

**GLÁUCIA LIMA VASCONCELOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2005**

## **Ficha catalográfica**

**Vasconcelos, Gláucia Lima**

**V331f Práticas de leitura no cotidiano escolar / Gláucia Lima Vasconcelos;  
orientador, Ivan Russel. Campo Grande, 2005.**

**92 f. + anexos**

**Dissertação (mestrado) – Universidade Católica Dom Bosco  
Inclui bibliografias**

**1.Prática de ensino 2. Compreensão na leitura I. Russel, Ivan II. Título**

**CDD – 372.4**

**Bibliotecária responsável: Clélia T. Nakahata Bezerra CRB 1/757**

**GLÁUCIA LIMA VASCONCELOS**

**PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Área de Concentração:**  
Educação Escolar e Formação de Professores

**Orientador:** Prof. Dr. Ivan Russeff.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO  
CAMPO GRANDE  
2005**

**PRÁTICAS DE LEITURA NO COTIDIANO ESCOLAR**

**GLÁUCIA LIMA VASCONCELOS**

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Prof. Dr. Ivan Russef

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Dáugima Maria Santos Queiroz

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Inês Pagliarini Cox

*Dê-me, Senhor,  
Agudeza para entender  
Capacidade para reter  
Método e faculdade para aprender  
Sutileza para interpretar  
Graça e abundância para falar*

*Dê-me, Senhor,  
Acerto ao começar  
Direção ao progredir  
E perfeição ao concluir*

São Tomás de Aquino

## **DEDICATÓRIA**

Aos pais queridos, Francisco e Rita, que mesmo com seus poucos anos de escola, me fizeram amá-la. Foi com eles que aprendi a maior de todas as lições: me ensinaram a ler o mundo, buscando o sentido das pequenas coisas.

À família adorada, José, Bárbara e João Pedro, que enchem de alegria os meus dias.

## AGRADECIMENTOS

Com a certeza de que as palavras não podem dar conta da imensa gratidão que sinto, deixo meus agradecimentos:

Ao professor Dr Ivan Russeff, pela sabedoria e paciência com que me orientou, mostrando-me os diversos caminhos que eu poderia trilhar, para que pudesse escolher, de maneira segura e consciente, aquele que melhor convinha ao meu trabalho.

Às professoras Dr<sup>a</sup> Maria Inês Pagliarini Cox e Dr<sup>a</sup> Dáugima Maria Santos Queiroz, pela maneira cuidadosa com que se dedicaram a leitura e apreciação do texto, trazendo-me confiança e incentivo.

Às professoras e alunos do Colégio Rui Barbosa, não apenas por aceitarem a minha presença intrusa em suas aulas, mas pelo carinho e atenção com que me recebiam a cada dia.

De um modo muito especial, a José Vandir, meu marido e aos nossos filhos, Bárbara e João Pedro, pela compreensão de conviver com a minha ausência em tantos momentos importantes, pelo apoio incondicional e pelo carinho manifestado nos pequenos cuidados e naquele abraço caloroso, que de forma surpreendente, me enchia de novas energias.

VASCONCELOS, Gláucia Lima. *Práticas de leitura no cotidiano escolar*. Campo Grande, 2005. 92p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## **RESUMO**

Essa pesquisa apresenta como problema analisar a utilização de textos em sala de aula, visando compreender o sentido pedagógico que orienta as atividades de leitura na escola e se insere na Linha de Pesquisa 2: Práticas pedagógicas e suas relações com a formação docente, do Programa de Mestrado em Educação da UCDB. O objetivo constituiu em investigar as concepções de leitura que estão presentes na atuação dos professores e alunos em uma classe de quarta e quinta série. Como procedimento metodológico optamos pela pesquisa etnográfica. Iniciamos pela observação em uma classe de quarta série, de uma escola municipal de Campo Grande e continuamos observando esses alunos no início da quinta série. Simultaneamente, fizemos um estudo minucioso da literatura referente ao tema, seguido de entrevista com os sujeitos envolvidos e análise de dados. Os resultados da pesquisa revelam que a prática de leitura pressupõe, quase sempre, uma construção unívoca de sentido, a partir da interpretação da professora, havendo uma uniformização de condutas no trabalho com textos de diferentes gêneros; constatamos, a partir da quinta série, uma diminuição das atividades que preparam para o ato de ler. Concluímos que a concepção de leitura como decodificação é predominante nas duas séries e determina as atividades de leitura em sala de aula. Os alunos passam pela escola pronunciando textos, sem garantir que tenham compreendido o que leram.

**PALAVRAS-CHAVE:** Práticas de leitura, texto, cotidiano escolar.



VASCONCELOS, Gláucia Lima. *Práticas de leitura no cotidiano escolar*. Campo Grande, 2005. 92p. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação, Universidade Católica Dom Bosco.

## ABSTRACT

This research presents as problem to analyze the use of texts in classroom, aiming at to understand the pedagogical direction that guides the activities of reading in the school and if it inserts in the Line of Research 2: Pedagogical practical and its relations with the teaching formation, of the Program of Mastership in Education of the UCDB. The objective constituted in investigating the conceptions of reading that are present in the performance of the teachers and pupils in a classroom of fourth and fifth series. As methodological procedure we opt to the ethnographic research. We initiate for the observation in a classroom of fourth series, in a municipal school of Campo Grande and continue observing these pupils in the beginning of the fifth series. Simultaneously, we made a detailed study of literature referential to the subject, followed of interview with the involved citizens and analysis of data. The results of the research disclose that the reading practical presuppose, most of the time, a univocal construction of direction, from the interpretation of the teacher, having a uniformization of behaviors in the work with texts of different sorts; we evidence, from the fifth series, a reduction of the activities that prepare for the act to read. We conclude that the conception of reading as decodification is predominant in the two series and determines the activities of reading in the classroom. The pupils pass visor school pronouncing texts, without guarantee that they have understood what they read.

**KEY WORDS:** Reading practical, text, school quotidian.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Perfil das professoras envolvidas na pesquisa.....	37
Quadro 2 – Descritivo das aulas – P1 – Quarta série - 2003.....	51
Quadro 3 – Descritivo das aulas – P2 – Quarta série – 2003.....	54
Quadro 4 – Descritivo das aulas – P3 – Quinta série - 2004.....	56
Quadro 5 – Descritivo das aulas – P4 – Quinta série - 2004.....	57
Quadro 6 – Descritivo das aulas – P5 – Quinta série - 2004.....	58
Quadro 7 – Descritivo das aulas – P6 – Quinta série - 2004.....	59
Quadro 8 – Descritivo das aulas – P7 – Quinta série - 2004.....	61
Quadro 9 – Primeira categoria: Estratégias utilizadas pelos professores visando a compreensão de textos.....	67
Quadro 10 – Segunda categoria: Aspectos trabalhados na leitura .....	71
Quadro 11 – Terceira categoria: Formação de habilidades.....	74
Quadro 12 – Quarta categoria: Verificação de aprendizagem.....	75
Quadro 13 – Quinta categoria: Aspectos referentes à formação geral.....	78

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 1 – Roteiro da entrevista com as professoras

Anexo 2 – Roteiro da entrevista com os alunos

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO: A MOTIVAÇÃO PARA A PESQUISA.....	1
CAPÍTULO 1: A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO NA ESCOLA.....	6
1.1 O texto em sala de aula.....	10
1.2 O trabalho com textos de acordo com os PCNs .....	16
CAPÍTULO 2: O CAMINHO METODOLÓGICO.....	21
2.1 A escolha do ambiente natural da pesquisa.....	27
2.2 O cenário.....	33
2.3 Os personagens dessa trama.....	36
CAPÍTULO 3: O COTIDIANO DAS AULAS.....	50
CAPÍTULO 4: Rumo a análise de dados.....	63
4.1 O conteúdo da análise.....	66
CONCLUSÃO: EM BUSCA DE UMA TEORIZAÇÃO.....	80
GLOSSÁRIO.....	87
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	90

## **INTRODUÇÃO**

### **A MOTIVAÇÃO INICIAL PARA A PESQUISA**

Ao pensar no problema da leitura, movida pela necessidade de escrever esta introdução, vieram-me à mente dois caminhos a seguir: a minha trajetória como leitora e a minha trajetória como professora, que tenta desenvolver em seus alunos as habilidades de leitura. Mas a tentativa de delinear cada um desses caminhos parecia inútil. Quanto mais eu pensava em minhas ações em sala de aula, no que diz respeito à proposição de boas atividades de leitura, mais compreendia que elas estavam muito relacionadas ao meu fazer como leitora. Por outro lado, a minha capacidade de interação com os materiais que leio não estava pronta ao sair da escola ou do curso de formação profissional. Ela foi alimentada ou aprimorada pelas necessidades que a profissão me impôs no dia-a-dia. Enquanto tento formar leitores, desenvolvo em mim esta habilidade. Diante deste fato, decidi então unir as duas trajetórias.

Nunca fui uma criança motivada para a leitura. Lia pouco. O ambiente familiar não propiciava muitos momentos de leitura. Raramente tínhamos livros, revistas ou jornais em casa. Quando os tinha, era para manuseio dos adultos. Criança não tinha de ler jornal.

Na escola, às vezes íamos à biblioteca. As obras literárias exerciam sobre mim um fascínio que durava poucos minutos. Se os livros eram longos, eu os abandonava, ainda que estivesse gostando da história. O que me prendia eram as prateleiras de “obras de referência”, onde ficavam as enciclopédias que traziam assuntos gerais ou específicos de história, ecologia, corpo humano, por exemplo. Eu as folheava com grande encantamento. Não sei bem se pela beleza dos livros, pelas lindas gravuras ou pelas informações que traziam. O fato é que eu gostava de ler aqueles materiais e descobrir coisas novas. A leitura para mim estava muito ligada à descoberta de informações e à tentativa de satisfazer a minha curiosidade sobre animais, plantas, fatos históricos...

Ainda hoje acredito que a leitura é tão eficaz quanto maior for a curiosidade do leitor. Se temos um motivo para ler, vamos garimpando em busca de informações ou idéias que nos ajudem a elaborar respostas satisfatórias à nossa necessidade. Por isso, antes de

propor aos alunos que leiam determinado texto, gosto de provocá-los, lançar uma pergunta, comentar um fato, fazê-los pensarem no que poderiam encontrar nesse texto e espero que eles leiam como quem procura algo.

À medida que o tempo foi passando, a escola foi solicitando inúmeras pesquisas<sup>1</sup>, que exigiam que eu fosse à biblioteca, selecionasse os materiais adequados, identificasse o assunto no índice, lesse e resumisse o texto. Eu me sentia de tal maneira desafiada para essas tarefas que nelas investia toda minha energia. A pesquisa era, para mim, um excelente recurso para aprender coisas novas, sem que eu me desse conta de que era a leitura que me propiciava essa aprendizagem autônoma.

Quando me tornei professora, esta idéia me perseguiu. Constantemente me via pensando em como desenvolver nos alunos, hoje, esta autonomia, ou ainda, como incentivá-los para esse trabalho de pesquisa, adaptando-o à situação atual em que os portadores de texto não são mais os mesmos. Com a chegada da Internet e as facilidades que ela proporciona, raramente nossos alunos recorrem às enciclopédias ou a outros textos impressos. Desde cedo se acostumam a utilizar os *sites* de busca, selecionando palavras-chave. Já não sabem utilizar índices ou reconhecer as categorizações em que está inserido o tema em estudo. A rede não lhes proporciona essa informação, porque não é assim organizada. Numa espécie de jogo, em que palavra puxa palavra, vão se abrindo inúmeros *links* das mais variadas fontes e naturezas. A pesquisa requer dos alunos uma seleção do que realmente interessa, diante da solicitação feita pelo professor. Requer, também, neste caso, uma relação diferente com o texto, pois a leitura de um texto na tela do computador “altera a postura corporal do leitor, substituindo seu contato físico com o objeto a ser lido por um botão ou pelo mouse. Muda-se, assim, o modo de interação com o texto.” (PAULINO, 2001, p.32)

Ainda segundo a autora, não apenas o contato com o texto é modificado, mas a “própria concepção do que é texto pode ampliar-se para outras instâncias de significação”. Habitualmente visto pelo leitor como um corpo unitário e fechado, com início meio e fim, o texto agora se apresenta de modo inacabado e conversa com outros, na medida em que abre caminho para diferentes *links*. Além disso, o hipertexto utiliza-se com frequência de

---

<sup>1</sup> O termo pesquisa é aqui utilizado para designar apenas a pesquisa bibliográfica, comumente solicitada pelos professores da educação básica.

imagens, gráficos, tabelas e recursos visuais ou sonoros que antes nem sempre apareciam nos textos impressos utilizados pelos alunos.

Precisamos, então, estar preparados para esse novo tipo de texto, que já circula pela escola há alguns anos, embora ainda não nos tenhamos dado conta de que exigem de nós, leitores ou professores, um conjunto de habilidades diferentes. Precisamos, ainda, apresentar aos nossos alunos outras possibilidades de pesquisa bibliográfica, desde as enciclopédias, livros didáticos, revistas, jornais... E, acima de tudo, desenvolver o hábito de visitar a biblioteca, levando-os a compreenderem de que modo ela é organizada, a utilizarem arquivos, índices, a fim de que estejam preparados para fazer as devidas seleções. A autonomia na leitura, em se tratando de suporte à pesquisa, começa na capacidade de selecionar e reunir materiais.

Minha prática em sala de aula veio, ao longo do tempo, sendo orientada por essas e outras reflexões. Junto com elas, foram surgindo indagações perturbadoras: Por que algumas turmas apresentam tantas dificuldades nas atividades de leitura? Como podemos auxiliar nossos alunos a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura?

Mais uma vez movida pela necessidade, fui em busca de autores que falam sobre o assunto e procurei cursos de formação continuada que tratassem de leitura. Foi então que entrei em contato com os trabalhos de Josette Jolibert, Délia Lerner, Emilio Sánches, Isabel Solé, entre outros. Li sobre tipos de texto, estratégias de leitura, como formar alunos leitores... A cada nova descoberta, analisava a possibilidade de aprimorar as propostas de atividade de leitura que trazia para os meus alunos. Muitas vezes, notava uma diferença substancial na aprendizagem por meio da leitura. Outras vezes, constatava maior interesse e gosto pela atividade; porém, os alunos não retinham muito do que liam, visto que, entre as atividades realizadas antes da leitura de um determinado tema e aquelas feitas a partir da leitura, havia pouca ou nenhuma evolução.

Comecei, então, a me questionar se o problema não estava nos demais elementos envolvidos em torno da leitura. A linguagem e a comunicação passaram a ser minha preocupação. Como tornar a comunicação mais eficiente? Como trabalhar com a linguagem, fazendo de meus alunos bons usuários da língua, seja em situações de leitura e escrita, seja em situações orais? Fui encontrar em Vygotsky e Bakhtin elementos para

enriquecer a minha análise, em especial no que se refere ao aspecto interacionista da linguagem.

A interação como condição para o desenvolvimento e para a aprendizagem, presente na teoria de Vygotsky, parece aproximar-se muito da concepção dialética de linguagem, que se concretiza apenas nos processos de interlocução, defendida por Bakhtin. “Nesse sentido há uma conexão entre Vygotsky e Bakhtin: o primeiro fala de uma relação permeada pelo social e o segundo aposta no diálogo como, fundamentalmente, um ato social”.(FREITAS, 1994, p. 89)

Os questionamentos foram se complexificando com as leituras e experiências. Crescia em mim a necessidade de superar o pragmatismo dos conhecimentos adquiridos até aquele momento.

Ingressei no Mestrado em Educação, tendo, como objeto de pesquisa, a leitura. O tema precisava ser melhor delimitado. A amplitude das intenções iniciais não permitia uma pesquisa consistente. Optei, então, por pesquisar a utilização de textos numa sala de aula do Ensino Fundamental. As investigações rumavam na busca do sentido pedagógico da leitura nos dias de hoje. Tinha, porém, a plena convicção de que esse sentido seria construído ao longo da pesquisa. Não nasceria de um dado coletado em observação ou pesquisa bibliográfica, sob pena de captar apenas o aparente, ou o dado momentâneo ou, ainda, o superficial. O que me interessava era o recorrente, aquilo que estava no núcleo rígido das relações de sala de aula em atividades que se relacionavam à leitura; em outras palavras, interessava-me a rotina do trabalho pedagógico. Assim, essa construção do sentido pedagógico da leitura passou por um período de gestação, que se deu por meio de um mergulho na sala de aula, em longas horas de observação, pela análise de materiais diversos, pela conversa com os professores e alunos observados.

Parafraseando Antonio Candido (1971, p. 19), na “certeza de que o senso qualitativo é condição de eficiência” desta pesquisa, guiei-me pela convicção de que “o contato com a realidade viva dos grupos é tão importante quanto a técnica de manipulação dos dados” e fui investigar, na cultura de um grupo, manifesta em suas ações diárias, pistas que me ajudassem a responder as seguintes questões norteadoras:

- Que concepções de leitura estão presentes na atuação dos professores e alunos em uma classe de quarta e quinta séries?



- Como se desenvolvem as atividades de leitura nas séries investigadas?
- Os alunos e professores apresentam estratégias diferenciadas para tratar os diversos gêneros textuais?
- Há diferenças no tratamento com o texto e nas propostas de atividades de leitura entre a quarta e a quinta série?

Seguindo uma tendência manifestada nas pesquisas em educação desde os anos 80 (ANDRÉ, 2001, p. 53), debrucei-me, então, sobre a realidade escolar e fui buscar na sala de aula os dados de que precisava para compreender o problema da leitura, apontada, inúmeras vezes, como a grande vilã do processo de aprendizagem. É comum observarmos na fala dos próprios professores denúncias de que os alunos não gostam de ler, não entendem o que lêem e raramente são capazes de aprender por meio da leitura. Precisamos investigar, então, de que maneira estão sendo preparados para adquirirem a tão decantada autonomia como leitores.

## **CAPÍTULO I**

### **A LINGUAGEM E A INTERAÇÃO NA ESCOLA**

Pensar a linguagem como meio de construção de conhecimentos em sala de aula implica atribuir a ela o *status* de instrumento, que viabiliza a interação e, posteriormente, a aprendizagem. É por meio de uma negociação de significados, ocorrida em situações práticas, num jogo contínuo de enunciações que se processam entre o locutor

e o interlocutor – a criança e o adulto, por exemplo – que se promove o desenvolvimento da linguagem e a formação de conceitos novos.

Tais idéias nos remetem aos estudos de Vygotsky e Bakhtin. Ambos utilizam em seus trabalhos uma concepção interacionista de linguagem. Para Bakhtin, “o signo se cria entre indivíduos, no meio social; é, portanto, indispensável que o objeto adquira uma significação interindividual; somente então é que ele poderá ocasionar a formação de um signo” (1999, p. 45). O signo não pode, pois, ser dissociado das formas de comunicação social. É justamente nas situações práticas que ele se constitui como unidade inteligível e ganha valor de instrumento social. Em outras palavras, torna-se um recurso empregado pelo indivíduo para alcançar um objetivo – daí o termo instrumento. Porém, um recurso que toma forma no momento da interação, observando as condições inerentes à situação em que é utilizado.

Nessa mesma direção, Vygotsky também enfatiza a importância do meio social e cultural na aprendizagem por meio da internalização dos signos ou mediação semiótica.

Para internalizar signos, o ser humano tem que captar os significados compartilhados socialmente, ou seja, tem que passar a compartilhar significados já aceitos no contexto social em que se encontra, ou já construídos social, histórica e culturalmente. Percebe-se aí o papel fundamental da interação social pois é por meio dela que a pessoa pode captar significados e certificar-se de que os significados que capta são aqueles compartilhados socialmente para os signos em questão. Em última análise, então, a interação social implica, sobretudo, um intercâmbio de significados. (MOREIRA, 1999, p 113).

Por favorecer essa troca de significados, a linguagem possui um papel muito importante no desenvolvimento cognitivo, seja dentro ou fora da escola. Para Vygotsky, a aprendizagem se dá pela e na interação do sujeito com o meio social e cultural. É a aprendizagem de fatores sociais que propicia a aquisição das funções psicológicas superiores e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo das crianças. Influenciado pela teoria marxista, Vygotsky apresenta duas categorias de ferramentas que favorecem a interação entre o sujeito e o meio social: o instrumento e o signo. São elas que fazem a mediação em toda relação com o meio. Por intermédio da utilização dos instrumentos e signos, criados pelo “outro”, em suas relações sociais e históricas, a criança internaliza o mundo a sua volta, ou seja, o reconstrói a sua maneira, de posse de experiências anteriores e dos conceitos que já possui.

Percebe-se com isso a importância da interação, seja com o adulto, seja com outras crianças, a fim de promover uma partilha de significados. A palavra torna-se, então,

um indispensável instrumento na construção dos conceitos, ao mesmo tempo em que contribui para o desenvolvimento lingüístico. Ela assume uma relevância tamanha em seus estudos que o próprio Vygotsky (1989, p. 104) reconhece a dificuldade de distingui-la como fenômeno da fala ou do pensamento: “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se trata-se de um fenômeno da fala ou um fenômeno do pensamento”. Para nós, o que interessa é o seu componente significativo, tanto no ato da interlocução, como na expressão externa que a possibilita.

Bakhtin reconhece também essa propriedade da palavra e parece explicar melhor o seu caráter constitutivo, a partir do próprio sujeito em contato com o outro.

Embora a realidade da palavra, como a de qualquer signo, resulte do consenso entre os indivíduos, uma palavra é, ao mesmo tempo, produzida pelos próprios meios do organismo individual, sem nenhum recurso a uma aparelhagem qualquer ou a alguma outra espécie de material extracorporal. Isso determinou o papel da palavra como *material semiótico da vida interior, da consciência* (discurso interior). Na verdade, a consciência não poderia se desenvolver se não se dispusesse de um material flexível, veiculável pelo corpo. E a palavra constitui exatamente esse tipo de material. A palavra é por assim dizer, utilizável como signo interior; pode funcionar como signo de expressão externa. (1999, p. 37, grifo do autor)

A palavra, portanto, transita entre os campos individual e social. Ela não decorre de uma apropriação da fala do outro. Necessita, pois, de uma construção individual que se dá na relação tensionada entre o “organismo individual” e o “material extracorporal”. É nesse movimento que ela adquire significação para o sujeito e impõe-se como instrumento necessário à compreensão e à construção do discurso interior, como se vê no excerto a seguir:

É preciso fazer uma análise profunda e aguda da palavra como signo social para compreender seu funcionamento como instrumento da consciência. É devido a esse papel excepcional de instrumento da consciência que *a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda criação ideológica, seja ela qual for.* (Ibidem, p. 37, grifo do autor).

É, portanto, na relação entre a consciência e a palavra, cujo sentido é internalizado pelo sujeito, tal como circula no meio social, que se constroem as enunciações. Ao responsabilizar-se por imprimir um estilo genérico ao seu discurso, o locutor seleciona a palavra, não pelo significado que lhe confere isoladamente, mas pelo uso a que se presta nos diferentes enunciados que se aproximam do que deseja expressar. Essa aproximação se dá segundo os componentes que compõem o gênero: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Assim, a palavra, ainda que vista como

*elemento essencial que acompanha toda criação ideológica*, não possui potencial expressivo em si mesma. “É o todo intencional que inocula na palavra a expressividade do todo”.(CORRÊA, 2002, p. 68) Dessa forma, podemos resumir os dois princípios bakhtinianos discutidos até aqui: é no processo de compreensão ativa, transitando entre os interlocutores, numa determinada situação social, que a palavra se concretiza; essa utilização é determinada pela esfera social de atividade em que se encontram os interlocutores.

Podemos reconhecer, assim, em Vygotsky e Bakhtin um traço comum no que diz respeito à dialogicidade como condição necessária à construção do conhecimento. Essa concepção dialética pressupõe a existência de múltiplas vozes – noção de polifonia<sup>2</sup> – na qual a palavra, inserida num contexto real, histórico e social, se concretiza. Ambos apontam a linguagem como mediadora nas relações e construções individuais ou sociais. Contudo, “enquanto Vygotsky atende mais aos aspectos psicológicos e pedagógicos, Bakhtin coloca a dimensão ideológica, tornando possível discutir a diversidade cultural, as variedades lingüísticas, as lutas de poder dentro da sala de aula” (FREITAS, 1994, p. 132).

