliação

A avaliação será um processo contínuo e cumulativo, tendo como critérios de observação, de participação dos alunos nas aulas, nas atividades.

Texto utilizado na aula 2 – professora B (2º/2º Ciclo)

Picasso

Picasso
Desde pequeno
Fazia troça
Com traços

Parece piada,
Mas dizem que é pura verdade
A primeira palavra que disse foi:
“Lápis”

E zapt!
Não parou mais
Desenhava as touradas da Espanha,
Cavalos, bonecas
Menino levado

Cresceu,
Foi pra Paris
Impressionado com a cidade,
Registrou tudo que viu

Mas um grande amigo partiu
E com ele as cores
Sobrou o azul
Quadros de dores

Logo conheceu uma moça
Na tela branca
A paixão vermelha
Corou de rosa sua paleta

Mas a fase mais engraçada
Foi a cubista
Picasso embaralhou as formas
Brincou com as normas
Cubismo
Mosaicos
Caquinhos
Pedaços

Na época
Foi aquele estardalhaço
Desenhou perfil de frente
Pôs bumbum no lugar dos braços
Fez tudo diferente

Arte não é fotografia
Que registra o mundo real
Tal e qual

Na tela
A imagem que fica
É Picasso e
Não tem igual

ANEXOS DA PROFESSORA C

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências instituídas
1	Estabelecer a relação grafofônica das palavras.
2	Apropriar-se do sistema de escrita alfabética.
3	Fazer uso da língua em diversos contextos sociais.
4	Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais.
5	Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.
6	Produzir textos de diversos gêneros, atend. às especificidades.
7	Identificar a ideia central dos textos lidos.
	Identificar os contextualizadores. (9)
	Identificar os interlocutores e seus respectivos papéis. (10)
<p>Conteúdos: Sons iniciais, mediais e finais; Semelhança sonora entre as palavras; sílabas que as compõem; Estudo das letras, sílabas, palavras, frases e textos; identificação de sílabas; formação de palavras, frases e textos; Tipos de frases; Tipologia e gênero textuais; Sentido do texto; Diagramação; Pontuação; Acentuação; Ortografia Correto e convenção textual.</p>	
<p>Procedimentos didáticos: Uso de gravuras, livros, jogos de palavras, frases e sequências de imagens; Atividades no caderno e em folha; Letura individual e coletiva; Produção de textos, uso de diversas letras, sílabas, frases; Montagem de imagens e frases.</p>	
<p>Avaliação: Faremos uma avaliação diagnóstica, processual analisando cada etapa e mediando as dificuldades surgidas ao longo do ano. Os alunos que não estiverem sendo incluídos no projeto "MAIS".</p>	

Texto utilizado na aula 1 - professora C (3º/1º Ciclo)

As borboletas (Vinícius de Moraes)

Brancas
 Azuis
 Amarelas
 E pretas
 Brincam
 Na luz
 As belas
 Borboletas
 Borboletas brancas
 São alegres e francas.
 Borboletas azuis
 Gostam muito de luz.
 As amarelinhas
 São tão bonitinhas!
 E as pretas, então...
 Oh, que escuridão!

ANEXOS DA PROFESSORA D

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências instituídas
1	Apropriar-se do sistema de escrita alfabética
2	Fazer uso da língua em diversos contextos sociais
3	Produzir textos de diversos gêneros, consid. suas especificidades...
4	Identificar a ideia central dos textos lidos.
5	Investigar os contextualizadores (autor, suporte, época etc.)
6	Investigar e usar as convenções da ortografia oficial
7	Produzir textos com coesão e coerência, usando os recursos da língua.

Conteúdos: Sist. notacional alfabético; consciência fonológica: id. do som, iniciais, mediais, finais; semelhança sonora entre as palavras; sílabas que os compõem; estudo das letras, sílabas, palavras, frases e textos; noções de composição de palavras; id. de rimas; análise linguística: análise de palavras, composição, decomposição; nível léxico de sílabas; tipo de frases; textos: versos, não versos e mistos; tipologia e gêneros; sentidos do texto: inferência, antecipação, descrição, seleção, confirmação, tema, ideias principais e secundárias, inferencialidade, implícitude, explícitude, diagramação, pontuação, acentuação, ortografia, coesão e coerência.

Procedimentos didáticos: Aulas diversificadas, com uso de livros didáticos e para didáticos; dijonários; jogos didáticos; uso de revistas e jornais; dramatização do texto lido; atividades orais e escritas; no caderno, mimeografadas e/ou xerografadas, confecção de cartazes e/ou murais de compreensão, chamadas individual para leitura, competições entre grupos de estudo, leitura compartilhada etc.