Um outro elemento que confere significação à palavra é o seu papel na interação entre os sujeitos. Ao propor uma nova perspectiva para a análise do ato de comunicação, baseada na existência do locutor, do interlocutor e da interação, Bakhtin valoriza o papel da palavra:

Essa orientação da palavra em função do interlocutor tem uma importância muito grande. Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é um território comum do locutor e do interlocutor. (BAKHTIN, 1999, p. 113)

Analisando o contexto escolar, nota-se a importância dessa noção de dialogicidade trabalhada por Bakhtin, visto que a aprendizagem pressupõe a existência de uma ponte entre o professor e o aluno – ou entre o aluno e seu material didático. Essa

---

<sup>2</sup> Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. (BARROS, 2003, p. 5)

ligação se dá por meio da linguagem, contando que os envolvidos estejam empenhados num processo de interação verbal.

Contudo, a valorização dessa interação parece muitas vezes perdida quando se trata das relações em sala de aula. Tanto nas situações orais como na utilização do texto escrito, é comum observarmos a utilização de um *modelo comunicativo linear* (REZENDE e FUSARI, 1998) em que a comunicação é concebida como uma transferência de informação de um emissor para um receptor. A prática dos professores, em geral, evidencia a ênfase maior no pólo do emissor, seja ele o professor ou o texto, e menor no pólo da recepção comunicadora, também fonte e produtora de saberes sobre o mundo – o aluno. O ato de ler é ainda confundido com a decifração dos códigos, menosprezando a experiência da troca de idéias. A leitura, a serviço da gramática descritiva ou da metalingüística, isolada de sua função social, não estimula o aluno a fazer uso efetivo da linguagem.

Nesse ilusório processo de transmissão, que ignora a importância do diálogo e da negociação de sentidos durante a aprendizagem, a escola acaba empenhando-se num monólogo improdutivo, como denuncia Freitas (1994, p. 94):

A escola tem se fechado num monólogo, o do professor, que pretende passar ao aluno um saber, um conhecimento, que este deve receber passivamente e guardar. É ignorado, muitas vezes, o papel do diálogo, que permite ao aluno, por meio de uma atividade interpessoal e intrapessoal, ir construindo os significados, ir construindo seu conhecimento. É ignorado também o diálogo com a vida, pois a escola procura alcançar um aluno abstrato, sem tempo e sem espaço. E todo o seu discurso torna-se artificial e impreciso, dirigido a um aluno que não é real, mas representado pela escola. Por não ser um interlocutor real, a escola fala sozinha, monologiza, sendo incapaz de reconhecer o diálogo, a interação.

Como se pode notar, Vygotsky e Bakhtin ainda permanecem distantes da sala de aula. É preciso que a escola assuma o seu papel como lugar de produção social de signos (VYGOTSKY, 1989) e adote um modelo dialético, para a produção de conhecimentos. Isso só será possível, possibilitando aos professores um minucioso estudo desses autores a fim de promover o reconhecimento das importantes implicações de suas teorias para a elaboração de uma pedagogia ativa e democrática.

Essa discussão aponta para alguns dos grandes problemas da educação atual. Porém, como o que mais nos interessa é o texto, vamos passar para a análise específica de sua utilização em sala de aula.

## 1. O texto em sala de aula

Atualmente, acredita-se que quanto mais variados, interessantes e divertidos forem os textos apresentados para os alunos, maior a chance de se tornarem leitores competentes. Utilizam-se com frequência textos extraídos de jornais, revistas, Internet, anúncios e outros. Isso, sem dúvida, representa um grande avanço no trabalho com a leitura. Contudo, não garante que nossos alunos estejam compreendendo melhor os textos do que o faziam em outras épocas em que a escola limitava-se à leitura de textos científicos ou literários de autores consagrados. A prática tem nos mostrado que, embora seja de grande valia, a apresentação de uma diversidade de textos não basta. A variedade de suportes e gêneros, presente hoje em boa parte das aulas, acaba por evidenciar a deficiência de grande parte de nossos alunos na interação com o texto – e dos professores em trabalhar com cada tipologia textual.

Nas palavras de Paulino (2001, p. 30), “não basta fazer circular os textos em sua diversidade na escola; é preciso também aparelhar os alunos para a sua recepção”. Aparelhar os alunos para essa leitura significa ensiná-los a reconhecer as características do texto, desde seus aspectos estruturais, até a situação de leitura a que se destinam em um contexto social, já que não se trata de textos escritos para fins didáticos. O que se observa na prática, no entanto, é que os textos são trabalhados segundo uma estratégia única, ignorando-se muitas vezes sua estrutura característica, o modo como as idéias estão organizadas, o contexto de produção e veiculação. Antes de serem ignorados pela escola ao utilizar os diferentes gêneros textuais, tais aspectos deveriam ser reconhecidos e amplamente discutidos em situações didáticas, visto que determinam o “pacto de leitura”<sup>3</sup>, que guiará a compreensão do texto, como afirma Paulino (2001, p. 37):

(...) vários são os modelos que movem nossos pactos de leitura, a partir dos quais lemos de uma forma ou de outra, investindo diferentes significados nos textos: os veículos em que circulam os textos, o estatuto desses textos, os gêneros e espécies literárias, os mediadores da leitura e mais, muito mais.

Contrariando esses princípios, a leitura dos diferentes textos trazidos para a sala de aula é, então, artificializada, na medida em que não se leva em consideração o suporte de onde foram extraídos, a situação social ou o tipo de leitor a que se destinavam

---

<sup>3</sup> Pelo termo pacto de leitura, entende-se “a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção” (PAULINO, 2001, P. 31).

no momento de sua criação. Desta forma, o tratamento didático que lhes é dado impede uma perfeita interação, já que todos esses fatores, que estariam presentes na construção de sentido em uma situação de leitura fora da escola, são ignorados.

Para uma boa compreensão, o leitor deve reconhecer os elementos que compõem o texto. A leitura não pode, portanto, limitar-se aos aspectos verbais ou explícitos. Ela começa pela relação que o leitor possui com os diferentes portadores de textos. Se está habituado a ler revistas, jornais, artigos científicos ou textos literários, conhece as características desses gêneros, sabe como se organizam, reconhece indícios ou pistas comuns a esses textos que facilitam a construção de sentido. No entanto, essa relação nem sempre é considerada pela escola quando utiliza os diferentes gêneros textuais. Parece haver uma tendência a trabalhar os diferentes textos de maneira unívoca, como se todos eles dissessem as mesmas coisas e de maneira exatamente igual.

Desta forma, o texto acaba sendo amputado, seja pelos professores de língua portuguesa, seja pelos professores das demais áreas que o utilizam como recurso para a aprendizagem ou para a avaliação. No trabalho desenvolvido pelos professores de Língua Portuguesa, via de regra, o texto é destrinchado em seus aspectos estruturais. É desmontado, e analisado frase a frase, do ponto de vista morfológico, sintático, semântico... Por meio de uma atividade metalingüística, o aluno empenha-se em fazer descrições e categorizações de aspectos gramaticais. Tem-se, então, uma fragmentação do texto que, por vezes, leva ao entendimento de pequenas partes e mascara a compreensão do todo.

Este alijamento é ainda mais grave se pensarmos na inserção do texto como parte de um conjunto de idéias dentro de uma determinada temática. Ele não é o único sobre o assunto e dificilmente o leitor não tenha conhecimento sobre o tema, adquirido por meio de outros textos, verbais ou não. Deve-se, portanto, permitir ao aluno a oportunidade de trabalhar com diferentes textos que tratem de uma mesma temática, a fim de ampliar o seu repertório e poder, então, construir suas próprias inferências em relação ao tema em estudo.

No caso da leitura proposta pelos professores de outras áreas, a situação também não é diferente: comumente ignora-se o aspecto estrutural e obtém-se um único foco: o conteúdo. Como se a verdade do texto fosse a única possível e a transmissão pudesse acontecer diretamente de quem fala ou escreve para quem ouve ou lê; ignora-se,

dessa forma, as relações envolvidas nesse processo. Não se leva em conta a relação entre as idéias do texto, entre diferentes textos sobre o mesmo tema ou o tema trazido em diferentes suportes, mesmo porque o suporte é único, o livro didático.

Tais aspectos nos inserem na discussão sobre o preparo dos alunos para o uso de textos informativos, visto que ainda não se tem claro a quem cabe esse papel, como nos alerta Délia Lerner (1998):

Os usos da leitura e da escrita em outras áreas estão estreitamente ligados à avaliação. Contudo, raras vezes eles são objeto de ensino, porque parecem estar na “terra de ninguém”: não são abordados a partir da Língua Portuguesa porque o trabalho está centrado nos conteúdos de Ciências Sociais ou Ciências Naturais e tampouco são abordados a partir dessas áreas porque o ensino da leitura e da escrita não fazem parte delas.

Ao mesmo tempo em que o ensino da leitura está em “terra de ninguém”, como denuncia a autora, o trabalho com textos constitui-se em um território comum das diferentes áreas. Não é, portanto, de domínio e controle de nenhuma delas, visto que cada uma tenta se apropriar de apenas alguns de seus aspectos.

Na prática, delega-se apenas ao professor de Língua Portuguesa o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão de textos. Parece caber somente àquela disciplina, a responsabilidade de desenvolver o ensino da leitura como conteúdo procedimental a ser alcançado pelos alunos. No entanto, é nas aulas de História, Geografia, Ciências e Matemática que se exigem tais habilidades, já que nelas são utilizados textos informativos como recurso para a aprendizagem e por meio deles se avalia a compreensão de seus conteúdos conceituais ou factuais. É comum os professores, julgando que a criança que lê fluentemente está preparada para o uso de tais textos, se depararem com o fracasso na elaboração de trabalhos escritos a partir da leitura.

A quem cabe, então, a responsabilidade pelo trabalho com a leitura? Buscando uma resposta que viesse nos trazer respaldo teórico e legal para a questão, fui encontrar nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, de Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Fundamental, a seguinte orientação:

Cabe, portanto, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isto inclui os textos das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar e, mesmo assim, não consegue manejar, pois não há um trabalho planejado com essa finalidade.[...] Por isso, todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem



uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático.(2000, p.30)

À primeira vista podemos considerar contraditória a orientação dos PCNs do primeiro e segundo ciclos. Delegam a tarefa de ensinar a utilizar os diversos textos às várias disciplinas, mas apontam para a Língua Portuguesa a responsabilidade maior de fazê-lo. Este fato, porém, parece não ter grande relevância na prática, visto que, na maioria das escolas de primeira a quarta série, existe um mesmo professor polivalente, trabalhando com as diversas disciplinas. Assim, independente da área em que estiver atuando nos diferentes momentos, ele próprio é o responsável por esse trabalho. Isso nos leva a pensar, ainda, na possibilidade de um trabalho interdisciplinar.

Comparando os PCNs de primeira a quarta série com o volume que traz as orientações para a Língua Portuguesa do Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental, notamos que ambos indicam essa disciplina como responsável pelo fracasso escolar, apontando o domínio da leitura e escrita como a principal causa de repetência, que se concentra em sua maior parte na primeira e quinta séries. Apesar disso, nas orientações para os professores de quinta a oitava séries, fica claro que o trabalho com a leitura deve ser da competência de todos os professores, como se pode depreender no trecho a seguir:

Não é possível esperar que os textos que subsidiam o trabalho das diversas disciplinas sejam auto-explicativos. Sua compreensão depende necessariamente do conhecimento prévio que o leitor tiver sobre o tema e da familiaridade que tiver construído com a leitura de textos do gênero. É tarefa de todo professor, portanto, independentemente da área, ensinar, também, os procedimentos de que o aluno precisa dispor para acessar os conteúdos da disciplina que estuda. Produzir esquemas, resumos que orientem o processo de compreensão dos textos, bem como apresentar roteiros que indiquem os objetivos e expectativas que cercam o texto que se espera ver analisado ou produzido não pode ser tarefa delegada a outro professor que não o da própria área. (PCN, 2001, p. 32).

Portanto, cabe a cada professor dentro de sua área de atuação instrumentalizar os alunos para a utilização dos diferentes textos. O que não está claro é se os professores de Língua Portuguesa ou de outras disciplinas têm acesso a essa orientação, seja por meio desse volume ou daquele que orienta o trabalho em sua área.

É importante verificar, portanto, que orientação os professores têm recebido para o trabalho com o texto em sala de aula. Há um estudo dos Parâmetros? Há em sua formação, inicial ou continuada, algum preparo com essa finalidade? São capazes de reconhecer em sua prática, a importância dessa postura em relação à utilização de textos em sala de aula? Caso contrário, como seria possível cobrar dos professores das diversas

disciplinas que cumpram uma tarefa da qual não têm conhecimento e para a qual não foram preparados?

Questões como essas me levaram a fazer um levantamento das pesquisas desenvolvidas nos últimos anos em relação à leitura, à compreensão de textos ou ao discurso dos professores no que se refere à utilização dos textos em sala de aula. Constatei que houve neste período um número considerável de pesquisas que investigam o cotidiano escolar, com abordagens qualitativas, buscando interpretar as questões da educação de maneira mais específica. Dentre as publicações recentes, no entanto, é mais comum encontrarmos aquelas que tratam da aprendizagem da leitura e da escrita. Existe ainda uma carência de pesquisas que visem investigar como se dá a utilização de textos em sala de aula nas séries que sucedem o período de alfabetização.

Diante desta realidade, cabe-nos o dever de repensar a prática de leitura em sala de aula. É preciso que se invista em pesquisa nesta área, a fim de podermos encontrar meios para auxiliar os alunos e professores a desenvolverem suas próprias estratégias de leitura, baseando-se nos objetivos que os levam a ler determinados materiais. Ou, no caso específico dos professores, que compreendam por que seus alunos lêem e como devem proceder nessa leitura.

Esse fato nos convida, também, a uma reflexão sobre as tendências vivenciadas em educação desde a década de 1970, quando já se denunciava a dificuldade dos alunos no uso da língua materna em atividades de leitura e escrita. Já naquela época eram discutidas as concepções de linguagem presentes na sala de aula, que pareciam distantes do uso da linguagem em situações sociais. Essas evidências acabaram levando a discussões em torno de um novo olhar sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o trabalho com os textos, legitimado anos mais tarde pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

## **2. O trabalho com textos de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**

Analisando os PCNs de Língua Portuguesa, notamos, a partir de seus objetivos, uma preocupação com o preparo para a cidadania, por meio da instrumentalização do aluno para o uso efetivo da língua materna. Dessa forma, o trabalho com a leitura e escrita é proposto com grande ênfase, assumindo uma concepção contrária ao que era comum até

então, quando se valorizavam os padrões normativos e prescritivos do ensino da língua, adotando um ensino descontextualizado dos aspectos metalingüísticos. O documento reconhece como reprodutor do fracasso escolar o ensino da língua “orientado pela perspectiva gramatical”, incidindo apenas sobre a variedade padrão, presente nos livros e textos didáticos.

Ao contrário da tradição do ensino voltado para as prescrições normativas, em que a língua era trabalhada como instrumento fechado do qual o aluno deveria apropriar-se e utilizar nas mais diversas instâncias (públicas e privadas), o documento propõe a adoção de novas práticas que abram espaço para as variantes dialetais trazidas pelos alunos, para a utilização de textos reais – e não apenas aqueles produzidos apenas para o ensino da escrita –, para a compreensão ativa a partir das propostas de leitura e escuta, e a interlocução efetiva durante a fala ou a escrita. As habilidades lingüísticas são agora direcionadas para a utilização social:

O domínio da linguagem, como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade lingüística, são condições de possibilidade de plena participação social. Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. (PCN, 2001, p. 19)

Ao enfatizar o domínio da linguagem para as práticas sociais, reconhecendo-a como instrumento de apreensão do mundo, as diretrizes ou orientações muito se aproximam da teoria de Vygotsky, em seu conceito de internalização de significados construídos historicamente e socialmente. “A língua é um sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade”. Aprender a língua é “aprender pragmaticamente seus significados culturais” (PCN, 2001, p. 20). O aprendizado da língua, como se desprende a partir do documento e dos autores citados, se dá pelo uso em situações reais, por meio da interação entre os sujeitos nelas envolvidos.

Um outro conceito presente nos parâmetros que orientam o ensino de Língua Portuguesa tem inspiração bakhtiniana e diz respeito às concepções dialética e pragmática da linguagem, que se constrói num processo de interlocução orientado para finalidades específicas, como podemos observar no seguinte trecho:

Linguagem aqui se entende, no fundamental, como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela

linguagem tanto numa conversa informal entre amigos, como na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (*ibidem*, p. 20)

Além de reconhecer e legitimado o papel da interação social, como constitutiva da linguagem, encontramos, ainda, neste excerto, a noção de gêneros discursivos, nos quais se organizam todas as enunciações. Para Bakhtin (2003, p. 261), “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos”. Esses enunciados são construídos pelo sujeito a partir da escolha dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais, adequados ao estilo, à situação e à finalidade de sua enunciação. Assim, os diferentes tipos de enunciado compõem os gêneros do discurso, que são construções individuais, embora organizados de forma padronizada. A enunciação, vista aqui como o processo de construção do discurso, constitui-se, então, a partir de um conjunto de conhecimentos prévios, referentes à língua, ao contexto da situação presente e a sua finalidade.

É importante advertirmos, no entanto, para os equívocos que tais concepções podem provocar na atuação do professor mal informado sobre tais teorias. Um exemplo disso é a confusão entre gêneros do discurso e tipologias textuais, ou ainda, a redução da noção de gêneros ao trabalho com diferentes tipos de textos escritos. Muitas vezes, o professor limita-se à apresentação de textos diversos, deixando de lado a relação entre a sua organização estrutural e a finalidade para a qual foi construído. Assim, o texto passa a fazer parte de um universo abstrato, distante das situações sociais em que estaria inserido fora da escola e dos processos interativos que poderia proporcionar em uma situação real de interlocução. Bakhtin justifica a importância do estudo da natureza do enunciado e da diversidade de gêneros nos diversos campos da atividade humana – não apenas na produção do texto escrito – sob pena de cairmos no formalismo da tradição estruturalista:

O desconhecimento da natureza do enunciado e a relação diferente com as peculiaridades das diversidades de gênero do discurso em qualquer campo da investigação lingüística redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida. Ora, a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua. (*ibidem*, p. 264)

Dessa forma, qualquer trabalho que pretenda habilitar o educando para o uso efetivo da língua, partindo da concepção enunciativa, e da co-existência de inúmeros gêneros discursivos, deve ser iniciado pela investigação da natureza dessas enunciações,

quanto ao conteúdo temático, ao estilo e à sua construção composicional<sup>4</sup>. Caso contrário, por trás de uma *práxis* pretensamente interativa, corre-se o risco de se ter apenas o estudo de cada tipologia textual como modelo padrão, construído de maneira rígida e descontextualizada. Essa forma autoritária e diretiva de tratar os gêneros textuais nada tem a ver com as concepções bakhtinianas, tal como expusemos anteriormente.

Se retomarmos os pontos discutidos até agora, podemos levantar alguns princípios básicos dessa concepção sócio-interacionista da língua, tais como: a sua natureza constitutiva (individual e social), visto que ela se produz no ato da fala ou da escrita; a conjuntura dialógica, na qual a língua se constitui, considerando as condições sociais dos diferentes processos de interlocução. Assim, o trabalho em sala de aula deve tomar como base esses princípios, seja em atividades de leitura e interpretação de textos, seja em situações de discussão, seja no relato de atividades feitas pelos alunos, seja em situações de conversa informal. Preparar o aluno para o uso efetivo da língua é ensiná-lo a reconhecer a sua dimensão social e histórica em diferentes situações de uso, levando em conta “os contatos verbais possíveis entre os indivíduos” (BAKHTIN, 1999, p. 42). O professor deve, portanto, ir além da caracterização das tipologias textuais, buscando compreender as condições de produção e recepção concretas dos diferentes textos que circulam socialmente.

Não se pode falar de gêneros sem pensar na esfera de atividades em que eles se constituem e atuam, aí implicadas as condições de produção, de circulação e de recepção. Isso é muito mais importante e constitutivo do gênero discursivo, segundo Bakhtin, que as seqüências de um texto, das quais várias tipologias textuais dão conta, não tocando, entretanto, em esfera de atividade ou modos de circulação, o que descaracteriza a perspectiva sócio-histórica de *gênero discursivo*. (BRAIT, 2000, p. 20, grifo do autor)

Reconhecer as condições de produção, de circulação e de recepção de que fala a autora, como determinantes da forma e conteúdo do texto é adotar uma abordagem enunciativo-discursiva, segundo o que propõem os PCNs. É preciso, para tanto, tomar a noção do gênero, constitutiva do texto, como objeto de ensino, contemplando sua organização e relevância social e abandonando a crença de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social (PCN, 2001, p. 23). Se o sujeito (aluno) internaliza a palavra do outro e a toma como própria, somos levados a acreditar que

---

<sup>4</sup> Elementos que compõem cada um dos gêneros discursivos, “estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação (BAKHTIN, 2000, P. 262).

esse mesmo sujeito internaliza também a maneira como os diferentes enunciados se organizam, atuando segundo a finalidade e as condições em que são produzidos. Um trabalho que permita ao aluno tomar consciência dessa particularidade da língua, pode levá-lo a compreender que ele, como interlocutor, também produz linguagem. Ao invés de recorrer a um sistema fechado e uniforme, ele o recria ao utilizar os elementos da língua. Isso só será possível, porém, se a sala de aula for transformada num espaço de reflexão sobre os elementos constitutivos da língua, a partir de situações reais de uso, e não apenas sobre os fenômenos metalingüísticos descontextualizados. Apenas dessa forma, poderá refletir sobre o “já-conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo” (GERALDI, 1999, p. 63).

Essa forma de preparar o aluno para o uso eficaz da leitura em situações extra-escolares muito se aproxima do conceito de “letramento”, palavra usada em português para traduzir o termo *literacy*, que designa o “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever” (SOARES, 2003, p. 18). O aprendizado da leitura e escrita deveria, portanto, garantir ao indivíduo condições de participar efetivamente de eventos sociais e culturais, demonstrando o domínio da “tecnologia” do ler e escrever, para alcançar objetivos específicos (KLEIMAN, 1995, p. 19). Apropriar-se da escrita implica estar apto a envolver-se em práticas de leitura e escrita, nas diferentes instâncias sociais de maneira competente. De fato, essa competência lingüística deve ser aprimorada na escola, já que a ela compete o ensino não apenas sistemático, mas pragmático da língua, no sentido bakhtiniano.

## **CAPÍTULO II**

### **O CAMINHO METODOLÓGICO**

Considerando as condições de recepção de que dispõem os alunos que freqüentam as nossas escolas de Ensino Fundamental, esta pesquisa se desenvolveu em busca do sentido pedagógico da leitura numa classe que seguia da quarta para a quinta série.

Antes de tudo, debruçemo-nos sobre a palavra *sentido* e as acepções que ela carrega. Estive buscando o sentido pedagógico da leitura... Mas, o que vem a ser o sentido? Visando refletir sobre o peso dessa palavra em minhas ações durante a pesquisa, a fim de não incorrer em erros ao utilizá-la, fui ao dicionário e enumerei alguns dos empregos

possíveis para essa expressão: 1. Sensível; 2. Senso; 3. Bom senso, juízo, tino; 4. Intento, propósito, objetivo; 5. Significação, significado, acepção; 6. Razão de ser, cabimento, lógica; 7. Atenção, pensamento; 8. Cuidado, cautela; 10. Orientação, direção, rumo; 11. Faculdade de conhecer de um modo imediato e intuitivo, a qual se manifesta nas sensações propriamente ditas; 12. Cada uma das formas de receber sensações, segundo os órgãos destas. (Visão, audição, olfato, paladar e tato); 13. Consciência.<sup>5</sup>

Como se vê, não são poucos... E a lista parecia proporcional ao tamanho da minha tarefa. Considerei importante enumerá-los com tal ênfase visto que, a partir de então, eles passariam a ser uma espécie de fio condutor. Nos significados da palavra em questão, cuja intenção inicial apenas era a de revelar a minha meta, encontrei algumas das exigências deste trabalho.

Buscar o sentido de algo não é trabalho fácil. Exige de nós, pesquisadores, a sensibilidade, o tino e a atenção para perceber a importância das situações observadas. Exige a clareza de objetivos, para determinar o rumo a seguir. Exige uma consciência do problema investigado, assim como a faculdade de conhecer de um modo imediato e intuitivo, visto que os fatos observados são instantâneos e não se repetem. Exige ainda a constância, a insistência, a perseverança...

Diante disso, compreendi que teria de fazer um mergulho na sala de aula, a fim de estudar a ação do professor e de seus alunos em situações de leitura e discussão. Tomo emprestadas as palavras de Cajal (2001, p. 126) para explicar o desejo de compreender de que maneira ocorriam as interações discursivas, durante essas atividades, numa situação real de sala de aula:

A sala de aula como um evento social, a vida ali construída na interação entre os alunos e professores me inspira o desejo de atentar para os processos de interação que aí acontecem; desejo de pensar sobre os pequenos atos rotineiros, repetitivos ou inesperados praticados pelos interagentes; desejo de perceber os significados dados por eles às suas ações; desejo de desvelar, para compreender, a complexidade da interação que ocorre na sala de aula.

Perceber a sala de aula como um evento social é, portanto, reconhecer a sua dimensão histórica e contextualizada. Apenas assim, podemos compreender a necessidade de uma imersão prolongada em seu ambiente, de modo que se possa fazer um estudo sistemático de seus “pequenos atos rotineiros”. Todo evento social é fruto da interação entre os sujeitos, o que nos faz acreditar que sua história não é determinada apenas pelo

---

<sup>5</sup> AURÉLIO BUARQUE DE HOLANDA, s/d, 1ª edição.



meio ou circunstâncias. Sabemos que a escola permanece organizada da mesma maneira que foi idealizada nos primórdios de sua existência: a arquitetura das salas, a disposição das carteiras, a posição do professor, sem contar as práticas já consagradas do currículo nos processos de ensino e aprendizagem; assim, os papéis ali desenvolvidos sofreram poucas modificações. No entanto, não podemos afirmar que quem conhece uma, conhece todas. Apesar de suas semelhanças, cada sala de aula possui uma cultura que é própria. Essa cultura se manifesta naqueles pequenos atos rotineiros, repetitivos ou inesperados, praticados pelos interagentes, de que fala Cajal, no excerto acima.

Uma outra preocupação ocupava meus pensamentos: a necessidade de adequar o método utilizado às concepções teóricas exploradas durante a pesquisa. Se optei pelo estudo da linguagem, segundo uma abordagem dialética e interacionista, acreditando que ela se constrói no momento das discussões, conversas, explicações que acontecem em sala de aula, era necessário um espaço onde eu pudesse verificar como ocorrem os processos de interlocução durante as situações de ensino e aprendizagem. Interessava-me compreender o que estava por trás de cada proposta de leitura ou discussão, ou, dito de outra forma, como se materializavam, na ação dos professores e alunos, suas concepções de leitura, de comunicação, de aprendizagem. A propósito, André (1997, p. 40) observa que “a escola é o momento de concretização de uma série de pressupostos subjacentes à prática pedagógica”. Conhecer esses pressupostos só seria possível por meio de um contato prolongado com a classe escolhida, observando atentamente a sua rotina de trabalho e as relações ali construídas.

Assim, o modelo de pesquisa não poderia ser outro que não o da pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica. Esse modelo, desde o início, parecia contemplar os meus objetivos, visto que, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), apresenta características, tais como:

- tem o ambiente natural como fonte de dados, permitindo o contato direto do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada;
- permite um trabalho intensivo de campo;
- desenvolve-se com ênfase na descrição de situações, personagens e ações;
- durante o processo, promove a busca de significado das ações do sujeito.

Além disso, a pesquisa do tipo etnográfico possui “um esquema aberto e artesanal de trabalho que permite um transitar constante entre observação e análise, entre teoria e empiria” (ANDRÉ, 1997, p. 38). Dessa forma, seria possível, ao longo do período de coleta de dados, pela observação e entrevistas semi-estruturadas, proceder a um estudo de questões teóricas que ajudassem a analisar a situação observada. A metodologia propiciaria, ainda, a reformulação de questões ao longo do estudo, à medida que as observações apontassem para novos rumos, diferentes das previsões iniciais.

A fim de garantir a rigorosidade, inegociável também na pesquisa de natureza qualitativa, alguns cuidados deveriam ser tomados para a realização de um estudo etnográfico consistente. Um deles relacionava-se ao meu envolvimento, como pesquisadora, com o grupo observado. Nesse caso, não havia intenção clara de interferir no trabalho da classe; eu não queria mudar a sua rotina, embora soubesse que a minha presença já era o bastante para fazê-lo. Não era possível permanecer na sala de aula sem ser percebida e sem que isso mexesse com os ânimos dos alunos ou com a relação do professor com sua classe. Contudo, acreditava que a minha presença por um período longo faria com que todos se acostumassem e aos poucos a rotina se aproximaria do normal. Era importante, então, estar atenta aos gestos ou falas que denunciasses qualquer mudança na rotina. Um comentário do aluno, sua inabilidade para realizar alguma tarefa, ou o seu estranhamento diante de alguma situação eram indícios de que a cena observada naquele momento não fazia parte da rotina. Com o tempo eu ia adquirindo a perspicácia para compreender esses instantes e perceber a sua relevância diante de minha intenção de pesquisa.

Na tentativa de reduzir a intervenção no grupo, procurei esclarecer, desde o início, a natureza puramente investigativa do trabalho. Expliquei às professoras e alunos que eu estaria ali para observar suas aulas, registrar o que acontecia e que não ia interferir em seu trabalho. Deixei claro, ainda, que minha permanência, caso eles concordassem, seria por um longo tempo. Contudo, freqüentemente os alunos queriam ver minhas anotações, perguntavam por que eu escrevia tanto, queriam saber se eu também copiava suas atividades. As professoras, que sabiam do meu objeto de pesquisa, às vezes, perguntavam o que eu estava achando do desempenho da turma ou comentavam suas dificuldades em relação à leitura. Eu me limitava a ouvi-las e procurava dar respostas que

não provocassem mudança em seu comportamento. Apenas confirmava o que elas diziam e lhes falava de minhas impressões.

Com o tempo, senti-me participante do grupo. Vivi com ele muitos momentos, presenciando seu crescimento, suas conquistas, frustrações e inquietações. Já conhecia sua rotina de tal forma, que podia prever o que aconteceria nos diferentes momentos e suas reações diante de alguns fatos. Essa convivência me propiciava um conhecimento da classe, mostrava-me a frequência com que certas ações se repetiam, facilitava a compreensão dos motivos que a levavam a agir de determinada maneira, que eram dados fundamentais para o meu trabalho. Os personagens daquela trama social, aos poucos, iam revelando, com seu modo de agir, as suas representações, o seu conhecimento de mundo, as suas concepções acerca de ensino e aprendizagem.

Como pesquisadora, tinha, porém, a intenção de manter-me imparcial, sem deixar que a minha subjetividade contaminasse o meu olhar ou a interpretação que eu fazia dos fatos observados. Buscava constantemente um distanciamento do objeto estudado – tarefa difícil, considerando a minha experiência de sala de aula e a relação construída com o grupo durante a minha permanência. A antropologia, ciência de origem da pesquisa etnográfica, parecia-me oferecer subsídios para facilitar o controle de minhas impressões. Nesse caso,

(...) os antropólogos e sociólogos sugerem o “estranhamento”, uma atitude de policiamento contínuo do pesquisador para transformar o familiar em estranho. É um esforço ao mesmo tempo teórico e metodológico: por um lado deve-se jogar com as categorias teóricas para poder ver além do aparente e por outro treinar-se para “observar tudo”, para “enxergar” cada vez mais, tentando vencer o obstáculo do processo naturalmente seletivo da observação. (ANDRÉ, 1997, p. 43)

Empenhei-me, então, nesse esforço teórico e metodológico, de que fala a autora. Realmente, o embasamento teórico perseguido ao longo desse tempo me oferecia condições para ver o que não estava aparente. A cada nova proposta ou ação da professora e dos alunos, sentia-me desafiada a buscar explicações, questionando as crenças e concepções que as originavam. Paralelamente, ia lapidando o método de observação, escolhendo os focos onde centraria minha atenção. Nesse movimento, os processos de interlocução que antecediam a utilização de textos, a leitura compartilhada, as discussões geradas a partir dela e a correção coletiva de atividades de interpretação dos textos assumiram grande relevância na tarefa de observar e registrar cuidadosamente os dados.

Eram os primeiros indícios de uma categorização, que mais tarde se concretizaria, na análise de dados.

A observação ofereceu-me, ainda, pistas sobre outros instrumentos de coleta necessários para dar consistência aos meus estudos. Um deles foi a entrevista semi-estruturada, que decidi realizar com as professoras ao final de cada período de observação. Com isso eu poderia certificar-me dos motivos que levam as professoras a escolher determinados caminhos ou tomar algumas atitudes. Como afirma Erickson (2001, p. 13),

O etnógrafo usa dos meios primários de coleta de dados: observar e perguntar. O que as ações das pessoas significam para elas pode ser aparente a partir da observação, no entanto, é necessário perguntar-lhes por meio de entrevistas formais e informais para confirmar tais sentidos.

A entrevista me permitiria, portanto, fazer uma triangulação entre o que eu supunha ser o significado das ações que observei e o sentido que as próprias professoras atribuem às suas escolhas metodológicas. Poderia, além disso, conhecer dados importantes de sua formação, de sua experiência em sala de aula, de suas necessidades, anseios, frustrações; e levantar, de maneira mais sistemática, os conhecimentos que possuem, advindos da experiência ou do estudo, a fim de compreender em que medida eles influenciam na sua prática.

A decisão de realizar a entrevista apenas no final do período de observação justifica-se pela tentativa de evitar que as questões feitas viessem a interferir na prática de cada professora durante a pesquisa. Suponho que uma entrevista sempre causa, no entrevistado, um movimento de reflexão de sua prática, podendo até mesmo provocar mudanças temporárias, que seriam uma interferência indesejável naquele período. Além disso, a observação antecipada me permitia uma revisão constante do roteiro da entrevista. Dados levantados durante as aulas, suscitavam novas perguntas e respondiam algumas previstas anteriormente. O roteiro da entrevista (em anexo) contém questões de cunho pessoal, referentes à formação e experiência profissional, depois apresenta questões relacionadas ao fazer em sala de aula de modo geral e, por fim, as últimas perguntas enfocam diretamente o tema da leitura.

Durante a seleção de aspectos que deveriam ser observados mais detidamente, tornou-se evidente a necessidade de coletar materiais que servissem de documentos e fontes para análises futuras. Assim, junto às anotações de campo, comecei a anexar cópia de textos utilizados em sala, atividades realizadas e avaliações feitas pelos alunos ao final

de algumas unidades de estudo. A análise desses materiais me pareceu um procedimento indispensável, visto que eles poderiam fornecer informações importantes a respeito das concepções de aprendizagem e de leitura que regem a prática daqueles professores ou pelo menos a escolha do material que trazem para a sala de aula.

O produtor/autor é, antes de tudo, um selecionador e essa seleção não é arbitrária. Da multiplicidade de manifestações da vida humana, seleciona o que considera mais importante para “dar seu recado” e as interpreta de acordo com seu quadro de referência. Obviamente, essa seleção é preconcebida. Sendo o produtor, ele próprio, um produto social, está condicionado pelos interesses de sua época, ou da classe a que pertence. E principalmente, ele é formado no espírito de uma teoria da qual passa a ser expositor. Teoria que não significa “saber erudito” e nem se contrapõe ao “saber popular”, mas que transforma seus divulgadores muito mais em executores de determinadas concepções do que seus próprios senhores. (FRANCO, 2003, p. 21)

Assim, tanto o material didático que o professor seleciona, como o seu discurso em sala de aula, que também é fruto de uma seleção prévia, dizem muito sobre o professor e a teoria que fundamenta seu trabalho, ainda que esta seja baseada apenas na sua experiência empírica. Esse fenômeno materializado, por meio de suas ações, aos olhos de um pesquisador atento, transforma-se em documento a ser analisado, a fim de proceder a uma investigação consistente e profunda. Assim, as escolhas metodológicas que os professores faziam em sala de aula tornaram-se indicadores qualitativos, permitindo-me fazer importantes inferências sobre objeto de estudo; e eram também indicadores quantitativos, à medida em que eu podia verificar a frequência com que ocorriam.

### **A escolha do ambiente natural da pesquisa**

Definido o modelo de pesquisa que mais atendia aos meus interesses, o próximo passo era a escolha dos sujeitos que estariam envolvidos na investigação. Naquele momento novas indagações surgiram e passaram a nortear as decisões seguintes: Em que nível de escolaridade o problema da leitura poderia ser melhor observado? Haveria alguma série em que o trabalho com textos possui características tais que o tornem relevante diante das outras séries da educação básica? Em que momento as crianças já deveriam estar aptas a ler, no sentido mais amplo do termo<sup>6</sup>?

Como já havia observado, a primeira e a quinta séries são apontadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (2001, p.17) como funis onde se

---

<sup>6</sup> O sentido amplo do termo a que me refiro encontra-se no glossário, no final deste trabalho.

concentram o maior número de reprovação, e que as dificuldades de leitura e escrita aparecem como principais fatores responsáveis pelo fracasso escolar. Na primeira série são evidentes os problemas relacionados à alfabetização. Já na quinta série, eles ocorrem “por não se conseguir levar os alunos ao uso apropriado de padrões da linguagem escrita, condição primordial para que continuem a progredir” (*ibid*).

A quinta série se colocava, assim, como um importante alvo de minhas pesquisas. Contudo, a abordagem parecia ainda incompleta, se não conseguisse observar o que vem antes dela. A denúncia de não se conseguir levar os alunos a fazerem uso apropriado da linguagem escrita me instigou a investigar de que maneira esses alunos são preparados antes desse período. Daí a necessidade de atuar também numa série dos primeiros ciclos.

Um outro fator contribuiu para a escolha do segmento a ser pesquisado. Em minhas incursões teóricas, encontrei interessantes estudos sobre o domínio da leitura, como o de Solé (apud Lerner, 1998), que reconhece a existência de uma ruptura entre os atos de “aprender a ler” e “ler para aprender” nesse período da escolaridade:

Preparar os alunos para terem um desempenho excelente em seus estudos, tanto no período de escolaridade obrigatória ou fora dele, é sem dúvida alguma, uma das responsabilidades da escola. Essa responsabilidade pode ser sentida *mais fortemente a partir da quarta série, desde o momento em que se considera cumprida a etapa voltada para o “aprender a ler” e se entende que as crianças já estão em condições de “ler para aprender”*. (grifo nosso)

Assim, parece haver uma crença de que, até por volta da quarta série, as crianças estão formando suas habilidades de leitura e, portanto, necessitam de maior orientação quanto à utilização de textos. A partir da série seguinte, já farão uso de tais habilidades para a aquisição de novos conhecimentos.

Com base nesses pressupostos, decidi iniciar o trabalho pela observação em uma classe de quarta série do Ensino Fundamental, durante o último semestre do ano letivo de 2003 e acompanhá-la no primeiro semestre da quinta série. Desta forma, acreditava poder verificar se realmente há uma diferença tão marcante entre as propostas de atividades de leitura nesses dois períodos, segundo as concepções expostas anteriormente.

A fim de trabalhar com um grupo representativo e considerando a realidade escolar em nosso país, procurei uma escola pública estadual que atendesse a uma clientela bem diferenciada, com alunos oriundos de diversos bairros da cidade. A escola precisava,

ainda, oferecer a quarta e a quinta séries e garantir a permanência de um grande número de alunos na mesma turma de uma série para a outra. Escolhi, então, a Escola Estadual Rui Barbosa, onde fui muito bem recebida pela direção e coordenação. Já no primeiro contato, a equipe pedagógica mostrou-se bastante acessível, não fazendo nenhuma objeção à minha presença em sala de aula durante um longo período. Houve, porém, a preocupação de consultar as professoras para saber se elas permitiriam a minha entrada na sala. E isso foi feito. Voltei à escola na semana seguinte e conversei pessoalmente com as duas professoras da quarta série. Elas já tinham sido avisadas pela coordenação e queriam saber mais sobre o meu trabalho. Expus a minha intenção, o problema de pesquisa e o tempo de que eu necessitava para observação. As professoras, conscientes da relevância do tema de estudo, prontamente atenderam ao meu pedido, abrindo as portas de sua sala de aula e deixando revelar todas as facetas de seu cotidiano.

A aceitação da escola, sem dúvida, viabilizou o meu projeto e a abnegada colaboração das professoras foi condição fundamental para que eu me sentisse acolhida pela turma e, com o tempo, passasse a ser considerada um membro do grupo.

Naquela escola, a quarta série possuía duas professoras: uma trabalhava as disciplinas de Português, História e Geografia, e a outra lecionava Matemática e Ciências. A partir dessa divisão de trabalho, programei o calendário de observação das aulas de ambas as professoras e, três vezes por semana, passava boa parte da manhã na escola.

Durante todo o semestre em que estive com os alunos na quarta série, fui observando as cenas que se repetiam, o que fazia parte da rotina e o que era esporádico. Procurava entender como se davam as relações em sala de aula, de que maneira os discursos eram construídos e determinados pela situação. Tentava ainda identificar o que era determinante nesses discursos, o que era fruto da representação social que os sujeitos envolvidos tinham em relação à situação de sala de aula e, ainda, o que era fruto de uma concepção teórica de ensino-aprendizagem. Assim, procurava compreender cada ato enunciativo no contexto em que se manifestava. Tarefa extremamente complicada que exigia de mim a busca de um embasamento teórico no campo da Análise do Discurso e outras teorias da comunicação, como já referido na fundamentação teórica desta dissertação. Tinha sempre em mente o fato de que o ambiente de sala de aula possui uma estrutura organizacional própria que determina, em grande parte, as relações e as falas dos

alunos e professores. Cada um deles seleciona, dentre as falas e gestos possíveis, o que é autorizado dizer ou fazer em sala de aula na posição de aluno e de professor, como esclarece Bakhtin (1999, p.114), em seus estudos da enunciação:

A situação e os participantes mais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais da enunciação. Os estratos mais profundos da sua estrutura são determinados pelas pressões sociais mais substanciais e duráveis a que está submetido o locutor.

A experiência acumulada em sua vida escolar, portanto, exerce forte influência sobre a enunciação dos alunos e dos professores. Eles constroem idéias rígidas do que é permitido ou desejável dizer nas discussões coletivas, sob o olhar atento dos companheiros – e, naquele momento, também da observadora. Ainda que lhes seja permitido expressarem-se livremente, seu discurso é determinado pelo lugar que ocupam.

A consciência de tais fatos me obrigava a analisar cuidadosamente o que via e ouvia. Em busca de uma teorização dessas dimensões que co-existem no ambiente escolar, tomei como base uma categorização proposta por André (1997, p.40). A autora apresenta três dimensões que compõem o cotidiano escolar. A primeira se refere ao *clima institucional* e às implicações dessa forma de organização na ação dos alunos e professores.

A práxis escolar sofre as determinações da práxis social mais ampla através das pressões e das forças advindas da política educacional, das diretrizes curriculares vindas de cima para baixo, das exigências dos pais, as quais interferem na dinâmica escolar e se confrontam com todo o movimento social do interior da instituição. A escola resulta, portanto, desse embate de diversas forças sociais.

Essas forças sociais que exercem influência sobre a escola, são determinantes de inúmeras atitudes, falas e formas de comportamento dos que ali convivem. Assim, essa primeira dimensão, tal como Bakhtin já o anunciava, tem um papel decisivo nas relações de sala de aula, visto que atuam na seleção da linguagem e do discurso de cada um dos membros do grupo durante os processos de interação; o que nos leva à segunda dimensão, proposta por André (*ibid*): A segunda dimensão diz respeito ao processo de interação em *sala de aula* que envolve mais diretamente professores e alunos, mas que incorpora a dinâmica escolar em toda a sua totalidade e dimensão social.

Consciente dessa nova dimensão, eu não poderia, portanto, assumir uma visão determinista dos fatos observados. Aos poucos ia percebendo as idiossincrasias daquele grupo. A maneira como seus elementos agiam e interagiam, fazia dele um caso particular, com características próprias e únicas, fruto de uma convivência social e histórica, já que



muitos ali estavam juntos desde as séries anteriores. Por fim, a maneira como os sujeitos construíram sua história dentro do grupo nos remete à última dimensão:

A terceira dimensão abrange a *história de cada sujeito* manifesta no cotidiano escolar, pelas suas formas concretas de representação social, através das quais ele age, se posiciona, se aliena ao longo do processo educacional. A dimensão subjetiva do indivíduo numa dada posição socializadora é fundamental para se verificar como se concretizam, no dia-a-dia escolar, os valores, símbolos e significados transmitidos pela escola. (*ibid*)

Se as condições de produção são, como já dissemos, determinadas pela práxis social da instituição escolar, essa dimensão subjetiva, de que fala a autora, é responsável, por sua vez, pelas condições de recepção de cada sujeito, seja ele professor ou aluno. A história de vida de cada um, fruto de suas experiências, das relações com o meio e das aprendizagens anteriores, compõe um receptáculo, onde serão depositados novos discursos e novas impressões. E, a partir daí, o sujeito as internaliza à sua maneira, segundo as condições de que dispõe.

Ao longo do período de observação eu procurava construir um *corpus*, identificando elementos da rotina, as relações constantes, o fazer contínuo. Precisava conhecer bem o grupo, a fim de compreender as condições de produção e de recepção de que dispunham os seus elementos. Meu trabalho assumiu, então, um caráter exploratório e interpretativo. Procurava, a partir de um olhar investigativo, me aproximar do ponto de vista do outro e buscar o significado de suas ações ou enunciações.

O trabalho de observação seguiu-se até os últimos dias de aula do ano de 2003 e continuou por todo o primeiro semestre de 2004. Assim que se iniciaram as aulas no ano seguinte, procurei a coordenação do Ensino Fundamental II, para combinar a minha entrada na classe da quinta série. Mais uma vez pude contar com a aceitação da equipe pedagógica, que viabilizou a continuidade de meus trabalhos, concedendo-me o acesso à sala de aula. Procurei cada uma das professoras que trabalhavam com a quinta série, falei de meu trabalho e pedi permissão para assistir às suas aulas. Todas concordaram prontamente. Algumas demonstraram especial interesse pelo tema da pesquisa, manifestando um certo anseio por soluções para os inúmeros problemas que enfrentam com as classes de quinta série.

Tendo em vista a necessidade de observar a utilização de textos em diferentes áreas e a fim de garantir condições para uma boa investigação, selecionei quatro disciplinas para continuar as minhas observações. Assim, programei-me para assistir às aulas de

Português, História, Geografia e Ciências. No decorrer do semestre, a professora titular de Língua Portuguesa, que estava grávida, afastou-se para gozar da licença-maternidade e decidiu não retornar ao trabalho no fim desta. Continuei meus trabalhos como havia previsto, já que a professora que assumiu a turma também não fez nenhuma objeção à minha presença em suas aulas.

Eu observava e anotava, registrando tudo o que julgava importante, a ponto de despertar a curiosidade dos alunos que, freqüentemente, vinham à minha mesa perguntar o que eu tanto escrevia. Em meio a todas as atividades observadas, eu procurava identificar e selecionar o que era relevante, tendo em vista os objetivos que me levaram a estar ali. A longa convivência me dava a segurança para fazer essa seleção e tornava-se uma estratégia de economia de esforços.

## **2. O cenário**

A observação das aulas me instigou a também olhar atentamente para o cenário em que elas aconteciam e a reconhecê-lo como parte de um todo. Longe de ser apenas um detalhe da descrição, ele constitui-se em um dado importante, já que “o espaço comunica; mostra a quem sabe ler o emprego que o ser humano faz dele mesmo” (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 64). Por si só o espaço dita regras, modela comportamentos e, ainda, revela algumas das facetas que determinam as relações sociais em diferentes ambientes, entre eles, a escola. Assim, faz-se importante e necessária a descrição do ambiente em que estive imersa por um longo período.