Avaliação: Processual e contínua; considerando aspectos como interesse na realização das atividades propostas, participação nas aulas, frequência e pontualidade, bem como exercícios escritos de verificação da aprendizagem.

Texto utilizado na aula 5 – professora D (2º/2º Ciclo)

1 é 5, 3 é 10!

Desce o morro todo dia,
é preciso trabalhar.
Na rua, no mercado,
onde o trabalho pintar.

Na esquina, não se aperta,
trabalhando de engraxate.
Já tem freguesia certa,
porque engraxa com arte.

No sinal, revende atento
As ofertas do momento.
Se faz frio, vende luva;
quando chove, guarda-chuva.

-Um é cinco, três é dez-
repete um monte de vez.

E o preço sai parecido
com a cara do freguês

Corre daqui e dali,
ganha um trocado suado.
Mas apesar do batente
está sempre sorridente.

Domingo é só de brincar.
E igual a toda criança,
ele carrega a esperança
de que tudo vai mudar.
A liberdade é a pipa
solta no seu coração.
Realidade é a linha
bem presa na sua mão.

(Santuza Abras)

ANEXOS DA PROFESSORA E

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências instituídas
1	Compreender as características das tipologias e gêneros textuais.
2	Produzir textos de diversos gêneros, considerando suas especificidades e contextos sociais de uso.
3	Resumir as ideias centrais dos textos lidos, identificando palavras-chave.
4	Empregar os recursos próprios da apresentação gráfica tais como margens, distribuição do espaço do suporte textual...
5	
6	
7	

¹⁰
Conteúdos: vogais - encontro vocálico - consoantes - alfabeto maiúsculo e minúsculo - ordem alfabética - sílaba - palavra - frase - texto - texto coletivo - sons parecidos (p/b - f/v - t/d) - som nasal (til - m e n). (2) tipos de frases - m antes de p/b - texto a partir de quadrinhos - sinais de pontuação - r, rr - h no começo das palavras - lh, ch, nh (sons parecidos). (3) singular e plural - continuar uma história - recontar uma história - ç (cedilha) - sons parecidos qua, que - qui - caço, cu. (4) sinônimo e antônimo - Produção de texto a partir de imagens - adjetivo - diminutivo e aumentativo - sons parecidos qua, que, qui - g/f.

Procedimentos didáticos: Ditado com palavras, leitura de texto de diversos gêneros; interpretação de texto; produção de texto de diversos gêneros; pesquisa em dicionário e outras fontes (internet e outras livros); debates; aulas explicativas.

Avaliação: Atividades no caderno de classe e de casa, atividades na folha, atividades individuais e coletivas, provas, de registros escritos, exercícios avaliativos no final de cada bimestre.

Texto utilizado na aula 5 – professora E (3º/1º ciclo)

- Por que será que o texto a seguir chama-se “Inho, não!”?
Leia o texto e descubra.

www.editora.com.br

Andrezinho tem três anos
E já se acha bem grandão,
É por isso que não gosta
De diminutivo, então.

Não suporta que lhe digam:
“Dá a mãozinha” (em vez de mão),
Ou que mandem: “A boquinha
Abre e come, coração!”

“Inho”, “inha”, “ito”, “ita”
São para ele humilhação,
O diminutivo o irrita
O “Andrezim” prefere um “ão”!

Chama “gala” a galinha,
Não aceita correção,
“Escrivana”, a escrivainha,
E o vizinho é “vizão”.

Chama “coza” a cozinha
O toucinho é “toução”
É “campana” a campainha —
E ele próprio é o “Dezão”...

(Tatiana Belinky. *Sabe aquelas historinhas?* São Paulo, Edições Paulinas, 1991.)



Tatiana Belinky nasceu em Petrogrado, na Rússia, em 1919. É autora de várias peças infantis e premiada por sua atuação como escritora. Entre seus livros estão: *Limeriques*, *A operação do tio Onofre*, *Medroso! medroso!*, *Stanislaw*, *Quatro amigos*.

- Agora que você já leu, o que achou do título? Ele está adequado?