A escola funciona numa construção antiga que outrora abrigava um seminário. Possui dois grandes corredores, dispostos em forma de um L, que dão acesso às salas ocupadas pelo setor administrativo e pedagógico, pela cozinha e pelas salas de aula. Possui um grande pátio, bastante arborizado, e divide uma ampla área de esportes com o terreno de um templo católico da Missão Salesiana, responsável pela construção do prédio.

Ao ser adaptado para abrigar uma escola estadual, o prédio guarda grande parte de suas características de origem. Esse fato, reforçado pela presença constante da comunidade religiosa, faz do espaço mais um determinante do currículo oculto que ali se desenvolve.

O espaço-escola não é apenas um “continente” em que se acha a educação institucional [...] A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 26)

Assim, o espaço também ensina, suscita a formação de valores e normas de comportamento. A arquitetura daquele lugar contribui, então, para a formação de uma cultura específica, que lhe é própria e se manifesta nas ações dos personagens que ali se encontram. Como ambiente dessa pesquisa é a sala de aula, julguei importante descrevê-la mais detalhadamente.

A sala de aula em que iniciei as minhas observações não era muito ampla. A classe tinha 27 alunos, que se sentavam enfileirados. As carteiras eram grandes e ocupavam muito espaço na sala, dificultando a circulação pelos corredores que se formavam entre elas. Às vezes, as professoras solicitavam que os alunos se agrupassem para fazer algum trabalho, ou que mudassem a disposição das carteiras, em forma de círculo, por exemplo. As paredes tinham uma pintura grosseira, feita por cima de um chapisco, até uma altura média. Sua textura não permitia a fixação de cartazes que, quando colados na sala, eram fixados bem acima da altura dos alunos, dificultado, assim, a sua leitura. A sala era bem iluminada. As cortinas, do tipo painéis, estavam sempre fechadas, o que dificultava a circulação de ar, embora a sala tivesse janela de dois lados opostos. Para resolver o problema, havia quatro ventiladores que, muitas vezes, precisavam ser desligados porque o barulho atrapalhava as discussões em sala. Raramente as salas estavam limpas. As carteiras bastante rabiscadas e empoeiradas, papéis e pontas de lápis pelo chão eram frequentes. As professoras se incomodavam com a situação. Os alunos, no entanto, pareciam estar acostumados àquele ambiente descuidado.

Com todos esses problemas, a sala parecia bem melhor que aquela que os alunos teriam de enfrentar na quinta série. O espaço improvisado, transformado em sala de aula, não oferecia as condições mínimas necessárias para um trabalho pedagógico com um grupo grande de alunos. Era estreita e comprida. O quadro ficava numa das paredes menores atrás da porta. Possuía uma pintura lisa, que não permitia boa fixação do giz. Não era possível uma perfeita visualização para quem se sentava no fundo da sala, que, para piorar, tinha o piso rebaixado. As marcas da instalação hidráulica (canos, registro, buraco no chão) mostram que naquele lugar havia antes um banheiro. O desnivelamento do piso

fazia com que os alunos do fundo ficassem mais baixos que os colegas e assim, pioravam ainda mais as suas condições visuais. As mesmas carteiras grandes eram distribuídas em três fileiras e deixavam pouquíssimo espaço para circulação. Muitas vezes, eu me pus a imaginar uma maneira melhor de dispô-las. No entanto, não consegui encontrar nenhuma alternativa, devido à pequena largura da sala. A iluminação também não era das melhores. A ventilação era feita por dois ventiladores fixados no teto e pequenas janelas basculantes. A localização da sala, num canto escondido da escola, não permitia uma boa circulação do ar. Eu tinha sempre a sensação de estar entrando num almoxarifado.

Até me acostumar àquele ambiente hostil, questionava-me o quanto ele interferia no comportamento dos alunos. Ainda assim, apenas duas vezes presenciei situações em que a professora (de Geografia) os levou para fora da sala, procurando um ambiente mais agradável para trabalharem. A permanência do grupo naquela sala me deixava intrigada: por trás da resistência – quase heróica – de professores e alunos em tentar fazer o seu trabalho, apesar daquelas condições físicas precárias, não se escondia uma atitude comodismo e aceitação? Será que as professoras e o restante da equipe pedagógica tinham consciência das conseqüências dessa má acomodação no comportamento e na aprendizagem dos alunos?

O território e o lugar são duas realidades individualmente e grupalmente construídas. São, tanto num quanto no outro caso, uma construção social. Resulta disso que o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam. (FRAGO e ESCOLANO, 2001, p. 64)

As afirmações de Frago e Escolano parecem explicar bem o que ocorria na sala da quinta série. Aquele espaço improvisado acabou assumido pelo grupo como sendo o seu território. As condições de que dispunham alunos e professoras eram determinantes de suas práticas. Os corredores estreitos que se formavam entre as longas fileiras de carteiras comunicavam uma certa seleção no grupo, na medida em que aquela disposição da sala facilitava o contato dos primeiros alunos com as professoras, da mesma maneira que dificultava a interação com aqueles que se sentavam no fundo da sala. De certa forma, isso era incorporado pelo grupo e convenientemente aproveitado pelos alunos. Os que não estavam interessados na aula, os que não tinham feito a tarefa, os que tinham alguma outra coisa a fazer, sentavam-se nas últimas carteiras e, assim, se resguardavam da vigilância das professoras.

A posição das professoras, sempre na frente da sala, quando dirigia a leitura ou discussão, revela ainda um dado quanto ao seu papel nas interlocuções que ocorriam no grupo. O seu lugar de destaque, encabeçando a turma, acabava por promovê-las à condição de sócias majoritárias da palavra. Elas se constituem, dessa forma, na voz autorizada que interpreta para os alunos o que não compreendem. Seu discurso é materializado, além de sua fala, pela posição espacial que ocupam na sala e pela sua postura diante dos alunos.

### 3. Os personagens dessa trama

Para entendermos melhor a situação estudada é preciso conhecer quem são os personagens envolvidos nessa trama. Cada um deles é sujeito ativo nesse *corpus* de significação, formado também – como já vimos anteriormente – pelo espaço físico e pela situação social e histórica em que estão inseridos.

É preciso compreender, portanto, quem eram **as professoras**, como se formaram, no que acreditam, quais são as suas expectativas e dificuldades, a que atribuem seu sucesso ou fracasso. Os dados apresentados aqui foram coletados durante a realização da entrevista.

Todas as professoras observadas, nas duas séries, possuem formação de nível superior na área em que atuam. Quatro delas possuem larga experiência em sala de aula, com o tempo de magistério variando entre doze e vinte e cinco anos. Outras três professoras têm menor tempo de serviço: duas com seis anos e uma com um ano e meio.

A fim de manter em sigilo a identidade das professoras, passarei a identificá-las pela letra P, seguida de um número, conforme o quadro a seguir:

**Quadro 1: Perfil das professoras envolvidas na pesquisa**

Professora	Disciplina que leciona	Série	Formação	Tempo de
P1	Português, Hist. e Geografia	quarta	Magistério e Pedagogia	24 anos
P2	Matemática e Ciências	quarta	Magistério e Pedagogia	25 anos

P3	Português	quinta	Letras	6 anos
P4	Português	quinta	Psicologia e Letras	1 ano e meio
P5	História	quinta	Estudos Sociais e História	12 anos
P6	Geografia	quinta	Estudos Sociais e	22 anos
P7	Ciências	quinta	Ciências Biológicas	6 anos

Quando questionadas sobre o motivo que as fez professoras, apenas duas delas declararam ter sido esta uma escolha pessoal. Uma delas foi impulsionada pelas experiências positivas com professores da área: *“Na verdade, eu sempre tive bons professores de biologia e ciências. Então foi por isso, eu gosto”* (P7). Curiosamente, a outra apontou uma experiência negativa como sendo o motivo que a fez seguir essa profissão, relatando-me um incidente extremamente desagradável ocorrido em sala de aula, quando cursava a sétima série e afirmando em seguida: *“Eu sou muito grata a essa professora de Geografia, muito grata. Ela me fez professora, ela me ensinou tudo o que um professor não deve fazer”* (P2). Todas as outras professoras, porém, declararam ter iniciado o curso de formação de professores, seja no magistério ou na graduação, pelo acaso: por falta de uma opção melhor, porque era o único curso possível de cursar na cidade onde moravam ou por não poderem arcar financeiramente com o curso de sua preferência. Apesar disso, todas afirmam gostar do que fazem e nenhuma mostrou a intenção de mudar de profissão.

Da formação acadêmica para a sala de aula foi uma passagem rápida e com o tempo foram gostando e decidiram prosseguir nessa carreira. Os fatores responsáveis por essa satisfação são diversos: o prazer de educar, a convivência com os alunos, a relação afetiva que conseguem construir... Durante a entrevista foi possível perceber o quanto a tarefa das professoras é permeada pelas preocupações afetivas. Todas apontam-nas como importante componente de sua prática e até como condição para se alcançar bons resultados. Algumas até se emocionavam ao falar destes aspectos.

*É. (as lágrimas escorriam enquanto falava) O fato é que no primeiro dia de aula eu falo para os alunos, antes de ser sua professora eu sou sua amiga, eu acho que a relação de amizade é muito importante. Quando o professor se coloca na posição de amigo, companheiro do aluno, fica muito mais fácil. E eu fico muito mal quando eu não consigo atingir esse meu objetivo. Eu fico mal pra caramba. Eu costumo dizer que eu não gosto de perder um aluno. (P5)*

A maioria delas considera-se bem sucedida, embora reconheçam algumas dificuldades em seu trabalho, como a falta de recursos materiais, o desinteresse dos alunos, a falta de apoio da família. Apontam as dificuldades dos alunos, decorrentes de problemas familiares, financeiros ou de relacionamento, como um dos maiores motivos de tristeza no seu dia a dia. Anseiam por meios de envolver mais os alunos nas situações de aprendizagem, despertando-lhes interesse pelos estudos e fazendo com que participem mais das aulas. Queixam-se ainda da desvalorização salarial a que estão submetidas. Acreditam que se tivessem mais recursos poderiam desenvolver um trabalho melhor. Ao falar de suas frustrações em relação à profissão, todas indicaram a ausência de recursos didáticos e os baixos salários. Porém, estes estão atrás da preocupação com os alunos, segundo os relatos da entrevista:

*... quando eu entro na sala de aula eu esqueço do meu salário, eu não lembro do meu salário, eu só vejo o aluno na minha frente e eu quero o melhor pra ele. (P5)*

*Eu me considero uma profissional muito bem sucedida. O que eu faço com meus alunos na sala de aula, me dá prazer, me dá alegria sim. (P2)*

Analisando as declarações das professoras, o aluno parece estar no centro de suas atenções, sendo o motivo de maior alegria e também o motivo de maior tristeza. Quando questionadas sobre o que as deixa felizes, as respostas rumavam para a relação com os alunos:

*Os alunos. Quando o aluno está feliz eu fico feliz. Sabe? Se eu deixo o aluno feliz,... O meu objetivo principal... É deixar essa criança feliz. (P1).*

*O que me deixa feliz, é perceber que meus alunos têm bastante empatia por mim. Eu percebo que eles gostam realmente, e quando eu chego na escola, que eles vêm me abraçar, que eles me dão beijo e que falam que gostam de mim. Isso é super gratificante. (P4)*

*É eu estar no dia-a-dia com essa meninada aí, sabe? No dia-a-dia com eles, tentando acrescentar alguma coisa pra eles. É a convivência, a convivência com essa turma da pesada aí. (P6)*

*Quando o aluno interessa pela aula. Quando ele faz pergunta, a gente vê que ele está interessado, participa. (P7)*

Da mesma forma os motivos de tristeza centram-se no aluno, como se pode notar nas seguintes falas, quando perguntei o que as entristece:

*É como eu lhe falei, a falta das condições de trabalho. A falta da ajuda da família. Essas famílias todas destroçadas, e a gente tem que estar fazendo papel de professor, de psicólogo, tudo... (P6)*

*O contrário, né. Quando você vê que ele (o aluno) está com o maior tédio, você se esforçando e tal...(P7)*

(Pensativa, demora a responder) *Quando os alunos vêm me falar dos problemas deles em sala de aula, porque tem discussão dos textos que falam de sentimentos... Então eles falam que sofrem por causa de... em casa. (Deu exemplos) Isso me entristece, porque eu não posso fazer nada. O que eu posso fazer? Não tem o que eu possa fazer nesse sentido. (P4)*

*E uma dificuldade que eu acho também é na questão, por exemplo, os alunos, muitos deles tem problemas sociais, familiares e que trazem pra sala de aula e aí o professor tem que ser o professor, tem que ser um psicólogo, tem que ser tudo ao mesmo tempo. Então, sobrecarrega a gente. Eu acho uma dificuldade. Bom seria, por exemplo, se cada escola, ou pelo menos duas, três, tivesse um psicólogo constante, diariamente pra atender, pra ajudar, porque muitos alunos, os problemas deles são familiares. A questão social influencia de uma forma muito grande... (P5)*

Contudo, os registros etnográficos apontam para uma outra conclusão. No dia-a-dia em sala de aula, algumas professoras parecem mais preocupadas em manter uma boa relação com a turma. Pelas orientações e comentários presenciados em classe, há aquelas que estão sempre observando o bem estar de seus alunos, se estão tristes, mal agasalhados, se lancharam, se parecem doentes ou se possuem o material de que necessitam. São cuidados observados com frequência na conduta de P1 e P6. Esta última é sempre enérgica com os alunos, quando exige ordem e disciplina na sala. Porém, o faz com um tom de voz bem moderado, com expressão paciente e segura. Refere-se aos alunos com expressões carinhosas como “filhinho” ou “filhinha”. Em suas aulas todos trabalham com maior empenho e demonstram estarem satisfeitos. Também registrei condutas parecidas nas aulas de P2 e P5, mas com menor frequência.

Houve casos, porém, em que essa preocupação com os alunos não era muito externada nas ações da professora. Havia uma cobrança mais frequente em relação à responsabilidade no cumprimento das tarefas, à disciplina na sala e formação de hábitos de estudo.

A constatação desse fato me levou a questionar a origem dessa maneira diferenciada de tratar os alunos em classe. À primeira vista, me pareceu que o tempo de profissão era determinante dessa conduta. As professoras que demonstravam maior preocupação com os alunos em aspectos extra-curriculares são aquelas que têm mais experiência de sala de aula. Coincidentemente, são também as que lidam mais tranqüilamente com as questões de disciplina. A atenção ao bem estar de seus alunos, é vista por elas como condição para aprendizagem, para os alunos, no entanto, parece ser interpretada como uma manifestação de afeto. São a essas professoras que eles reservam seus carinhos e abraços e a quem procuram para falar de seus problemas pessoais.



Procurei saber, ainda, se havia um diferencial na formação das professoras que explicasse a sua maneira de agir, tanto na relação com os alunos como na ação pedagógica de um modo geral. Durante a entrevista perguntei às professoras se elas costumam fazer cursos de atualização. P4 e P7, declararam que já fizeram alguns, mas não costumam mais participar, pois não vêem muita produtividade nesses encontros. As outras afirmaram que sempre que a escola permite, dispensando-as e se encarregando de providenciar uma professora substituta para o período em que estiverem fora, elas se dispõem a participar dos cursos que são oferecidos pelo estado, pelo município ou outras instituições. Porém, também fizeram a queixa de que pouco se aproveita desses cursos de formação, como declarou P6:

*Vou te dizer: sinceramente, eu aproveito muito pouco, porque eu acho assim, para eles darem um curso pra gente, eles tinham de fazer uma pesquisa pra ver o que a gente está precisando. Eles fazem no geralção. É muito pouco mesmo.*

A opinião da professora muito se aproxima das conclusões de Rodrigues (1993, p. 51) quando analisa os modelos de formação continuada de professores, em especial o paradigma da resolução de problemas:

Nessa concepção admite-se que, dada a complexidade do ato educativo, a emergência de problemas é uma constante em cada escola e em cada sala de aula. O diagnóstico destes problemas resulta melhor quando feito pelos próprios professores, dado o seu conhecimento direto dos alunos e do contexto escolar. As atividades de formação contínua deveriam orientar-se para o estudo e solução dos problemas assim diagnosticados.

Freqüentemente, em conversas na sala de aula ou durante a entrevista, as professoras expressavam o desejo de serem ouvidas dessa forma. A própria questão da utilização de textos é um tema que, segundo elas, gostariam de ver abordado nos cursos de formação de professores.

*Eu gostaria de ter sugestões para eu trabalhar diferente com eles (os textos). Porque eu vou da maneira que você viu ali: para os pequeninhos é muito em cima de palavrinhas soltas...(P6)*

*Em relação ao texto eu gostaria de saber tudo, porque eu não sei se estou fazendo certo, porque eu vou pela minha intuição. (P1)*

*Tem hora que eu penso: será que está correto o que eu estou fazendo? Eu me sinto insegura pra trabalhar com texto. (P4)*

Nesse aspecto da formação em serviço, P1 e P2 se destacam, de forma importante, das demais colegas. Exatamente por não estarem satisfeitas com os cursos que lhes são oferecidos, elas resolveram assumir e gerir de maneira autônoma a sua formação continuada. Elas possuem um grupo de estudos que se reúne semanalmente para discutir temas ligados à educação e participam de um projeto de formação continuada,

desenvolvido por esse grupo e mais alguns professores, em parceria com a universidade<sup>7</sup>. Estão sempre em busca de respostas para os problemas que enfrentam em sala de aula, visando ao aperfeiçoamento de suas práticas pedagógicas por meio de reflexão e pesquisa. Na certeza de que um ensino público de qualidade só é possível a partir da ação de vários setores – professores, coordenadores, diretores, pais, secretaria de educação e universidade – é que esse grupo busca parceria com outros órgãos e atua ativamente em sua comunidade escolar.

Outros personagens, da mesma forma importantes nesta investigação, são **os alunos** que pertenciam à quarta e continuaram juntos na quinta série. Foram eles que me ofereceram grande parte das respostas que eu buscava, por meio de sua atuação em sala, seu discurso e o retorno que davam às diferentes propostas de atividades envolvendo a leitura.

Já no primeiro encontro que tive com os alunos fui calorosamente recebida, talvez pela maneira tranqüila com que a professora me apresentou, dizendo que eu estaria ali para ver como as coisas aconteciam. As crianças demonstraram curiosidade em relação ao meu trabalho e perguntaram se eu ficaria ali até ao final do ano. Respondi que sim, mas não viria todos os dias. A professora me deu boas vindas e eu me dirigi ao fundo da sala. Enquanto observava e fazia as minhas anotações, era observada também pelos alunos. Admiravam-se com o tanto que eu escrevia, perguntavam se eu ia copiar as suas atividades, ofereciam-me as respostas dos exercícios, cujo texto ou atividade inicial eu não tinha visto... Freqüentemente alguém pedia para ler o que eu estava anotando. Eu apenas virava o caderno em sua direção e parece que a curiosidade logo desaparecia, já que olhavam rapidamente, sem uma leitura minuciosa do que eu havia escrito, e nunca viravam a página para ver o que mais havia.

Durante as atividades que observei nas aulas da quarta série, notei que os alunos pareciam bem adaptados àquele grupo e ao espaço que ocupavam. Quase todos eram alunos da escola há muito tempo e se conheciam de outras séries. A maioria deles agia com segurança e participava das aulas com grande desenvoltura. Algumas vezes, ouvi comentários das professoras ou dos colegas, relatando como alguma criança estava mais solta, mais participativa naquele ano.

---

<sup>7</sup> “Projeto Parceria UCDB/EE Rui Barbosa: políticas educacionais e formação continuada em serviço.”

Constantemente havia trabalhos com textos e os alunos eram solicitados a ler, silenciosa ou oralmente, copiar, interpretar por meio de questões ou fazer novas produções. Eram freqüentemente estimulados a expor a própria opinião, fazer perguntas, ler as suas respostas ou textos que produziram. A classe respondia com grande interesse, participando euforicamente dessas discussões. Um olhar atencioso me mostrava, porém, que havia naqueles momentos uma constante preocupação, por parte dos alunos, em sintonizar suas opiniões com as da professora, especialmente quando o tema tratava de questões de ética, valores morais, cidadania.

Não pude deixar de notar, no entanto, um pequeno grupo de alunos que mostravam certo constrangimento ao participarem oralmente das discussões e correções coletivas ou nunca o faziam por não terem concluído as atividades. Estes, na maioria das vezes, estavam sentados numa fileira do canto, à direita, e, daquele lugar, resguardavam-se da atenção direta das professoras.

No ano seguinte, quando retornei à escola a fim de reiniciar as minhas observações, notei que o grupo inicial fora distribuído em duas turmas. Porém, um grupo de quatorze alunos permaneceu junto numa das salas, que tinha também alunos vindos de outras classes da quarta série e de outras escolas. Decidi prosseguir o meu trabalho naquela turma, já que contava ali com cinquenta por cento do grupo inicial.

Ao entrar pela primeira vez na sala da quinta série, fui recebida com carinho pelos alunos. Alguns vieram me cumprimentar com beijos e abraços. A professora tentou me apresentar, mas os que me conheciam tomaram a palavra: *“Nós já conhecemos a Gláucia, professora. Ela faz observação aqui na sala. Ela é da UCDB...”*

Procurei me sentar rapidamente e abri meu caderninho de anotações. Alguns me olhavam sorrindo, outros curiosos. Durante a aula, eu os flagrei explicando aos alunos novos a minha presença ali.

Não demorou muito tempo para que eu percebesse que a classe mudara muito. Aqueles alunos, antes falantes e seguros, já não tinham o mesmo entusiasmo ao participar das aulas. Suas tentativas de surpreender as professoras com boas respostas, muitas vezes frustradas, iam diminuindo com o passar do tempo. Estavam quase sempre muito agitados, enquanto as professoras cobravam rigorosamente por disciplina, exigiam que fizessem silêncio, impunham ordem solicitando que pedissem licença para falar ou levantar e

queixavam-se da desorganização. A segurança de outrora, deu lugar a uma inquietação fatigante que, aos poucos, transformava-se em desânimo. Não compreendiam ou ignoravam instruções simples dadas pela professora, e se recusavam a fazer o que solicitavam, como abrir o livro para iniciar a leitura, copiar e resolver as questões do capítulo. Inquietava-me aquele comportamento. Suponho que era uma reação à nova situação que viviam: um número grande de professores, quantidade maior de atividades, textos e atividades mais complexos, ambiente hostil.

Com o tempo, porém, lá pelo final do primeiro bimestre, as coisas pareciam tomar os seus lugares e a turma adaptava-se à nova rotina. A fala dos alunos era mais direcionada para o tema em estudo, participavam melhor das atividades propostas, demonstravam mais interesse. Contudo, mesmo sob o olhar vigilante das professoras, havia sempre um ou outro transgredindo as regras da sala de aula.

Em relação à leitura, demonstravam dificuldades que iam desde a decodificação de palavras desconhecidas à interpretação do que liam. Queixavam-se das longas leituras, da dificuldade que tinham para ler e compreender os textos dos livros didáticos, da quantidade de conteúdos que tinham de estudar. Certa vez, uma aluna veio à minha mesa, mostrou-me o seu livro de ciências e disse: *“Olha como esse livro é difícil! Eu não entendo nada daqui”*. Sensibilizada com o desabafo da menina, percebi que teria de ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre as suas experiências com a leitura. Foi então que decidi fazer também com os alunos uma entrevista, que acabou acontecendo logo que resolvi encerrar o período de observações.

A fim de viabilizar uma entrevista produtiva, selecionei um grupo de oito alunos e programei uma atividade de leitura e conversa de maneira mais descontraída fora da sala de aula. Queria sair daquele ambiente formal a fim de que os alunos se sentissem mais à vontade para expor suas opiniões e sentimentos. Li para os alunos partes do livro de Daniel Penac: *“Como um Romance”*. Selecionei trechos que contavam a experiência de um menino com a leitura, desde as histórias ouvidas na cabeceira da cama, quando ainda era bem pequeno, passando pelo encantamento da descoberta da escrita, durante a alfabetização, até o momento em que se vê, entediado, obrigado a ler um longo livro exigido pela escola, já na adolescência. Deixei que comentassem livremente a situação que

eu havia exposto e depois direcionei algumas questões<sup>8</sup>. Não foi preciso muito esforço para que eles falassem de suas idéias em relação ao ato de ler. Os comentários surgidos foram os mais diversos e me mostraram como os alunos se identificavam com o personagem de Daniel Penac, visto que suas experiências são parecidas com as do menino descrito pelo autor.

Todos afirmaram, por exemplo, que quando foram alfabetizados queriam ler tudo o que viam pela frente, assim como Daniel<sup>9</sup>:

- *Quando eu comecei a ler, meu pai toda hora perguntava e eu respondia.*
- *Eu, professora, quando eu era pequeno... sabe aquela loja Pint Tudo? Eu era pequeno e eu li "pintudo" e perguntei pra minha mãe "pintudo é com dois Ts?"*
- *Eu aprendi a ler, quando estava na rua eu comecei a ler as placas.*

Como podemos notar nesses trechos de nossa conversa, essa identificação foi importante para que se sentissem provocados a falar de sua própria experiência. Em suas falas muitas vezes se confundiam a experiência pessoal de cada um com a situação vivida por Daniel.

A partir das questões que se seguiram, foi possível perceber que as crianças acreditam que só quem lê bem e gosta de ler vai ter um bom desempenho na escola, dizem que as pessoas precisam ser estimuladas a ler vários livros; e relacionam a leitura com auto-estima, já que não se sentem bem quando não entendem o que lêem. As representações sociais que as crianças têm em relação à leitura muito se aproximam do discurso que a família e a escola tentam inculcar em seus alunos. Podemos notar isso em trechos escritos por eles, quando comentavam como seria o desempenho de Daniel na escola depois que aprendesse a ler:

- *Ele vai gostar muito de ler e vai ter desempenho nas atividades de leitura porque ele adorava ler.*
- *Ele vai continuar a ler e vai ter um bom desempenho nas leituras e atividades de classe.*
- *Eu acho que ele vai ter muita auto-estima, pois tentar aprender a ler e escutar é um fato muito importante para o estudo e um futuro melhor.*
- *Eu acho que vai porque ele é curioso, tem auto-estima. Eu acho que ele vai ser bem desempenhado na escola. Ele pode ser até um escritor.*
- *Ele vai querer ler tudo, um menino curioso e inteligente.*
- *Se ele é curioso sem saber ler, imagina quando souber ler, vai dominar o português direitinho. (Registros escritos)*

---

<sup>8</sup> A descrição completa da atividade pode ser encontrada no anexo deste trabalho.

<sup>9</sup> Nome que demos ao personagem do livro, a fim de facilitar as nossas referências ao garoto descrito, de maneira genérica, por Daniel Penac.

Por meio de sua fala também é possível inferir que sabem da importância da leitura para aprender coisas novas e relacionam, de forma muito direta, o gosto pela leitura com a aprendizagem. Até aquele momento parecia não haver nenhuma distinção entre a leitura que se faz por prazer, aquela que é fruto de nossa escolha, segundo as preferências pessoais, descompromissada, e a leitura que tem a finalidade de aprender, tão exigida pela escola.

Um outro aspecto em que se identificaram com o texto lido foi o crescente desinteresse pela leitura à medida que avançam na escolaridade. Referindo-me mais uma vez ao personagem, pedi que explicassem por que isso acontece:

*Pesquisadora: Nós vimos que ele ficou desinteressado pela leitura, mas será que ele se desinteressou por causa do tipo de leitura, por causa da maneira que mandavam ele ler ou será que tem uma outra coisa que fez ele sentir assim?*

*- Eu acho que é a maneira que mandaram ele ler. Quinhentas páginas pra quinze dias!*

*- Acho que nem em um mês, professora, dava pra ler quinhentas páginas.*

*- É... Ele estava precisando de uma forma mais livre.*

*- Eu acho que eles são muito forçados, professora, a ler. Porque ele não era acostumado a ler quinhentas, seiscentas páginas, por aí. Ele estava acostumado a ler umas trinta só.*

*- Eu acho que ele não percebia, porque antes o livro podia ter mil páginas e ele lia e não conseguia parar, ele nem sabia que tinha...*

*- Professora, quem se interessa por um livro, pensa que o livro... Lê assim um livro de quinhentas páginas como se fosse umas três, por aí.*

*- Quando você gosta da história, não importa...*

*- Quando você gosta da história, não importa quantas páginas. O que importa é a leitura que você está fazendo ou a história que você está lendo.*

*- Eu acho que quando uma pessoa é pequena e gosta de ler, e gosta de escutar, pode ser quinhentas páginas, mas parece que está acabando já.*

*Pesquisadora: Vocês conhecem algum livro assim grosso que a garotada gosta de ler?*

*- O meu vizinho lá, ele tem quatorze anos já. Eu peguei ele lendo um livro que conta o que vai acontecer daqui uns dois mil anos pra frente e ele lê tudinho! Tem quase mil páginas e ele leu tudo aquilo lá.*

*- Tem o livro O Senhor dos Anéis, também que é grande.*

*- Harry Potter é grande, professora.*

*Pesquisadora: E por que alguém lê um livro desse?*

*- Oh, professora, eu tenho o livro Harry Potter, só que eu não sei onde é que ele está. Eu li até a página 615, professora. São 868 ou 98.*

*Pesquisadora: Você gostou?*

*- É até agora sim, mas eu queria ler mais, né?*

*- Eu tenho do Harry Potter e eu já li. Se eu ler de novo, vai ser a terceira vez que eu vou ler.*

*Pesquisadora: E você gostou?*

*- Adorei, professora.*

*Pesquisadora: E ele não é tão grosso como o livro que o Daniel estava lendo? Por que vocês lêem?*

*- Depende, às vezes a pessoa gosta muito de Harry Potter, aí ela lê o livro.*

*- Quando a pessoa gosta, a pessoa fica curiosa.*

*- Uma vez eu li A Guerra do Anjo que eu comecei a ler. Eu li umas seis páginas e eu parei, eu não agüentava mais.*

Pesquisadora: *Tem livro que é assim, a gente não gosta de ler.*  
- *Não é professora, não foi porque eu não gostei. Ele parecia ser legal, mas não como eu queria e também...*

Como a discussão se prolongara muito nessa questão, provoquei-os a falarem das atividades de leitura nas disciplinas escolares, buscando elementos para compreender se percebem a diferença entre os inúmeros propósitos de leitura. Os alunos começaram, então, a refletir sobre esse outro enfoque da leitura e destacaram a obrigatoriedade de ler para estudar para a prova:

Pesquisadora: *Até agora nós falamos de livros de literatura que a gente escolhe pra ler. E quando a gente fala dos livros que tem de ler na escola?*  
- *Ai professora...* (exclamaram alguns alunos)  
- *Eu não gosto de ler em casa, mas na escola eu gosto.*  
Pesquisadora: *Porque Jéssica?*  
- *É diferente. A gente não lê um monte de coisas. A gente lê só um pedacinho e a gente apresenta. E em casa não você tem que ficar lá lendo e vendo seus amigos só brincando.*  
Pesquisadora: *E você gosta de ler e apresentar para a classe?*  
- *Às vezes sim.*  
- *Eu, quando tem prova assim, eu estudo mesmo.*  
Pesquisadora: *Você lê o capítulo inteiro do livro? Aqueles capítulos grandes de Ciências e Geografia?*  
- *Eu leio.*  
- *Quando tem prova é diferente professora!*  
- *Uma vez teve prova de Geografia. Mas era grande, professora! Eu tive que ler.*

Nesse trecho, podemos observar uma certa confusão entre o ato de ler, para descoberta de informações, para aprender sobre um assunto, com o ato de estudar, resumido à concepção de memorizar as informações que poderão cair na prova. As atividades de leitura, como constatamos, parecem muito restritas. Esse fato nos leva a supor que há um empobrecimento no trabalho com as funções da leitura pela escola. Os propósitos de leitura – ler por prazer, ler para aprender, ler para fazer algo, ler para comunicar se com alguém, ler para informar-se sobre um fato qualquer – presentes nas inúmeras situações sociais, que lhe dão sentido, parecem esquecidos pela escola. O ato de ler se resume à função didática que a escola lhe confere e é considerado pela maioria dos alunos uma tarefa muito difícil.

Pesquisadora: *E quando vocês lêem esses textos (que aparecem nos livros didáticos) vocês acham que conseguem entender direitinho?*  
- *Tem que ler bem professora.*  
- *Esse ano a gente tinha que ler e escrever o que a gente entendeu.*  
- *Foi mais ou menos assim.[...]*  
Pesquisadora: *Como vocês acham que os professores poderiam trabalhar na sala pra ajudar vocês a entenderem aqueles textos dos livros didáticos?*  
- *Deixar nós lermos mais.*

- *Eu acho que eles têm que explicar mais ou menos pra gente já ir entendendo mais um pouquinho do capítulo*

Pesquisadora: *Antes de ler?*

- *Antes da prova. Assim: a gente leu mais ou menos o capítulo, ela explica pra gente entender mais um pouquinho.*

Pesquisadora: *Deixa ver se eu entendi: vocês lêem primeiro, a professora explica e vocês vão fazer a prova?*

- *Atividade professora.*

- *Eu queria que fosse assim.*

- *Mas também a professora não pode explicar muito, nem explicar pouco.*

Pesquisadora: *E vocês acham que quando o professor, antes da leitura, dá uma explicadinha ou deixa vocês folhearem o texto...*

- *Não professora, não é assim.*

Pesquisadora: *Mas vocês acham que se fosse assim daria para ler melhor?*

- *É professora, um pouco.*

- *A professora de história ela explica e ela coloca pra gente grifar pra gente ler depois.*

Pesquisadora: *E você acha que isso ajuda?*

- *Ajuda.*

Pesquisadora: *E se vocês tivessem que grifar sozinhos as partes mais importantes, vocês não iam conseguir?*

- *Não. (todos)*

Pesquisadora: *Será que não? E se ela falasse assim: Eu quero que vocês leiam esse texto e vocês grifem os aspectos seguintes: “onde está falando dos motivos da expansão européia”, por exemplo, vocês não conseguiriam?*

- *A gente se perde, professora.*

- *A gente consegue. Aí a gente sabe. Por causa dos subtítulos.*

- *É fácil. Ela só grifa as partes mais importantes. Ela disse.*

Pesquisadora: *Vocês percebem muitas diferenças do livro da quarta série para o livro da quinta?*

- *Sim, professora. O livro da quarta série tem muita coisa assim fácil.*

- *É mais infantil.*

- *É que dá pra entender, professora.*

- *No da quinta não dá pra entender, no de quarta dá pra entender.*

- *É mais curto.*

- *Eu acho difícil o livro de história, fala de negros, de escravos...*

Pesquisadora: *É difícil por causa do assunto ou por causa do jeito que o texto é escrito?*

- *Dos dois.*

- *É que às vezes tem muitas palavras que você não entende...*

Apesar das dificuldades, os alunos concordam que quando têm um motivo para ler, ou quando são provocados a buscar uma informação, conseguem ler com melhor desempenho. Sabem que podem desenvolver estratégias para localização e seleção de informações, como os grifos que são feitos nas aulas de História, ou a utilização dos subtítulos como pistas que o texto oferece para mostrar a organização das informações.

Em suma, suas concepções de leitura refletem o trabalho que vem sendo desenvolvido em classe. Ao cruzar os dados das observações com estes obtidos na entrevista com os alunos, é possível compreender de que forma suas concepções se materializam nas atividades de leitura. Ler na escola é muito diferente de ler fora dela.





## **CAPÍTULO III**

### **O COTIDIANO DAS AULAS**

Durante o período de observação, fui coletando através de minhas anotações etnográficas, as atividades desenvolvidas pelas professoras, especialmente as que se relacionavam ao trabalho com a leitura. Notei que os textos são utilizados com grande frequência pela maioria delas, embora nem sempre tenha presenciado sua leitura em sala de aula, isto é, em algumas sessões o que observei foi a discussão ou correção de atividades referentes a um texto que haviam lido anteriormente. Mesmo assim resolvi registrá-los.

Procurei organizar essas atividades de maneira sucinta para facilitar a sua visualização e uma posterior categorização. Montei, então, um quadro descritivo das aulas de cada professora, que apresento neste capítulo, seguido de alguns comentários.

Antes, porém, é importante ressaltar que tenho a consciência de que estes não revelam todas as facetas da sala de aula. Muitas delas são captadas apenas por um olhar mais aprofundado e se manifestam de maneira sutil, numa troca de olhares, nos gestos, nos comentários feitos em sala de aula, nas ações e reações de cada um dos membros do grupo. Estas são úteis também nesse estudo e contribuem para a construção de um retrato mais aproximado da realidade observada. Contudo, são dados que se diluem durante a interpretação dos quadros.

**Quadro 2: Descritivo das aulas – P1 – Quarta série – 2003**

<b>Data / Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
07/08	Preconceito	Poema:	Livro didático	Leitura feita pela professora, ditado

Português	racial	Lincharam um homem	(da professora)	do texto, discussão, exercícios de interpretação, correção coletiva.
15/08 Português	Preconceito Trabalho infantil	Narrativo: Tilico no meio da rua	Livro didático (xerox)	Leitura e discussão, interpretação, correção coletiva e júri simulado (trabalho em grupo).
22/08 Português	Trabalho infantil	Artigos: Crianças que trabalham com cizal e Os meninos dos engenhos	Artigos contidos no livro didático	Leitura silenciosa, leitura compartilhada, comparação entre os dois textos, exercícios de interpretação, correção coletiva.
29/08 Português	Leitura livre	Diversos**	Diversos	Leitura silenciosa, auto-avaliação, comentário do texto lido.
04/09 Português	A comunicação	Mensagem em códigos	Livro didático (da professora)	Atividades para decifrar a mensagem, discussão do tema, correção de atividades.
15/09 Português	Cartaz	Propagandas publicitárias impressas (diversas).	Cartazes	Leitura e levantamento das características e funções do cartaz, exercícios, correção, trabalho em grupo e produção de texto.
18/09 Português	Cartaz	Produzidos pelos alunos	Cartazes	Apresentação dos cartazes feitos pelos alunos, auto-avaliação
19/09 Português	A televisão	Fábula:O bicho plim-plim Argumentativo: Ela tem alma de pomba	Folhinha e Revista Veja (transcritos em livro didático)	Questões sobre o tema, leitura compartilhada, leitura da professora, discussão, interpretação, correção.
26/09 Português	A televisão	Textos de opinião: Televisão: amiga ou inimiga (mesmo título).	Livro didático (xerox).	Antecipação, leitura silenciosa, leitura da professora, discussão e interpretação (comparando as opiniões dos autores e dos alunos).
29/09 Português	A televisão	Os mesmos	Livro didático (xerox)	Correção coletiva das atividades e questões de cunho pessoal.
02/10 Português	A televisão	Argumentativo produzido pelos alunos.	Não houve	Produção de texto seguindo roteiro determinado pela professora, correção de atividades.
16/09 Português	Namoro	Narrativo: O primeiro beijo.	Livro didático	Leitura compartilhada, interpretação de texto, correção coletiva e discussão do tema.
17/10 Português	Propaganda enganosa	Artigo e Código de defesa do consumidor	Revista Veja, Código de defesa do consumidor	Leitura da professora, questões gramaticais, correção, antecipação dos textos, leitura silenciosa e discussão.
23/10 Português	Liberdade	Narrativo: Por uma questão de saúde	Livro didático (xerox)	Leitura, interpretação e exercícios gramaticais, correção coletiva.
24/10 Português	Liberdade	Narrativo: Por uma questão de saúde	Livro didático (xerox)	Exercícios gramaticais, correção, produção de texto, leitura dos textos produzidos.
<b>Data / Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
30/10 Português	A cultura de outros países	Músicas folclóricas internacionais	Não houve	Leitura de músicas trazidas pelos alunos e pela professora, exercícios gramaticais e correção.
31/10 Português	Manuais e bulas	Instrucionais diversos	Manuais de instruções e bulas de remédios	Leitura e comentários, levantamento das características dos textos.
27/11	O jornal	Textos	Jornais diversos	Leitura e discussão de algumas

Português		jornalísticos diversos		reportagens, levantamento das características dos textos, produção: resumo de uma notícia.
04/12 Português	Avaliação	Crônica: Os óculos.	Prova (Livro didático)	Cópia das questões da avaliação e resolução.
28/10* História e Geografia	Os imigrantes	Relato histórico: O imigrante chegou, lutou e venceu.	Livro didático alunos	Discussão do tema considerando conhecimentos prévios, leitura, exploração das informações do texto e atividades.
25/11* História e Geografia	Zona rural e urbana	Descritivo: Zona rural.	Livro didático (professora)	Discussão do tema, cópia do texto e exercícios.

\* O período de observação equivale a duas aulas.

\*\* *Clássicos infantis, gibis, revistas destinadas ao público infantil e adulto, coletâneas de contos e lendas folclóricas, paradidáticos, volumes de enciclopédias e um exemplar da Constituição Brasileira.*

P1 dava grande importância ao trabalho com a leitura, utilizando em suas aulas vários tipos de texto e preparando atividades em que os alunos necessitavam se apropriar da idéia do autor, compreendê-la e depois emitir sua opinião a respeito do assunto. Suas aulas eram sempre recheadas de muita discussão. Os alunos participavam bastante, expondo suas idéias, sentimentos e impressões. Havia um cuidado constante em deixar que os alunos apresentassem suas produções, durante as correções coletivas. A professora comentava cada uma delas, fazendo considerações sobre o que precisava ser melhorado e como podiam fazer isso.

Uma característica importante em seu trabalho é que estava sempre tentando formar nos alunos hábitos que os tornassem mais autônomos na leitura, seja pelo uso do dicionário, seja pelo domínio dos diferentes gêneros textuais. Aliás, além de trazer para a sala de aula as diversas tipologias textuais, ela discutia com seus alunos suas características, as situações em que geralmente são utilizados, o tipo de leitor que costuma ler esses textos e a importância desse conhecimento para uso em situações fora da escola. Ao programar suas atividades de leitura, P1 selecionava diferentes textos sobre um determinado assunto e passava algumas aulas discutindo o tema sob diferentes enfoques. Assim, além de conseguir envolver os alunos nas atividades de leitura, por meio de uma contextualização, a professora tornava evidente a sua concepção de leitura. Havia em suas aulas uma preocupação constante em ensinar os alunos a lerem diversos tipos de texto e extraírem deles as informações desejadas, conforme os diferentes objetivos de leitura. Presenciei diversas situações em que a professora orientava seus alunos para a maneira

como um leitor se debruça sobre um jornal, um texto literário ou um manual de instruções, por exemplo.

**Quadro 3: Descritivo das aulas – P2 – Quarta série – 2003**

<b>Data / Discip.</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
07/08 Matemática	Tipos de reta	Descritivo: Retas	Livro didático (da professora)	Explicações da professora, cópia do texto, atividades.
01/09 Matemática	Frações	Não houve	Não houve	Levantamento de conhecimentos prévios, explicações da professora.
04/09 Matemática	Frações	Situações problemas	Livro didático (da professora)	Atividades, correção coletiva.
08/09 Matemática	Frações	Não houve	Não houve	Atividades no caderno.
15/09 Matemática	Frações	Não houve	Não houve	Correção coletiva da tarefa.
18/09 Matemática	Números mistos e frações impróprias	Situações problemas	Livro didático (da professora)	Correção coletiva.
02/10 Matemática	Comparação de frações	Não houve	Não houve	Exercícios.
16/10 Matemática	Operação com frações	Não houve	Não houve	Correção coletiva.
23/10 Matemática	Área e perímetro	Situações problemas	Livro didático (da professora)	Discussão do enunciado das atividades, resolução e correção.

30/10 Matemática	Números decimais	Não houve	Não houve	Correção coletiva
27/11 Matemática	Números decimais	Não houve	Não houve	Atividades avaliativas (exercícios)
04/12 Matemática	Conteúdos diversos	Não houve	Não houve	Avaliação.
11/08* Ciências	Energia elétrica	Descritivo	Livro didático	Leitura compartilhada, discussão e explicações da professora.
01/09* Ciências	Problemas ambientais	Produzido pelos alunos	Não houve	Leitura e discussão dos textos produzidos a partir do estudo feito.
08/09* Ciências	O corpo humano	Descritivo: Células	Livro didático (da professora)	Levantamento de conhecimentos prévios, explicações da professora e ditado do texto.
22/09* Ciências	O corpo humano	Descritivo: Órgãos e sistemas	Livro didático (da professora)	Ditado do texto, explicações da professora e exercícios.
03/11* Ciências	Os sentidos	Cartazes produzidos pelos alunos	Internet Enciclopédias	Apresentação do trabalho em grupo, auto-avaliação oral e exercícios.
10/11* Ciências	Alimentação	Produzido pelos alunos Artigo científico, Descritivo	Revista científica Livro didático (da professora)	Apresentação do trabalho em grupo, discussão, exercícios, leitura e explicações da professora, ditado do texto.
17/11* Ciências	Sistema circulatório	Descritivo: Sistema circulatório	Livro didático (da professora)	Explicação da professora, ditado do texto e atividades.
01/12* Ciências	Sistema reprodutor	Descritivo: Sistema reprodutor	Livro didático (da professora)	Explicação da professora, ditado do texto e atividades.

\* O período de observação equivale a duas aulas

P2 também tinha a preocupação em formar seus alunos para a autonomia, enquanto leitores e enquanto aprendizes. A pequena frequência de textos em suas aulas de matemática não diminuía seus cuidados com a leitura. Estava sempre dando orientações sobre como fazer uma leitura produtiva e sobre a importância de ler e compreender os enunciados dos exercícios que passava para os alunos. Suas aulas eram organizadas de acordo com uma rotina semanal. A quinta-feira, dia em que eu assisti a maioria das aulas de matemática, era destinada a correção dos exercícios feitos no início da semana. Daí a grande frequência dessa atividade no quadro descritivo.

Nas aulas de ciências, raramente utilizava os textos do livro didático adotado pela escola. Seus conteúdos eram organizados de acordo com uma sequência didática que ela própria definira, talvez por isso não gostava de estar presa a apenas um livro. P2 propunha, muitas vezes, trabalhos de pesquisa e elaboração dos alunos. Nessas aulas havia apresentação dos grupos e muita discussão, momento em que ela os estimulava a descobrir “o que o texto quer transmitir” e estava sempre atenta a maneira como os alunos se expressavam.

A professora sempre trazia textos de outros livros, que lia para os alunos e, em seguida, ditava ou passava no quadro para que eles copiassem no caderno. Muitos desses textos apresentavam problemas em sua estrutura: eram essencialmente descritivos e vagos, como são, aliás, a maioria dos textos de ciências e geografia destinados a essa faixa etária. Na tentativa de fazer uma transposição didática dos conteúdos, tais textos utilizam uma linguagem que não é científica, mas também não é de uso corriqueiro das crianças e são compostos por uma seqüência de frases declarativas, que raramente guardam relação entre si. Assim, qualquer tentativa de negociação de significados parece ficar limitada pela pobreza do texto. E isso realmente acontecia. Mesmo com as constantes tentativas de relacionar os conceitos citados com a vivência dos alunos, por meio de explicações da professora, eles se limitavam a repetir as palavras do autor, nos exercícios propostos.

**Quadro 4: Descritivo das aulas – P3 – Quinta série – 2004**

<b>Data* / Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
04/03 Português	Dígrafos	Não houve	Não houve	Explicações da professora, exercícios estruturais, correção.
16/03 Português	Pessoas do verbo	Narrativo: Chico	Livro didático	Atividade de transcrição de 1ª para 3ª pessoa, leitura e correção.
18/03 Português	Interpretação de texto	Narrativo: Um menino no espelho	Prova (livro didático)	Avaliação: leitura e explicação da professora, resolução.
23/03 Português	Substantivos	Poesia: Luís Bandolim	Livro didático	Leitura oral, exercícios estruturais.
13/04 Português	Separação silábica	Prescritivo: Separação silábica	Gramática	Cópia do texto, explicações da professora, exercícios e correção.
20/04** Português	Fonética	Não houve	Não houve	Avaliação: leitura e explicação da professora, resolução.

\* O período de observação equivale a duas aulas

\*\* Logo depois dessa data a professora entrou de Licença Maternidade e não retornou mais à escola.