ANEXOS DA PROFESSORA F

20- PLANEJAMENTO ANUAL

Área: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias
Componente Curricular: Língua Portuguesa

Nº	Competências Instituídas
1	Estabelecer relações entre textos verbais e não verbais...
2	Produzir textos de diferentes gêneros, considerando...
3	Resumir as ideias centrais dos textos lidos...
4	Produzir textos com coesão e coerência, usando recursos da língua.
5	
6	
7	

Conteúdos Textos: verbais, não verbais e mistos;
Tipologia: argumentativos, descritivos, narrativos, instrucionais
Gêneros: bilhete, resumo, entrevista, carta, notícia, poema, peça, conto, etc.

Sentidos do texto: inferência, antecipação, delimitação, seleção, confirmação, tema, ideias principais e secundárias;

Intertextualidade, implícito, explícito

Diagramação, pontuação, ortografia, acentuação, coesão e coerência

Procedimentos didáticos

Leitura, interpretação e produção de textos de diversos tipos/gêneros;

Trabalhos em pequenos grupos

Exercícios orais e escritos

Avaliação

Seri contínua e processual através da participação do aluno, baseada nos exercícios realizados e de suas produções como todo.

Texto utilizado na aula 1 – professora F (2º/2º Ciclo)

LENDO

1. Leia a história:

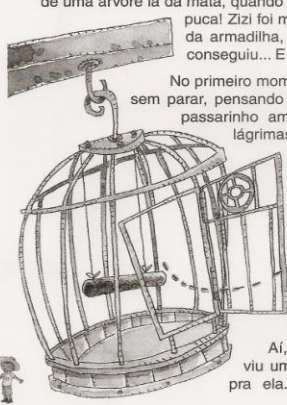
O VÔO MAIS BONITO

Esta é a história de Zezé e Zizi, um caszinho apaixonado, que cantava o dia inteiro e, de vez em quando, voava para tudo quanto é lugar...

Voava?

É, Zezé e Zizi eram passarinhos, sabem?

Dois lindos pintassilgos que se apaixonaram desde que nasceram... Um dia, os dois estavam cantando, bem tranquilos, em cima de uma árvore lá da mata, quando crapt! Foram pegos por uma arapuca! Zizi foi mais esperta e conseguiu se livrar da armadilha, tentou puxar o Zezé mas... não conseguiu... E um menino levou o Zezé...




No primeiro momento, Zizi se desesperou: chorou sem parar, pensando que jamais voltaria a ver o seu passarinho amado. Mas, depois, enxugou as lágrimas e foi à luta para procurar o Zezé lá na cidade, que era para onde o menino deveria tê-lo levado.

Quando chegou lá, logo viu que não ia ser fácil: a cidade era tão grande! Mas não desistiu, continuou voando o mais alto que podia até cansar. Ai, com fome e sede, pousou numa árvore de um quintal bem grande.

Aí, quando Zizi estava bem distraída, viu uma menina, lá em baixo, olhando pra ela. Zizi logo assustou-se e quis

42



fugir, mas não teve forças. A menina parece que notou a fraqueza de Zizi, pois foi lá dentro da casa e voltou com comida e um pouquinho d'água numa caneca. Zizi não agüentou: resolveu comer tudo, mesmo que fosse pra ficar presa depois!

Mas não aconteceu nada. Zizi comeu tudo e a menina só olhava e sorria. Zizi acabou simpatizando com a menina e foi pousar no ombro dela. E as duas saíram passeando.

No meio do passeio, de repente, Zizi escuta um canto de pássaro. Ouve com atenção...

É o canto do Zezé! Um canto meio triste, mas o do Zezé. Ai, Zizi começa a cantar feito louca e a menina, achando muito estranho aquela bagunça toda, resolve parar e ouvir de onde vem o outro canto. Era de uma casa de esquina. Ela volta pra lá e entra pelos fundos, onde o portão estava aberto. Então vê um outro pintassilgo preso numa gaiola. Por um momento, os dois passarinhos só se olharam, mas depois começaram a cantar maravilhosamente... A menina percebeu tudo, o canto era mágico, e resolveu abrir a gaiola. Os dois passarinhos olharam pra ela, fizeram festa na sua cabeça e levantaram vôo. O mais alto e bonito das suas vidas...

A menina foi embora. Não quis nem saber quem era o malvado que tivera a coragem de separar um casal tão lindo e, ainda por cima, prender o passarinho numa gaiola...

Quanto à Zizi e Zezé, eles estão por aí, velhinhos, cheios de filhotes e ainda muito, muito apaixonados...

ALVES, Janelina Cristina. O vôo mais bonito. Revista Zê, São Paulo, n. 34, 1999, p. 42-43.

2. O que você achou da atitude da menina em relação ao pássaro que estava preso? Comente com os colegas e o(a) professor(a).

43