Diferente da professora de Língua Portuguesa da quarta série, P3 explorava pouco os textos que trazia para a sala. Na maioria das vezes utilizava-os apenas para o trabalho de conteúdos gramaticais, como por exemplo, a reescrita do texto para mudança do foco narrativo, de primeira para terceira pessoa, feita em 16/03. A leitura do texto se deu rapidamente pelos próprios alunos e logo em seguida a professora explicou o que deveriam fazer. Não houve uma discussão sobre quem era o narrador na versão original, qual o seu envolvimento na história, ou ainda, qual seria o impacto para a narrativa aquela mudança de foco que estava sendo proposta pela professora. O texto servia apenas de

suporte para um trabalho de metalinguagem, sem que esta fosse colocada a serviço da compreensão.

Até mesmo quando propunha um trabalho de interpretação de texto, como na avaliação, feita em 18/03, o texto era fragmentado. O que a professora solicitava dos alunos era a reprodução de fatos isolados, com questões do tipo: Onde se passa a história desse texto? O que aconteceu na classe que acabou gerando um grande reboliço? Qual foi a reação de dona Risoleta? Como o autor descreve a barata? Como o autor descreve dona Risoleta ao abrir a caixa de fósforos?

Durante as poucas sessões de leitura oral que observei, a professora não costumava fazer pausas para comentários do texto. Dava grande ênfase à boa entonação e à pronúncia correta das palavras. Nesse aspecto era um excelente modelo de leitura para os alunos, pois sempre que lia os textos em sala, o fazia de maneira muito expressiva.

#### Quadro 5: Descritivo das aulas – P4\*\* – Quinta série – 2004

<b>Data*/ Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
04/05 Português	Saudade Interpretação de texto	Narrativo	Livro didático	Leitura individual, exercícios de interpretação e exercícios estruturais.
11/05 Português	Substantivos	Não houve	Não houve	Exercícios estruturais e correção coletiva.
25/05 Português	Adjetivos	Prescritivo: adjetivos	Livro didático	Exercícios estruturais, leitura oral e explicações.
01/06 Português	Timidez Interpretação de texto	Narrativo	Livro didático	Correção de exercícios de interpretação do texto e exercícios estruturais.
29/06 Português	Semântica Poesia	Instrucional Poesia: Zé (Edson Gabriel Garcia)	Livro didático	Leitura oral, explicações da professora sobre a estrutura do poema e exercícios estruturais.

\* O período de observação equivale a duas aulas

\*\* Professora substituta.

P4 veio substituir a professora titular que entrou de licença por 120 dias e acabou assumindo as aulas até o fim do ano letivo, já que a primeira não voltou mais. No início, teve muita dificuldade em manter a ordem na sala para que os alunos pudessem desenvolver as atividades que ela propunha. Havia sempre muita conversa, alguns caminhavam pela sala enquanto ela falava, poucos se empenhavam nas atividades.

As atividades de leitura que propunha em sala de aula eram sempre interrompidas inúmeras vezes. Não havia um ambiente favorável às discussões organizadas ou à interpretação do que liam. Quando começavam a discutir os textos lidos, os alunos



geralmente se dispersavam. Outras vezes até faziam comentários relativos ao tema, mas sempre baseados na própria experiência. Não havia um movimento de confrontar a opinião pessoal dos alunos ao que era proposto pelo autor. Dessa forma, o texto servia apenas de pretexto para abordar o assunto.

A maneira encontrada pela professora de controlar os alunos era enchendo o quadro de exercícios estruturais. Assim, mantinha todos ocupados, enquanto atendia individualmente os que manifestavam dúvida.

**Quadro 6: Descritivo das aulas – P5 – Quinta série – 2004**

<b>Data */ Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
08/03 História	O que é história	Descritivo O que é história	Livro didático	Exercícios do livro, correção coletiva e explicações da professora.
22/03 História	Expansão comercial européia	Relato histórico: O Brasil no contexto da expansão comercial européia	Livro didático	Antecipação do tema pela exploração do título, leitura oral, destacando textos importantes com grifos e explicações da professora.
12/04 História	Os índios do Brasil	Relato histórico: Os índios do Brasil	Livro didático	Leitura oral, destacando textos importantes com grifos e explicações da professora.
19/04 História	Os índios do Brasil	Relato histórico: Os índios do Brasil	Livro didático	Leitura oral, destacando textos importantes com grifos e explicações da professora.
26/04 História	Os índios do Brasil	Relato histórico: Os índios do Brasil	Livro didático	Orientação de leitura, leitura individual e atividades.
10/05 História	Os índios do Brasil	Narrativo: Diálogo entre um índio e um missionário	Livro didático	Leitura oral da professora, atividades, correção coletiva e explicações.
24/05 História	Os negros no Brasil	Relato histórico: Negros: mãos e pés do Brasil	Livro didático	Avaliação. Leitura silenciosa, exploração do título do texto, leitura da professora.
31/05 História	Os negros no Brasil	Relato histórico: Negros: mãos e pés do Brasil	Livro didático	Revisão da avaliação, estudo do vocabulário, leitura e explicações da professora.
14/06 História	Os negros no Brasil	Relato histórico: Negros: mãos e pés do Brasil	Livro didático	Correção coletiva de questões sobre o texto, discussão do conteúdo das questões.
28/06 História	A produção açucareira	Relato histórico: A produção açucareira	Livro didático	Antecipação do conteúdo com explicações da professora, levantando indícios do texto (negrito e legendas), leitura compartilhada.

\* O período de observação equivale a duas aulas

Desde o primeiro dia de aula, P5 mostrava a sua preocupação em que os alunos entendessem os textos de sua disciplina. Dispensava um bom tempo para a leitura em sala, solicitando aos alunos que lessem em voz alta, enquanto ela traduzia os textos

minuciosamente, parágrafo por parágrafo, comentando o significado das expressões desconhecidas e solicitando que grifassem os trechos mais importantes, que ela indicava.

Apesar de insistir em interpretar para os alunos os textos, criando neles uma certa dependência de sua versão interpretativa, a professora utilizava estratégias que pareciam ter um efeito muito positivo na aprendizagem dos textos lidos, ou pelo menos na motivação para a leitura. Ela costumava fazer uma antecipação do tema, por meio de questões orais ou pela exploração atenciosa do título, chamando a atenção dos alunos para as expressões desconhecidas que apareciam nele ou no corpo do texto. Um outro aspecto que não deixava passar despercebido eram os indícios gráficos do texto: legendas, negritos, subtítulos, caixas de texto e ilustrações. Ela sempre chamava a atenção dos alunos para esses recursos gráficos e dizia que também traziam informações importantes para a compreensão do texto.

**Quadro 7: Descritivo das aulas – P6 – Quinta série – 2004**

<b>Data */ Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
05/03 Geografia	Coordenadas Geográficas	Descritivo: Aprendendo a localizar	Livro didático	Explicações da professora, leitura silenciosa e exercícios de localização.
19/03 Geografia	Recursos naturais	Descritivo: A natureza como fonte de vida	Livro didático	Discussão do texto lido em casa, levantamento de conhecimentos prévios, explicações da professora.
16/03 Geografia	Localização	Não houve	Não houve	Atividades no caderno de mapas e revisão da avaliação.
20/04 Geografia	Atividades econômicas	Descritivo: Atividades econômicas	Livro didático	Antecipação do conteúdo do texto, explicações da professora, exercícios
07/05 Geografia	Localização	Não houve	Não houve	Atividades no caderno de mapas, discussão dos enunciados e do vocabulário específico.
14/05 Geografia	Zonas térmicas	Descritivo: As zonas térmicas da Terra	Livro didático	Atividades no caderno de mapas, consulta de informações no livro.
21/05 Geografia	Fuso horário	Não houve	Não houve	Exercícios no caderno de mapas, atividades no caderno.
28/05 Geografia	Indústria	Descritivo: Atividade industrial	Livro didático	Antecipação do conteúdo do texto, leitura silenciosa, explicações e discussão, produção de texto.
18/06 Geografia	Atividades econômicas	Descritivos (revisão dos textos anteriores)	Livro didático	Discussão e revisão do conteúdo, produção de texto individual, com roteiro e palavras-chave.
25/06 Geografia	Atividades econômicas	Produzido pelos alunos	Não houve	Revisão da avaliação, discutindo os enunciados, produção de texto.
29/06	Atividades	Produzido pela	Não houve	Produção de texto coletiva.

Geografia	econômicas	turma		
-----------	------------	-------	--	--

\* O período de observação equivale a duas aulas

P6 era uma professora muito dedicada aos seus alunos. Era exigente, porém carinhosa e preocupada com o crescimento cognitivo de cada membro da turma. No primeiro dia em que estive em sua sala, ela me disse que quase não usava textos na aula. Pensei em eliminá-la do estudo, mas fui aos poucos seduzida pela sua maneira de trabalhar. Realmente, em muitas de suas aulas não verifiquei a utilização de textos. Contudo, os exercícios que propunha que os alunos fizessem em sala, exigiam deles uma leitura cuidadosa dos enunciados. A professora estava sempre questionando-os sobre o que deveriam fazer, a fim de verificar se compreenderam. Quando percebia que a compreensão do exercício esbarrava na leitura do enunciado, ela lia em voz alta para a classe e pedia que os alunos o interpretassem. Ao trabalhar com termos desconhecidos ela devolvia a questão para a turma e dava pistas para que pudessem descobrir o significado.

Como também acontecia com outras professoras, P6 poucas vezes lia os textos com os alunos durante a aula. Ela solicitava que fizessem a leitura em casa, fazendo antecipações do tema e depois retomava o conteúdo na aula seguinte, propondo uma discussão do assunto a partir das idéias contidas no texto. Para isso, selecionava alguns trechos, onde queria que os alunos detivessem maior atenção, questionava-os sobre o que compreenderam, dava novas explicações e, às vezes, solicitava que fizessem novamente uma leitura silenciosa.

Quando programava atividades em sala, sempre mostrava aos alunos a necessidade de voltar ao texto para buscar informações e incentivava-os a fazerem suas próprias elaborações, baseados em dados do texto. Procurava contextualizar com exemplos de situações práticas que mais se aproximam da realidade dos alunos e solicitava que os alunos escrevessem sobre o que aprenderam, algumas vezes em forma de texto.

**Quadro 8: Descritivo das aulas – P7 – Quinta série – 2004**

<b>Data */ Disciplina</b>	<b>Assunto/ tema</b>	<b>Texto</b>	<b>Portador de texto</b>	<b>Atividades desenvolvidas</b>
11/03 Ciências	Relações harmônicas e desarmônicas.	Científico/descritivo: As relações entre os seres vivos	Livro didático	Exercícios do livro, explicações da professora.
18/03 Ciências	Os seres vivos e o ambiente	Descritivos: Ecologia Ecossistemas Cadeia alimentar	Livro didático	Correção coletiva das questões do livro, revisão para avaliação.
25/03 Ciências	Relações entre os seres vivos	Descritivo: As relações entre os seres vivos	Livro didático	Correção coletiva das questões do livro, revisão para avaliação, jogo da forca.
29/04 Ciências	Camadas da Terra	Descritivo: O que existe abaixo do solo	Livro didático	Correção coletiva das questões do livro, explicações da professora.
06/05 Ciências	Rochas	Descritivos: Rochas magmáticas e ígneas Rochas sedimentares e estratificadas	Livro didático	Correção coletiva das questões do livro, leitura oral, explicações da professora.
20/05 Ciências	Rochas e solo	Descritivo: Rochas metamórficas O solo	Livro didático	Correção coletiva das questões do livro, leitura oral, explicações da professora, exercícios.
17/06** Ciências	Camadas que envolvem a Terra	Descritivo: Toposfera e estratosfera	Livro didático (da professora)	Levantamento de conhecimentos prévios, explicações da professora, cópia do texto.
24/06 Ciências	Recursos minerais do Brasil	Descritivo: O subsolo brasileiro	Livro didático	Leitura compartilhada, explicações da professora.
Ciências 01/07	Solo e saúde	Descritivo: Solo e saúde	Livro didático	Leitura compartilhada, explicações da professora.

\* O período de observação equivale a duas aulas

\*\* As aulas seguintes foram ministradas por uma professora substituta, visto que a titular estava de licença médica.

P7 também destinava pouco tempo à leitura em sala de aula. A maior parte das atividades que observei foi de correção de exercícios que seguiam os textos do livro didático. Esse trabalho quase sempre se tornava exaustivo, devido à quantidade de questões propostas, que muitas vezes se repetiam ao longo do questionário. A maioria delas não exigia a interpretação do conteúdo, mas apenas a reprodução de definições, classificações e exemplos contidos nos textos.

A professora aproveitava os momentos de correção para explicar o conteúdo e comentar as dúvidas que surgiam, geralmente relativas a nomes, características ou dados

descritivos. Para provocar a turma ou verificar se estavam acompanhando, fazia outras questões orais. Os alunos normalmente não participavam com grandes contribuições. Habitaram-se a repetir o que liam no livro, muitas vezes sem dar sinais de que compreenderam. P7 atribuía a esse fato o desinteresse dos alunos para ler os textos em casa, assim como a inabilidade de lidar com palavras desconhecidas, que segundo ela, na sua área é muito freqüente.

## **CAPÍTULO IV**

### **RUMO A UMA ANÁLISE DE DADOS**

As técnicas de coleta deram origem a um grande volume de dados que precisavam ser cuidadosamente selecionados, analisados e organizados em categorias que possibilitassem melhor compreensão do fenômeno estudado. Empenhei-me na leitura do material que compunha os registros etnográficos a fim de descobrir os aspectos recorrentes na atuação e na fala dos professores. Tinha a intenção de verificar se os pontos aparentemente definidos como relevantes no período de observação, a partir de minhas incursões teóricas, poderiam realmente emergir do conjunto dos dados coletados nas duas séries e se seriam passíveis de análise.

Parti então para uma busca mais sistemática do significado dos dados ali expostos. Tomei como orientação para o ponto de partida, a sugestão de Wilson (apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 16):

Como a investigação etnográfica procura descobrir as estruturas de significado dos participantes nas diversas formas em que são expressas, os tipos de dados relevantes são: *forma e conteúdo da interação verbal dos participantes; forma e conteúdo da interação verbal com o pesquisador; comportamento não-verbal; padrões de ação e não-ação; traços, registros de arquivos e documentos.* (grifo nosso)

Atenta à maneira como são expressos os dados, conforme a descrição acima, através da ação e não-ação dos participantes, na interação que ocorre dentro do grupo observado, fui buscar em minhas anotações etnográficas os dados que pudessem responder as minhas indagações. Procurei fazer um cruzamento entre esses padrões de manifestação e o foco inicialmente definido no período de observação: os processos de interlocução que antecederiam a utilização de textos, a leitura compartilhada, as discussões geradas a partir dela e a correção coletiva de atividades de interpretação dos textos.

Durante a leitura do material, porém, surgiram outros aspectos relevantes e a seleção dos dados, então, sugeria uma outra categorização. Assim, eles foram agrupados conforme a atuação de cada uma das professoras nas aulas observadas, da seguinte forma:

- **Estratégias para compreensão do texto:**
  - Levantamento de conhecimentos prévios
  - Antecipação do conteúdo do texto
  - Exploração do título, antes da leitura
  - Leitura oral compartilhada
  - Discussão dos textos lidos em sala
  - Explicação do conteúdo dos textos lidos em casa
  - Exercícios de interpretação do texto lido
  - Exercícios de localização e reprodução
  - Exploração do vocabulário
  - Caracterização dos gêneros textuais
- **Aspectos trabalhados na leitura:**
  - Fluência e ritmo na leitura oral
  - Localização e reprodução de informações
  - Compreensão do vocabulário
  - Caracterização dos gêneros textuais
  - Exploração dos recursos gráficos do texto
  - Contextualização do texto
  - Interação com o texto
  - Produção de textos a partir da leitura
- **Formação de habilidades:**
  - Fluência e ritmo na leitura oral
  - Consulta aos materiais diversos
  - Grifo de trechos importantes
  - Uso do dicionário para estudo do vocabulário
  - Elaboração de respostas completas
- **Verificação da aprendizagem:**
  - Arguição oral
  - Exercícios estruturais

- Correção individual, com visto no caderno do aluno
  - Correção coletiva
  - Produção de textos a partir da leitura
  - Atendimento individualizado
  - Avaliação diversificada
  - Avaliação mensal predeterminada
- **Aspectos trabalhados quanto à formação geral:**
    - Silêncio
    - Ordem
    - Responsabilidade
    - Participação dos alunos
    - Autonomia
    - Discussão de temas sociais – cidadania
    - Envolvimento da família na formação do aluno
    - Valorização da cultura popular

Para chegar a essa categorização, foram necessárias várias leituras do material. As primeiras me permitiram listar o que era recorrente na atuação das professoras, ou seja, que tipo de atividades propunham aos seus alunos ao se utilizarem da leitura. As leituras seguintes tornaram possível o agrupamento dessas atividades de acordo com os objetivos a que aparentemente pretendiam atender. A fim de confirmar essa suposta intenção de objetivos, foram incluídas no roteiro da entrevista questões que me possibilitassem verificar até que ponto os professores tinham consciência da eficácia de suas propostas e se as escolhiam conforme os objetivos definidos.

Somente assim, foi possível distribuí-las em cinco grandes grupos ou categorias: estratégias para compreensão do texto; aspectos trabalhados na leitura; formação de habilidades; verificação da aprendizagem; aspectos trabalhados quanto à formação geral. Essa categorização apresentada tem como objetivo organizar os dados coletados a fim de descobrir respostas das questões norteadoras desta pesquisa, já citadas em sua introdução, mas que vale a pena reiterar: Que concepções de leitura estão presentes na atuação dos professores e alunos em uma classe de quarta e quinta séries? Como se desenvolvem as atividades de leitura nas séries investigadas? Os alunos e professores apresentam estratégias diferenciadas para tratar os diversos gêneros textuais? Há diferenças



no tratamento com o texto e nas propostas de atividades de leitura entre a quarta e a quinta série?

É importante ressaltar que uma mesma subcategoria pode aparecer em duas ou mais categorias diferentes. Porém, elas foram observadas com finalidades distintas, como ocorre, por exemplo, com a caracterização dos gêneros textuais: para uma das professoras de nosso estudo essa é uma maneira de fazer os alunos compreenderem melhor o que lêem, para outras, é um dos aspectos a serem trabalhados no texto, pois é conteúdo de sua disciplina, mas não reconhecem que esteja diretamente vinculado às condições de compreensão. Um segundo exemplo são os exercícios feitos a partir da leitura que, ora aparecem como facilitadores da compreensão do conteúdo do texto, ora surgem como estratégia de verificação da aprendizagem. Assim, o que determina a sua inserção em uma nova categoria é a intenção com que a atividade foi programada pelas professoras.

As categorias citadas surgiram a partir de um esforço de triangulação entre os relatos de observação e as respostas às questões das entrevistas feitas com as professoras. Elas nos trazem algumas constatações importantes, possíveis de serem reveladas a partir de uma análise quantitativa dos dados recolhidos.

### **1. O conteúdo da análise**

A fim de tecer considerações a respeito dos dados coletados e organizados, segundo a matriz de categorias descritas no item anterior, parti para uma nova leitura dos registros de observação, que me possibilitasse verificar a frequência em que ocorria cada um dos fenômenos determinados nas subcategorias – ou a sua ausência – e, ainda, verificar se todos os dados relevantes podiam ser inseridos nas categorias criadas. Dessa forma, eu poderia descrever quantitativamente a atuação dos professores. Essa quantificação tinha o objetivo de elucidar as práticas de sala de aula, caracterizando melhor a maneira como se desenvolvem as atividades de leitura. Permitiria, portanto, fazer uma análise qualitativa mais consistente, que fosse além das impressões e desvelasse o sentido que as professoras atribuem à leitura.

A fim de prosseguir nessa análise e “buscando destacar os principais achados da pesquisa”, empenhei-me em verificar através da quantificação das subcategorias o que estava implícito no material, “dimensões contraditórias e temas sistematicamente silenciados” (Lüdke e André, 1996, p. 48). Assim, notei que tanto a grande assiduidade de

determinadas posturas como a ausência sistemática de outras, compõem o conjunto de conteúdos manifestos desta análise e são relevantes para a compreensão do fenômeno estudado.

Nos quadros a seguir, apresento as subcategorias já quantificadas, com base nos registros de observação das aulas. Uma primeira leitura destes quadros aponta para uma conclusão incontestável: há uma diferença muito grande na atuação das professoras entre a quarta e a quinta séries, com diminuição da frequência dos fenômenos observados em um sentido e aumento em outro. Esse e outros fatos são abordados, a seguir, partindo da análise exploratória de cada categoria.

**Quadro 9 (Primeira categoria): ESTRATÉGIAS UTILIZADAS PELOS PROFESSORES VISANDO À COMPREENSÃO DE TEXTOS**

Categoria	Subcategorias	4ª série		5ª série				
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Estratégias para compreensão do texto	Exploração do vocabulário	M	M	R	R	M	M	R
	Leitura oral compartilhada	M	R	P	P	R	R	P
	Discussão dos textos lidos em sala	M	R	P	P	R	R	A
	Explicação do conteúdo dos textos lidos em casa	A	R	A	A	R	M	M
	Exercícios de localização e reprodução	P	M	P	R	R	R	M
	Exercícios de interpretação do texto	M	P	P	R	R	M	A
	Levantamento de conhecimentos prévios	M	M	P	A	R	R	A
	Antecipação do conteúdo do texto	R	M	A	A	R	R	A
	Exploração do título, antes da leitura	R	P	A	A	R	P	A
	Caracterização dos gêneros textuais	M	A	A	A	A	A	A

LEGENDA:

M – Muito

R – Regular

P – Pouco

A – Ausente

Dentre as estratégias que servem à compreensão dos textos lidos, utilizadas pelas professoras, a que mais se destaca, pela frequência com que foi registrada é a exploração do vocabulário. Havia uma preocupação constante, observada na maioria das atividades de leitura de todas as disciplinas, com a compreensão do significado das palavras do texto, como condição para a construção de sentido. As professoras atribuem as dificuldades de seus alunos em relação à leitura ao desconhecimento do vocabulário utilizado nos textos. Por isso, acreditam que precisam traduzir o texto para os alunos, explicando o significado das palavras desconhecidas:

*Por ele não conhecer as palavras, por ter dificuldade de leitura, ele não sabe interpretar. Quando você conhece o significado da palavra, pronto. A dificuldade deles de interpretação, é por não conhecer o significado das palavras. E muitas vezes eu gosto de dar exemplo, eu dou um exemplo da palavra usada em outra situação e aí eles conseguem entender. A gente tem que descer no nível deles. Eu vejo assim, não posso fazer de outra maneira [...] Quando eu dou exemplo usando aquela palavra ele diz: Ah, é isso? Já ouvi*

*muitos alunos até de ensino médio falarem assim: porque o autor não usa umas palavras mais simples. Eu digo: é porque vocês têm que aprender. Só por isso.(P5)*

Além de explicarem os significado das novas expressões, as professoras constantemente orientavam os alunos a recorrerem ao dicionário para descobrir os significados das palavras desconhecidas e verificar qual deles se adequava ao texto. Algumas vezes, essa tarefa se tornava até cansativa, devido ao número de palavras que precisavam pesquisar. Raramente havia iniciativa, por parte das professoras ou dos alunos, de buscar no próprio contexto dicas que pudessem auxiliá-los na compreensão do significado ou ainda de levantar algumas hipóteses de sentido pela formação da palavra. Dessa forma, o aluno acaba sempre tendo que recorrer ao dicionário ou a alguém que lhe traduza o texto, o professor.

A leitura oral compartilhada, em que cada aluno lê um trecho da história e, em seguida, todos são convidados a comentar o que compreenderam, também era adotada pelas professoras com uma certa frequência. Há, porém, uma distinção clara na aplicação dessa atividade, no que diz respeito à concepção de leitura compartilhada que possuem seus participantes. Algumas vezes, a professora se colocava como membro do grupo; ora os alunos liam, ora ela lia e fazia os seus comentários, facultando que os alunos também apresentassem suas idéias e devolvendo as dúvidas surgidas para o próprio grupo discutir. Outras vezes, a professora dirigia a leitura, indicando quem deveria ler e traduzia o texto para os alunos, explicando trecho a trecho para que pudessem compreendê-lo.

Essas atividades eram programadas pelas professoras, julgando que a maioria dos alunos não conseguem compreender sozinhos o que lêem, como constatamos na entrevista, quando falavam das dificuldades na compreensão de textos:

*Eles têm dificuldades, têm dificuldades. Tirando alguns alunos que ainda participam e você percebe que eles entendem, tem pouquíssimos. Eles têm dificuldades. Então, eu trabalho bastante questão de interpretação de texto, e vou trabalhando pra ver se eles desenvolvem isso daí. Produção de texto, redação. Pra ver se desenvolvem mais essa capacidade de interpretação, porque eles lêem uma coisa e entendem outra. Falam coisa totalmente diferente. (P4)*

É importante observar, no quadro anterior, que à medida que diminui a frequência da leitura oral compartilhada e da discussão dos textos lidos em sala, aumenta a opção pela explicação do conteúdo dos textos lidos em casa. Nas aulas da quinta série, a leitura em sala parece uma perda de tempo, já que os textos são longos e complexos. Se o aluno tem deficiências na compreensão, a professora assume o papel de mentora e

interpreta os textos para a classe. Por isso, muitas vezes pede que leiam em casa e explica o conteúdo durante a aula, eliminando completamente a possibilidade de explorar as características estruturais dos textos e, ainda, a possibilidade de sondar os diversos “sentidos” que os alunos poderiam atribuir aos textos.

A fim de propiciar a compreensão do conteúdo expresso no texto, as professoras programam, ainda, uma série de atividades. Acreditam que os exercícios facilitam a aprendizagem por exigirem dos alunos a releitura e a localização das informações solicitadas. Contudo, uma análise cuidadosa das questões que frequentemente apareciam nos exercícios revela que a única competência exigida dos alunos é a localização e reprodução de informações que, muitas vezes, nem sempre são relevantes no texto, como demonstram as questões a seguir:

*O que é ecossistema? De que se compõe um meio abiótico? De que se constitui um meio biótico?* (Questões registradas durante a observação de 18/03/04)

Questões desse tipo acabam empobrecendo o trabalho com o texto, pois, desenvolvem apenas “uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 1993, p. 20). Assim, ao aluno resta apenas o trabalho de localizar essas palavras e copiar o trecho que se segue, sem que haja qualquer indício de compreensão.

Apesar de muito freqüente, especialmente nas disciplinas da quinta série, essa não foi a única forma observada de trabalhar a interpretação de textos. Também constatei situações em que a professora preferia questões que levassem à reflexão sobre o tema em estudo, exigindo a opinião dos alunos ou a elaboração pessoal.

*1. Qual o motivo do linchamento do homem? Você já ouviu ou assistiu a um fato semelhante? 2. Contra que tipo de pessoas você sente ou já sentiu preconceito? Por quê? 3. Quais são os ditados populares que você conhece que demonstram uma visão preconceituosa do negro? 4. Que outros tipos de preconceito existem, além do preconceito racial?* (Questões registradas na aula de 07/08/03, com a professora P1, para interpretação do poema *Civilização Branca*, de Solano Trindade)

Além de serem motivados a pensar sobre o assunto e fazer suas próprias elaborações, a professora solicitava ainda que os alunos criassem frases completas para cada resposta, de modo que ao lerem todas elas juntas, teriam formado um texto. Durante a correção, P1 ouvia atentamente as respostas dos alunos e indicava alterações que deveriam fazer para melhorar a estrutura das frases escritas. A mesma postura foi observada na

atuação de P6, que às vezes chegava a solicitar que os alunos fizessem pequenos textos, baseados em questões definidas por ela.

Outras estratégias adotadas por uma ou outra professora pareciam bastante eficientes para motivar a leitura e facilitar a compreensão, como a antecipação do conteúdo do texto, através de comentários das informações que iriam encontrar, por meio da exploração do título e subtítulos do texto, ou ainda com a indicação prévia de questões que deveriam nortear a leitura. Quando havia esses movimentos de interlocução, antecedendo o ato de ler, os alunos demonstravam maior interesse, participavam das discussões com mais segurança e a leitura parecia mais produtiva do que nas situações em que simplesmente mandavam abrir o livro e ler determinado capítulo. Além de criar uma predisposição ao texto, conduzindo melhor a leitura, as professoras, dessa forma, poderiam ampliar as possibilidades de interpretação do texto. Curiosamente, nenhuma das professoras admitiu, durante a entrevista, já ter trabalhado com estratégias de antecipação do texto. Elas declaravam desconhecer essa possibilidade. Apenas quando eu lhes explicava ou mostrava exemplos de sua atuação, é que elas associavam a sua prática ao que eu perguntava. Esse fato me levou a inferir que boa parte da atuação das professoras em sala de aula baseia-se nos conhecimentos provindos da prática ou da intuição. Se a experiência lhes demonstra que determinada estratégia funciona, elas passam, então, a utilizá-la com frequência.

#### **Quadro 10 (Segunda categoria): ASPECTOS TRABALHADOS NA LEITURA**

Categoria	Subcategorias	4ª série		5ª série				
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Aspectos trabalhados na leitura	Fluência e ritmo na leitura oral	M	M	M	M	M	M	R
	Localização e reprodução de informações	R	M	P	R	M	M	M
	Compreensão do vocabulário	M	M	M	M	M	M	P
	Caracterização dos gêneros textuais	M	A	A	P	A	A	A
	Exploração dos recursos gráficos do texto	M	R	A	A	M	R	A
	Contextualização do texto	M	M	A	A	M	M	A
	Interação com o texto	M	R	A	P	R	M	A
Produção de textos a partir da leitura	M	R	A	A	A	M	A	

LEGENDA:

M – Muito

R – Regular

P – Pouco

A – Ausente

Tanto na observação em sala de aula, como nas entrevistas, procurei registrar os aspectos que são efetivamente trabalhados na leitura, tentando captar o que as professoras julgam importante trabalhar e, por trás disso, verificar as concepções que têm em relação à leitura ou o significado que atribuem a essa atividade.

Constatai, então, que, em se tratando de leitura, a preocupação primordial é com a desenvoltura na leitura oral, manifestada pela fluência e ritmo, pela pronúncia correta das palavras e pelo tom de voz. Esse dado se destaca pela frequência com que aparece nas duas categorias citadas e na fala dos professores, em seus comentários sobre o desempenho dos alunos na leitura:

*Leitura... olha, sem pontuação, sem entonação, não conseguem entender. São poucos, olha dá para catar, são mínimos os que vêm com a leitura (referindo-se aos que chegam na quarta série com o domínio da leitura oral). Ontem eu já fiz uma experiência de leitura, eu joguei revista... Eles só pegam o que tem poucas letras. (P1)*

*Tem um aluno, numa sala, que ele melhorou muito a leitura dele. Ele lia baixinho. Nossa! Agora ele está lendo bem! [...] Lê mais rápido, o tom de voz dele, ele já se expressa melhor. (P7)*

Além de serem citados de maneira relevante nas entrevistas, esses aspectos eram também verificados de maneira recorrente durante a observação das aulas, quando as professoras acompanhavam a leitura oral dos alunos, corrigindo-os e solicitando que treinassem em casa. Tais fatores assumem uma importância tamanha que perdem apenas para a aprendizagem do conteúdo; ou seja, para as professoras, mais importante do que ler é aprender. Mas também não julgam que seus alunos sejam capazes de aprender apenas com a leitura. Necessitam, pois, de suas aulas expositivas e de muitos exercícios.

Outros aspectos observados com grande frequência, na prática das professoras, referem-se à localização e reprodução de informações e à compreensão do vocabulário – já descrita anteriormente. Estes já estão rigidamente incorporados à ação pedagógica e são trabalhados de maneira quase automática.

A análise cuidadosa dos quadros que descrevem as duas primeiras categorias nos leva a perceber uma certa semelhança na atuação de algumas professoras. P1, P2, P5 e P6 adotam procedimentos parecidos em relação ao trabalho com textos, como o levantamento de conhecimentos prévios, a antecipação do conteúdo do texto, a exploração de recursos gráficos, a contextualização ou interação do texto com outros. Porém, só as professoras da quarta série parecem conscientes da decisão de enfatizá-los e o fazem de maneira planejada, já que reconhecem que são conteúdos de ensino.

Merece atenção, ainda, o pragmatismo das professoras no trabalho com o texto: tudo tem um destino conceitual, instrucional, informacional, instrumental. Ler para buscar informação, ler para memorizar, para realizar alguma tarefa, para descobrir um conceito...

Assim, a leitura intransitiva, descompromissada em relação a informações e atitudes, mais para a fruição estética, não aparece muito, ou quase nada! Poucos momentos foram registrados em que o ato de ler tinha uma intenção em si mesmo, pelo prazer da leitura. Mesmo quando as professoras de Língua Portuguesa preparavam aula de leitura livre, havia por trás disso uma preocupação de que essa leitura viesse “acrescentar algo para o aluno”, denunciada em suas falas em sala de aula e também nas entrevistas. Podemos notar isso no episódio descrito a seguir:

*Era aula de leitura livre. Os alunos trouxeram de casa materiais de toda natureza: clássicos infantis, gibis, revistas destinadas ao público infantil e adulto, coletâneas de contos e lendas folclóricas, paradidáticos, volumes de enciclopédias e até um exemplar da Constituição Brasileira. Começaram a ler sem nenhuma orientação anterior, o que me levou a crer que aquela prática já era rotineira. P1 circulava pela sala e comentava com os alunos sobre o que liam. Elogiava sua escolha, orientava que escolhessem material mais apropriado para a sua idade e série, sugeria outras leituras...Num dado momento notou que um aluno estava lendo um livro que já conhecia. Sugeriu que devia ler algo novo, dizendo:*

*— Essa informação você já tinha. Não trouxe nada de novo. Você não acha que uma leitura que não traz nada de novo para você não é perder tempo? Isso aqui você já está cansado de ler, não é? Você não gosta de ler?*

*O garoto levantou-se e foi procurar outro material na mesa da professora. Passou todo o restante da aula folheando alguns livros e não se deteve em nenhum. (registro da aula de 29/08)*

Fica evidente, nesse caso, que a professora, com a melhor das intenções, visando incentivar o gosto pela leitura, prepara uma aula especial, da qual os alunos gostam muito – e continuam a gostar na quinta série, conforme declarações de outra professora – para que se dediquem apenas à leitura do que lhes interessa. No entanto, sua fala e sua atitude ainda estão impregnadas de uma concepção de leitura funcional, em que os alunos, ou leitores, sejam depositários de informações e não possam apenas deleitar-se com o que lêem.

Essa concepção também é compartilhada pela professora de Português da quinta série, quando comenta, durante a entrevista, as aulas de leitura livre que prepara para os seus alunos:

*— Como você escolhe um texto para utilizar em sala? Quais são critérios adotados por você para esta escolha?*

*— Textos criativos [...] Também trabalho com livros paradidáticos que a escola tem bastante. Então, na sexta feira normalmente a aula é pra leitura de livros paradidáticos que eu utilizo com eles. E também eles trazem de casa, por que na escola tem vários, mas são 25 alunos em cada sala então é pouco.*

*— E eles têm interesse de trazer?*

*— Tem, porque eles gostam de ler gibis e eu deixo à vontade: tragam de casa. Porque aqui, eu mandei duas vezes e eu percebo que tem uns que não gostam. Eles preferem ler gibi, então eu deixo e eles gostam.*

- *Que tipo de textos você considera importantes trazer para a sala de aula?*
- *Eu acho que se eles estão lendo, se estimula à leitura, todos. É o que eu falo pra eles, menos pornografia, os outros vocês trazer. É poema, é ficção, é terror, o que eles quiserem trazer, desde que não seja pornografia, que não vai acrescentar nada. Jornal, revista, tudo... Eu falo pra eles que eles podem trazer.*
- *Você acha que seus alunos desenvolvem estratégias diferentes para a leitura dos diversos tipos de textos? O que você observa na prática?*
- *Não sei se é isso que você está perguntando, o que eu percebo na sexta-feira, que eles trazem ou que eu levo livro daqui, eles geralmente se reúnem em grupinhos e lêem e comentam um como outro o que achou interessante. E quando é o livro didático que está na sala de aula, eles lêem o livro individual e geralmente não se discute com outro o que estão lendo. Isso eu acho interessante, eu acho que eles gostam muito mais dessa aula de interação, que trazem de casa, que trocam idéias, então é uma coisa diferente, é nesse sentido que você está perguntando? É uma estratégia diferente que eles utilizam.*
- *Você nota que eles estão muito mais envolvidos do que nas atividades dos outros dias?*
- *Ah, muito mais! Com certeza. E eu percebi mais envolvimento ainda depois que eu falei “tragam de casa”. Eu levava daqui, duas semanas, e eu percebi um pouco de desinteresse. Eu pedi pra trazer de casa, então eles trouxeram e ficou mais dinâmico.*
- *Que aspectos do texto você acha importante trabalhar como os seus alunos?*
- *A questão da gramática, mas eu não acho que seja o principal. A mensagem que o texto está trazendo, o que ele vai acrescentar para o aluno, na sala de aula e na sua formação. Eu acho que tem que trabalhar tudo isso. O que o texto traz, que informação importante, porque não é só gramática, mas sim as outras informações do texto. (trecho da entrevista realizada com P4)*

Como se pode depreender, a partir da entrevista realizada com a professora, apesar de enfatizar que ela deixa que os alunos escolham e tragam de casa o material que querem ler, também está presente em sua atuação uma concepção de que a leitura deve estar a serviço de acrescentar algo ao aluno, enquanto leitor, seja relativo ao conteúdo de sala, seja para a sua formação, como ela mesma o diz. Esse trecho da entrevista revela, ainda, um certo despreparo da professora, que parece desconhecer o que sejam estratégias de leitura ou os aspectos relevantes no trabalho com os diferentes gêneros textuais, segundo a proposta dos PCNs de sua disciplina. A própria professora declarou não conhecer bem esse documento, visto que em seu curso de formação inicial não teve muito contato com ele.

#### **Quadro 11(Terceira categoria): FORMAÇÃO DE HABILIDADES**

Categorias	Subcategorias	4ª série		5ª série				
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Formação de habilidades	Fluência e ritmo na leitura oral	M	M	M	M	M	M	R
	Consulta de materiais diversos	M	M	P	P	R	M	R
	Grifo de trechos importantes	A	M	A	A	M	A	A
	Uso do dicionário para estudo do vocabulário	M	M	R	M	M	M	R
	Elaboração de respostas completas	M	M	P	P	A	M	A



LEGENDA:

M – Muito

R – Regular

P – Pouco

A – Ausente

Na categoria que descreve as habilidades relacionadas à leitura, fica evidente a preocupação com o “fazer”, ou com as competências que o aluno precisa adquirir a fim de resolver os problemas ligados à leitura. O ato de ler é confundido com uma série de tarefas com fim em si mesmas, como a consulta de informações, os grifos solicitados pela professora, a fluência e ritmo. Assim, essas habilidades são exaustivamente trabalhadas pela maioria das professoras, talvez por acreditarem que fazem parte do “aprender a ler” e que estão, dessa forma, preparando seus alunos para uma leitura eficiente e autônoma.

Novamente podemos destacar a semelhança na conduta de P1 e P6, o que nos faz inferir que as duas estão mais preocupadas em formar bons leitores e acreditam que é seu papel levar os alunos “a aprender a ler”, antes de “ler para aprender”, independente da área em que atuam. Um exemplo disso é a elaboração de respostas completas. Ambas se empenham em observar a construção dos alunos, orientando-os na elaboração de frases claras e bem escritas, a partir do que podem apreender da leitura. Com o mesmo intento, P2 e P5 também adotam procedimentos que julgam eficazes, como o grifo das informações importantes no texto, por exemplo. O problema parece estar na maneira como esses grifos são feitos. Em vez de orientar os alunos a descobrirem o que é relevante no texto, elas apenas indicam o trecho que devem grifar. Assim, mais uma vez os alunos só precisam localizá-lo pela identificação das palavras.

#### Quadro 12 (Quarta categoria): VERIFICAÇÃO DE APRENDIZAGEM

Categoria	Subcategorias	4ª série		5ª série				
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Verificação da aprendizagem	Argüição oral	M	M	P	R	R	M	P
	Exercícios estruturais*	R	M	M	M	P	R	M
	Correção individual, com visto no caderno	M	R	M	R	M	M	R
	Correção coletiva	M	M	R	R	M	M	M
	Produção de textos a partir da leitura	M	R	A	A	A	M	A
	Atendimento individualizado	M	M	R	R	R	M	P
	Avaliação diversificada	M	M	A	A	A	A	A
	Avaliação mensal predeterminada	P	P	M	M	M	M	M

\* Chamei de exercícios estruturais àqueles que se destinam à repetição de princípios ou conceitos.

LEGENDA:

M – Muito

R – Regular

P – Pouco

A – Ausente

Os exercícios, a partir do estudo de textos diversos e a sua correção coletiva, eram uma prática comum às várias disciplinas e claramente eram vistos pela professora

como um mecanismo para acompanhar a aprendizagem dos alunos. Por meio deles podiam verificar se aprenderam o conteúdo, assim como pelas questões orais feitas durante a aula, pelo atendimento individualizado e, especialmente, pelas avaliações escritas.

Inúmeras vezes presenciei cenas em que as professoras programavam uma aula só para a correção de atividades, quando solicitavam que os alunos lessem suas respostas, ou quando “vistavam” os cadernos. Essa prática fazia parte da rotina dos alunos, desde a quarta série e tornou-se cada vez mais freqüente, especialmente nos dias que antecediam a avaliação.

Ao observar os momentos de correção coletiva, durante as aulas da quinta série, percebi que havia uma valorização das respostas que demonstravam cópia fiel de trechos do texto, contradizendo o que diziam as professoras. Eram freqüentes as intervenções do tipo: “*Não quero cópia do livro, quero as respostas com as palavras de vocês*”. E até na entrevista reafirmavam essa idéia, como se vê a seguir:

*(...) Que eles consigam pensar, né? Que não façam tudo copiado, assim que tenham idéias próprias (P6: ênfase, dada pela alteração do tom de voz). Acho o mais importante é o aluno, dali daquele texto, ele conseguir criar idéias, né? (P7)*

Contudo, durante as atividades de correção coletiva, as respostas dos alunos eram freqüentemente iguais, indicando que copiaram do livro. As professoras dificilmente aceitavam uma elaboração com palavras diferentes das que apareciam no texto. Muitas vezes, elas escreviam no quadro o que os alunos deveriam anotar em cada uma das questões. E suas respostas também eram transcrições de trechos do texto. Essa postura era reforçada ainda pelo tipo de perguntas que compunham os questionários. Questões aparentemente abertas, mas que não permitiam outra solução senão a reprodução de conceitos ou fatos apresentados no livro.

Um outro dado relevante desse quadro diz respeito à prática da avaliação em cada uma das séries observadas. Na quarta série, as atividades avaliativas eram feitas de maneira espontânea, sem necessitar de dia ou hora marcada, muitas vezes feita no próprio caderno – daí a predominância de avaliações diversificadas. As atividades selecionadas para avaliar os alunos e a maneira como as professoras as conduziam mostravam que o momento da avaliação também era momento de aprendizagem, tanto do conteúdo, como de habilidades envolvidas em sua resolução. Assim, os exercícios trabalhados em sala, poderiam tornar-se instrumentos de avaliação.

Já na quinta série, desde o primeiro bimestre, era enfatizada a necessidade de formalizar a avaliação, com data marcada para a realização das provas escritas, em que predominavam as questões objetivas que exigiam reprodução do conteúdo visto nas aulas, tal como aparece nos livros. Nos exemplos a seguir, é possível perceber as características predominantes das primeiras avaliações feitas pelos alunos na quinta série:

*Assinale com um X a alternativa correta:*

*1. Os europeus, de uma maneira geral, ficaram maravilhados com:*

- ( ) a quantidade de rios que haveria aqui.*
- ( ) a beleza e a fertilidade das terras brasileiras.*
- ( ) os costumes dos povos nativos do Brasil.*
- ( ) o clima do Brasil que era frio.*

*Leia com atenção e responda:*

*“Os homens bons”, isto é, os grandes proprietários de terras tomavam as principais decisões políticas, administrativas e econômicas. Onde eles se reuniam? (Avaliação de história, 24/05)*

*Marque um X na(s) alternativa(s) correta(s):*

*Ecologia...*

- ( )...é a ciência que estuda os seres vivos.*
- ( )...é a ciência que estuda os seres vivos entre si apenas.*
- ( )...é a ciência que estuda os seres vivos entre si e com os fatores físico-químicos do ambiente em que vivem.*
- ( )...é a ciência que estuda os fatores físico-químicos do ambiente.*

*Complete as lacunas (espaços) abaixo com as palavras aprendidas no capítulo 02 do livro de Ciências:*

- a) \_\_\_\_\_ é o conjunto formado pelo meio biótico e o \_\_\_\_\_ que num ambiente trocam \_\_\_\_\_ e matéria.*
- b) \_\_\_\_\_ é uma situação em que um ecossistema se mantém relativamente \_\_\_\_\_, com seus componentes estabelecendo um contínuo \_\_\_\_\_ entre si.(Avaliação de Ciência, 02/04)*

Analisando detidamente essas questões notamos que nada avaliam além da capacidade de decorar trechos do texto lido. Além disso, trazem uma elaboração precária e exigem dos alunos um esforço de compreensão do que realmente a professora quer que respondam e não de interpretação ou elaboração pessoal, como elas diziam solicitar.

Os alunos, acostumados antes a serem avaliados de diferentes maneiras, levaram um certo tempo para assimilar essa nova forma de ver a avaliação. Isso pôde ser notado no resultado das primeiras avaliações, compostas de questões de múltipla escolha e descontextualizadas. Cada questão tratava de um assunto isoladamente, exposto em poucas palavras e exigia a memorização de tópicos vistos em classe. Em virtude do grande número de notas baixas, pode-se dizer que os alunos foram vítimas de sua ingenuidade nas primeiras avaliações, já que não estavam habituados a memorizar conceitos e fatos e, ainda, não tinham a consciência do peso da prova nessa perspectiva agora adotada.

### Quadro 13 (Quinta categoria): ASPECTOS REFERENTES À FORMAÇÃO GERAL

Categoria	Subcategorias	4ª série		5ª série				
		P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7
Aspectos trabalhados quanto à formação geral	Silêncio	P	R	M	A	P	M	M
	Ordem	R	R	M	A	P	M	M
	Responsabilidade	M	M	R	P	R	M	R
	Participação dos alunos	M	M	P	R	R	R	P
	Autonomia	M	R	P	A	P	M	P
	Discussão de temas sociais – cidadania	M	M	A	P	M	P	A
	Envolvimento da família na formação do aluno	M	M	A	P	R	R	A
Valorização da cultura popular	M	M	A	A	M	R	A	

\* Chamei de exercícios estruturais aqueles que se destinam à repetição de princípios ou conceitos.

LEGENDA:

M – Muito

R – Regular

P – Pouco

A – Ausente

Um outro ponto bastante divergente nessa passagem da quarta para a quinta série é o que se refere aos aspectos de formação geral, trabalhados pelas professoras. Apesar de, aparentemente, não terem ligação direta com o objeto desse estudo, a frequência com que ocorriam passou a ser um dado importante. E se levarmos em conta que se manifestam nos diversos processos de interlocução entre os sujeitos, por meio do texto escrito ou não, compreendemos que esses aspectos tocam de alguma forma em minha intenção de pesquisa.

Os aspectos quantificados nessa categoria apontam para conclusões importantes a respeito das concepções que as professoras possuem sobre o seu papel em sala de aula. Enquanto as professoras de quarta série primam pela autonomia, participação dos alunos e envolvimento da família, as da quinta estão mais ocupadas em garantir a ordem, o silêncio e a disciplina em sala de aula. Assim, temas como cidadania e cultura popular aparecem com menor frequência ou estão ausentes nas aulas da quinta série, com exceção de apenas uma professora.

Ainda que determinado item fosse encontrado em ambos os casos, a maneira como se concretizavam essas intenções educativas divergia muito. É o caso da formação para a responsabilidade. Enquanto P1 e P2 dispensavam longas conversas, e algumas vezes monólogos, para convencer os alunos da importância de assumirem os compromissos escolares, as demais professoras incentivavam-nos exclusivamente pela atribuição de pontos na média, após o visto no caderno, acreditando ser esta a única maneira de fazê-los cumprirem as tarefas designadas. Tais constatações me levaram a inferir que o peso da responsabilidade com o trabalho de conteúdos específicos é sentido de maneira mais

intensa a partir da quinta série, em que cada professor tem um extenso programa a cumprir dentro de sua área, com uma carga horária reduzida. Julga, pois, importante garantir condições para isso, por meio da ordem e disciplina em sala. Precisam consolidar nos alunos, ainda, o hábito de estudar em casa e, para isso, oferecem recompensas.

## **CONCLUSÃO**

### **EM BUSCA DE UMA TEORIZAÇÃO**

Esse professor não inculcava o saber,  
ele oferecia o que sabia.  
Era menos um professor do que um mestre  
trovador, um desses malabaristas de  
palavras que povoavam as hospedarias do  
caminho de Compostela e diziam canções  
de gesta aos peregrinos *iletrados*.  
Sua voz, como a dos trovadores, era  
endereçada a um público  
*que não sabiam ler.*

Daniel Penac

Retomando os objetivos desta pesquisa, empenhei-me num esforço de teorização, dentro daquilo a que me propus ao definir as questões norteadoras dessa pesquisa, a saber: Que concepções de leitura estão presentes na atuação dos professores e alunos em uma classe de quarta e quinta séries? Como se desenvolvem as atividades de leitura nas séries investigadas? Os alunos e professores apresentam estratégias diferenciadas para tratar os diversos gêneros textuais? Há diferença no tratamento com o texto e nas propostas de atividades de leitura entre a quarta e a quinta série?

Passei então a rever os dados, já analisados, a fim de delimitar aqueles que compõem o *corpus* de significação de meu objeto de estudo. Nas palavras de Franco (2003, p. 15), “o significado de um objeto pode ser absorvido, compreendido e generalizado a partir de suas características definidoras e pelo *corpus* de significação”. Seguindo essas características definidoras, reveladas através dos quadros de categorias, passei a perseguir mais diretamente o sentido pedagógico da leitura.

Consciente de que “o sentido implica a atribuição de um significado pessoal e objetivado, que se concretiza na prática social e que se manifesta a partir das representações sociais, cognitivas, valorativas e emocionais, necessariamente contextualizadas” (*ibidem*), espero ter captado além do que pude ver e ouvir durante a minha permanência com o grupo estudado. Espero ainda, por meio da junção entre os dados coletados e as teorias afins, ter produzido um conhecimento que possa ser útil à comunidade acadêmica.

A primeira constatação que essa pesquisa me levou a fazer diz respeito às concepções que os sujeitos possuem em relação à leitura. A prática dos professores mostrou com grande evidência o predomínio da concepção de leitura como decodificação, daí implicando vários aspectos importantes em sua atuação, tais como a busca incansável da fluência e ritmo na leitura oral e o domínio do vocabulário do texto.

A compreensão do texto, segundo essa concepção de leitura, estaria atrelada à desenvoltura e rapidez com que o aluno lê e, ainda, ao significado das palavras isoladamente. O texto é visto, então, como uma somatória de significados de inúmeras palavras justapostas. Assim, apreendendo o significado de cada palavra, compreende-se o todo.

Essa maneira de ver o texto e a leitura muito se aproxima de uma abordagem conteudista que toma a língua como um código fechado, do qual o aluno precisa se apropriar, para mais tarde fazer uso dele. O enfoque maior é dado ao domínio do código lingüístico, seja nos aspectos que se referem à gramática da norma culta, seja no aspecto semântico. O aluno é alfabetizado pela escola e tem uma série de tarefas envolvendo a leitura, mas estas não garantem que ele se torne em indivíduo letrado e pronto para as exigências da sociedade contemporânea. Em outras palavras, segundo essa concepção, a escola não está formando um verdadeiro leitor. É preciso refletir, pois, sobre a distinção entre o aluno alfabetizado e o leitor efetivo, como nos adverte Barbosa (1994, p 75), de forma muito clara, no excerto a seguir:

Enquanto o alfabetizado tem o ouvido atento, o leitor tem os olhos em movimento; enquanto o alfabetizado não sabe o que procura, o leitor prevê o que vai ler; enquanto o alfabetizado busca o rumor da língua, o leitor contempla o silêncio do texto escrito; enquanto o alfabetizado aprende o suporte sobre o qual se realiza o ato de ler (a língua escrita), o leitor constrói estratégias de leitura. A língua escrita é um objeto de conhecimento para o alfabetizado; para o leitor ela é um objeto de uso.

À luz dessas afirmações, passei a analisar o que presenciei em sala de aula. O aluno está sendo preparado para ter olhos e ouvidos atentos, buscar o tom correto e apreender a língua escrita, mas não sabe o que procura e nem como fazê-lo. O seu conhecimento dos textos (assim como as diferentes maneiras em que se organizam, as condições em que são escritos e as finalidades para as quais surgiram) é limitado e, por isso, não tem condições de decidir sobre as melhores estratégias de leitura. Os alunos não têm, pois, controle sobre a leitura que fazem na escola, já que não são levados a “assegurar-se de que o texto seja percebido em suas intenções e em suas possibilidades e em relação com outros numa rede”, ou “assegurar-se de que ele seja interpretado e não apenas pronunciado” (FOUCAMBERT, 1997, p. 78).

Nossas observações revelaram que, em grande parte das atividades com textos, eles são pronunciados pelos alunos e interpretados pelas professoras. Elas são a voz autorizada, visto que procuram ‘apreender’ o sentido do texto e traduzi-lo para seus alunos. O texto apresenta-se, dessa forma, como portador de um único significado que precisa ser ‘extraído’, negando assim a possibilidade de diferentes interações entre texto e leitor, a fim de ‘atribuir’ a ele os significados possíveis, segundo os indícios contextuais. Assim como Foucambert (1997, p. 95)

Faço parte daqueles que pensam que ler é atribuir (e não *extrair de*) um (e não o) significado a um texto, que o significado não está tal e qual no texto para que baste extraí-lo, que essa elaboração de um sentido resulta de uma singular colaboração entre o autor e o leitor, na qual o primeiro antecipa a atuação do segundo dissemina indícios que precisam ser interpretados para adquirir sentido.

Essa concepção do que seja o ato de ler, tão necessária à aprendizagem de leitura que se dá também na escola, parece presente na atuação de apenas uma professora, segundo os dados coletados. A iniciativa de levar os alunos atribuírem sentido ao texto, baseados na sua experiência pessoal, nos objetivos de leitura, e nas manifestações de gênero só foi constatada nas aulas de P1. Nas discussões que a professora propiciava em sala havia sempre um movimento de construir um significado que viesse da fala do autor, somada à fala interior de cada um que lia e discutia as idéias do texto. Nesse aspecto sua postura divergia muito das demais.

No tratamento com a leitura nas duas séries pesquisadas, as inferências que somos levados a fazer, mostram que há uma diminuição das atividades que preparam para o ato de ler, a partir da quinta série. O domínio do conteúdo passa a assumir uma importância tão grande que as habilidades para chegar até ele não são perseguidas com tanto afinco. As aulas são predominantemente expositivas e o trabalho de leitura pressupõe quase sempre uma construção unívoca de sentido, a partir da interpretação da professora. A maioria delas que se esforçava para decodificar a fala do autor, quando assumia, pelos conhecimentos prévios que julga possuir, a condição de intérprete privilegiada do texto, como se tivesse o poder de auscultar secretamente o autor. O uso freqüente da pergunta aos alunos: “O que o autor quer dizer?” iniciava-os numa verdadeira na caça ao tesouro – outrora escondido pelo autor – e acabava quase sempre num monólogo da professora para os alunos, sem levar em conta se estes de fato compreenderam. E assim, todos tinham acesso à “versão autorizada do texto” (KLEIMAN, 1993).

Essa prática era reforçada pela característica dos exercícios aplicados para fixação do conteúdo dos textos, na sua maioria de cunho reprodutivo. Frequentemente não havia um esforço de interpretação e, quando isso era necessário, os alunos acabavam repetindo a versão da professora. Ao final desses exercícios, havia sempre uma correção coletiva, a fim de garantir que os alunos fossem capazes de reproduzir fielmente o que viram e ouviram, já que esse material serviria de apoio no preparo para as avaliações. Estas últimas tinham o objetivo único de medir o quanto conseguiram “reter da matéria ensinada” em cada uma das disciplinas da quinta série. Seja na posição de leitor, seja na



posição de aprendiz, o aluno encontra-se sempre no pólo da recepção. Seu papel é o de receber as informações e devolvê-las tal qual lhe foram passadas.

Apesar das evidências apontadas, não há como afirmar que até a quarta série “tudo são flores” e na quinta está instalado o caos. Encontrei na atuação de P5 e P6 muitos indicadores do propósito de auxiliar os alunos na formação de estratégias de leitura, além de outras manifestações isoladas. Diferente de suas colegas, essas duas professoras da quinta série se mostraram incomodadas com as dificuldades dos alunos e utilizaram estratégias que acreditam ser eficientes para sanar as deficiências na compreensão dos materiais lidos. Ao empenharem-se no levantamento de conhecimentos prévios, na antecipação do conteúdo do texto, por meio da explicação do título ou de expressões desconhecidas acreditam estar despertando nos alunos o interesse para a leitura. No entanto, também trazem uma concepção de que leitura produtiva é aquela que possui fluência e ritmo constante, e pressupõe o domínio de todas as palavras do texto. Dessa forma o trabalho com as habilidades de leitura oral fluente e a consulta ao dicionário mantêm a mesma frequência nas duas séries. Parece ser essa uma competência que a escola precisa desenvolver a todo custo, na concepção da maioria das professoras.

A atuação dessas duas professoras, no entanto, está fundamentada apenas na experiência (empírica) e na intuição. Suas inquietações pessoais, aliadas à observação da resposta dos alunos às diferentes propostas que lhes são feitas são a base de um saber que construíram ao longo de sua jornada e orientam suas atividades, dentre elas a utilização de textos em sala de aula. Ambas anseiam por compreender os mecanismos envolvidos na leitura a fim de tomarem decisões seguras em sala de aula.

A contribuição que essa pesquisa me permite trazer à comunidade acadêmica sugere, então, que:

- Nossos alunos não estão sendo inseridos na cultura do texto que impera na sociedade contemporânea. Os diversos suportes de texto circulam entre nós e impõem sua obrigatoriedade. Cada vez mais é necessário saber ler, não apenas ser alfabetizado. Cada vez mais o texto se interpõe entre o indivíduo e suas aspirações, entre o indivíduo e sua efetiva participação social (Barbosa, 1994, p. 74). E a escola enquanto se preocupa apenas em ensinar as descrições e prescrições da norma culta, mostrar a beleza do código nos modelos perfeitos em que se apresenta, classificar, explicar, ditar regras de uso, não

prepara seus alunos para fazerem uso competente e freqüente da leitura e da escrita em situações reais de uso fora dela. Em outras palavras, a escola não está preparada para agenciar ou garantir as condições de letramento de seus educandos.

- É preciso investir na formação dos professores para o trabalho com a leitura. A escola de que eles são fruto também não os preparou para desenvolverem sua própria competência leitora, segundo as demandas sociais que existem hoje. Sua formação inicial não engloba os aspectos teóricos ou práticos no tocante ao ato de ler. Não podem dar conta dos inúmeros gêneros textuais que entram para a sala de aula e que acabam sendo tratados como se fossem escritos para uma situação didática. Os cursos de formação de professores devem, portanto, repensar a questão da leitura, seja quando propõem as leituras de que utilizam para aprendizagem, seja instrumentando os futuros professores para compreenderem como se dá a aprendizagem por meio da leitura.

- Um outro modelo de formação deve se concretizar na escola, para os professores em exercício. Para isso, faz-se necessário ouvir os professores que estão em sala de aula, para que falem de suas necessidades e suas inquietações na busca de solução para o problema. Não basta informar-lhes o que fazer, mas levá-los a refletir sobre suas próprias estratégias de leitura, a compreender os processos cognitivos envolvidos nessa tarefa e, por fim, a ouvir atentamente seus alunos, quando estes também expõem suas dificuldades com o texto. Na voz do aluno e do professor, encontramos muitos indícios do que precisa ser feito. Escutá-los parece ser o primeiro passo, se queremos realmente tornar eficiente a utilização de textos em sala de aula.

Para finalizar, proponho ao leitor um retorno à epígrafe que encabeça essa conclusão. Esse professor, que temos na escola hoje, oferece o que sabe e o que pensa saber. Está em busca de seu papel e vê-se inúmeras vezes o “malabarista de palavras”, aquelas que os alunos não conseguem manipular, por que pertencem a um nível de linguagem que ainda não alcançaram. Seus alunos são “peregrinos iletrados” a espera de “um trovador” que lhes possa decifrar as mensagens do texto, já que a eles não é garantido o acesso.

Mergulhado no malabarismo de palavras, o professor anseia por dias melhores, por modos eficientes de ensinar com textos. Enquanto não os têm, alguns fazem o que sempre fizeram e lamentam as dificuldades de seus alunos. Outros se inquietam, tentam

inovar e buscam as soluções que lhes parece convenientes. E a leitura, matéria prima para a aprendizagem na escola, continua distante do que a vida, fora dela, espera de cada um de seus egressos.

## GLOSSÁRIO

**Código:** Sistema amplo de signos convencionados socialmente, a fim de garantir a organização da mensagem que circula entre os comunicantes: falante e o ouvinte (nas relações orais), escritor e leitor (nas situações de escrita).

**Comunicação:** O termo comunicação é usado neste estudo para exprimir o contato verbal entre pessoas, garantindo a mútua compreensão e o compartilhar de idéias e informações.

**Concepção dialética:** Relativo ao conhecimento adquirido segundo uma doutrina, cuja idéia central é a de que o mundo não pode ser considerado como um complexo de coisas acabadas, mas em processo, em que os conceitos estão em constante movimento e são frutos de argumentos antagônicos que caminham em direção a uma resposta (síntese).

**Contexto:** Conjunto de elementos que compõem a situação na qual o texto está inserido, como o tema, as condições de produção, intenções, função social em que é utilizado e leitor a quem se destina.

**Dialogicidade:** Característica essencial e princípio constitutivo da linguagem. Segundo Bakhtin, é condição de sentido do discurso, já que o sentido não está na palavra em si, mas na interação verbal entre o os sujeitos envolvidos no diálogo.

**Discurso:** É a linguagem posta em ação, a língua assumida pelo falante. Todo enunciado superior a uma frase, considerado do ponto de vista das regras de encadeamento das seqüências das frases.

**Enunciação:** É o ato de utilização da língua, transformando-a em discurso capaz de promover a interação entre locutor e interlocutor(es), durante a emissão de enunciados.

**Enunciado:** É o produto da enunciação, uma seqüência acabada de palavras de uma língua emitida por um ou mais falantes, que tenha significado, segundo a uma situação específica de comunicação.

**Esfera social de atividade:** São os diferentes campos da atividade humana, determinados por um contexto social e histórico, em que ocorrem os fenômenos relativos à linguagem. Neles a enunciação obedece às condições de produção, de circulação e recepção.

**Estratégias de leitura:** Plano sistemático e consciente para melhorar o desempenho na compreensão de textos, reconhecendo a sua sucessão temática. Supõe o uso de habilidades como: reconhecer a organização interna de um texto, selecionar informações importantes de acordo com os objetivos de leitura, montar esquemas ou resumos, etc.

**Gênero:** Qualquer tipo de discurso que possui convenções tipificadas e distinguíveis de forma, estilo ou conteúdo em contextos recorrentes. Na concepção bakhtiniana, gêneros do

discurso são tipos relativamente estáveis de enunciados, proferidos e articulados conforme condições e finalidades específicas.

**Hipertexto:** Texto eletrônico. Um sofisticado programa (informatizado) que permite ao usuário (leitor) movimentar-se entre os textos diversos e relacionar textos, gráficos, imagens e dados sonoros de acordo com novos padrões em qualquer ordem desejada.

**Interação:** Qualquer influência mútua ou efeito recíproco de natureza geral, entre seres diferentes.

**Interlocução:** Conversação entre duas ou mais pessoas. É a troca verbal entre dois ou mais falantes, de modo que haja de um lado a produção de enunciados e de outro, uma escuta ou resposta.

**Interlocutor:** Aquele que recebe enunciados produzidos por um locutor ou que responde a eles.

**Leitura:** A percepção e compreensão de mensagens escritas, por meio de um processo de decodificação e interpretação. É o ato de “questionar algo escrito como tal, a partir de uma expectativa real, numa verdadeira situação de vida” (JOLIBERT, 1994).

**Ler:** Ler é compreender um texto, dar sentido ao que está escrito; interpretar o que diz um texto; descobrir-lhe significado. É uma interação entre o pensamento ativo do leitor e o que diz o texto. (SOLÉ, 1998).

**Linguagem:** O uso convencional e sistemático de sons, sinais ou símbolos escritos por meio dos quais um grupo interage.

**Locutor:** Aquele que fala ou que produz enunciados.

**Mediação semiótica:** O termo designa “a função que os sistemas gerais de sinais desempenham nas relações entre os indivíduos e destes com o seu meio” ou, como proposto nos trabalhos de Vygotsky, designa “a função dos sistemas de signos na comunicação entre os homens e na construção de um universo sociocultural” (SIRGADO, 2000, p. 38).

**Pacto de leitura:** Pelo termo pacto de leitura, entende-se “a interação que o leitor estabelece com o texto, interferindo na sua forma de recepção” (PAULINO, 2001, P. 31).

**Polifonia:** Emprega-se o termo polifonia para caracterizar um certo tipo de texto, aquele em que se deixam entrever muitas vozes, por oposição aos textos monofônicos, que escondem os diálogos que os constituem. (BARROS, 2003, p. 5)

**Polissemia:** Fenômeno que consiste na multiplicidade de significações para uma palavra ou texto.

**Portadores de texto (ou suporte):** Materiais impressos que permitem a circulação de textos: jornais, revistas, livros, panfletos, enciclopédias...

**Práticas sociais:** Práticas de interação por meio da linguagem: conversa informal, leitura (ou escuta) de jornais, avisos, panfletos, etc.

**Significado:** Aquilo que se quer dizer ou aquilo que se entende por meio de uma unidade lingüística, levando em conta o contexto social no qual é usada.

**Signo:** A representação fônica ou gráfica de uma palavra com um referente que tem um significado em si. Qualquer coisa que se usa para representar outra.

**Texto:** Conjunto de enunciados lingüísticos, submetidos à análise, organizados de acordo com uma seqüência e progressão temática definida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. In *Cadernos de Pesquisa*, n. 113, p. 51-64. Julho/2001.

\_\_\_\_\_. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

\_\_\_\_\_. *Estética da Criação Verbal*. Tradução por Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2003.

BARBOSA, José Juvêncio. Os fabricantes de sentido. In: AZEVEDO, Maria Amélia e MARQUES, Maria Lúcia (orgs). *Alfabetização hoje*. São Paulo, Cortez, 1994.

BARROS, Diana Luz Pessoa de e FIORIN, José Luiz (orgs). *Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin*. São Paulo: EDUSP, 2003.

- BRAIT, Beth. PCNs, gêneros e ensino de língua: faces discursivas da textualidade. In: ROJO, Roxane (org). *A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado das Letras, 2000.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2000. v. 2.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 2001.
- BUARQUE DE HOLANDA, Aurélio. *Novo dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- CAJAL, Irene Baleroni. A interação na sala de aula: como o professor reage às falas iniciadas pelos alunos? In: PAGLIARINI, Maria Inês e PETERSON, Ana Antônia de Assis (orgs). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- CANDIDO, Antonio. *Parceiros do rio Bonito: estudo sobre o caipira paulista e a transformação de seus meios de vida*. São Paulo: Duas Cidades, 1971.
- CORRÊA, Manoel Luiz Gonçalves. *Linguagem e comunicação social: visões da lingüística moderna*. São Paulo: Parábola, 2002.
- DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de lingüística*. São Paulo: Cultrix, s/d.
- ERICKSON, Frederick. Prefácio. In: PAGLIARINI, Maria Inês e PETERSON, Ana Antônia de Assis (orgs). *Cenas de sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2001.
- FAZENDA, Ivani (org). *Metodologia da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1997.
- FOUCAMBERT, Jean. *A criança, o professor e a leitura*. Tradução por Marleine Cohen e Carlos Mendes Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- FRAGO, Antonio Viñao e ESCOLANO, Agustín. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Tradução por Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FRANCO, Maria Laura P. B. *Análise de Conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.
- FREITAS, Maria Tereza A *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. Campinas: Papirus, 1994 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- GERALDI, João Wanderlei. *Linguagem e ensino*. São Paulo: Mercado das Letras, 1999.
- HARRIS, Theodore L. e HODGES, Richard E. *Dicionário de Alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. Tradução por Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- JOLIBERT, Josette. *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KAUFMAN, Ana Maria e RODRIGUES, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de leitura*. Campinas: Pontes/Unicamp, 1993.
- KLEIMAN, Angela B. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

- LERNER, Délia. *Preparar para a vida acadêmica por meio da leitura e da escrita*. Seminário Internacional “O sentido dos conhecimentos escolares: uma preocupação central na elaboração de projetos de ensino – uma abordagem a partir das didáticas das disciplinas” São Paulo: Centro de Estudos da Escola da Vila, 1998
- LUNA, Sérgio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: Educ, 2000.
- MOREIRA, M. A. *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU, 1999.
- PAULINO, Graça (org). *Tipos de textos, modos de leitura*. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- PENAC, Daniel. *Como um romance*. Tradução por Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.
- REZENDE E FUSARI, M.F. Comunicação, mídias e aulas do professores em formação: novas pesquisas? Águas de Lindóia: *Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Pp 238-256, 1998.
- RODRIGUES, A., ESTEVES, A. *Análise de necessidades na formação de professores*. Porto: Porto Editora, 1993.
- SIRGADO, Angel Pino. O conceito de mediação em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: *Cadernos Cedes*, ano XX, nº 24, jul. 2000.
- SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- VYGOTSKY, L. S. *Formação Social da Mente*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.



## ANEXOS

### **Roteiro da entrevista com as professoras**

Nome:

Idade:

1. Qual a sua formação profissional (cursos, onde cursou, ano que concluiu)?

2. Costuma participar de cursos de atualização, palestras, debates? Oferecidos por quem? Quem custeia os seus cursos? Você acha que tem um bom aproveitamento desses cursos?
3. Há quanto tempo leciona? Quais os níveis de escolaridade ou disciplinas com os quais você já trabalhou?
4. Há quanto tempo trabalha nesta escola? Por que a escolheu? Gosta de trabalhar aqui?
5. O que a levou a escolher esta profissão?
6. Como você se vê como professor (considera-se bem sucedida, tem frustrações, gosta do que faz)?
7. Em relação à sua profissão, que fatores a deixam feliz? O que a entristece?
8. Há alguma coisa que você gostaria de mudar em sua prática? Explique:
9. Quando recebe uma nova classe, qual a sua maior preocupação?
10. O que você diria que é a sua meta (objetivo) principal em relação aos alunos?
11. Que compromissos (políticos, ideológicos, morais, religiosos, profissionais ou pedagógicos) orientam a sua prática docente?
12. Quais são as suas dificuldades no dia-a-dia, em relação ao trabalho?
13. O que você considera ser a sua marca pessoal de trabalho?
14. Para você em que medida o planejamento e a organização dos conteúdos influem no processo de aprendizagem?
15. Como você avalia os livros didáticos adotados pela sua escola?
16. Você conhece os PCNs? Tem buscado neles orientações para a sua prática pedagógica? Justifique:
17. Como você avalia o desempenho de seus alunos em relação à leitura ao iniciar o ano letivo?
18. A que você atribui as dificuldades de seus alunos em relação à leitura?
19. De que maneira você tenta ajudá-los a sanarem essas dificuldades?
20. Como você escolhe um texto para utilizar em sala? Quais são os critérios adotados por você nesta escolha?

21. Que tipos de textos você considera importantes trazer para a sala de aula? Que tipo você dispensaria?
22. Como devem ser trabalhados? (considerar as diferentes tipologias citadas)
23. Você acha que seus alunos desenvolvem estratégias diferentes para a leitura dos diversos tipos de textos? O que você observa na prática?
24. Você já trabalhou com estratégias de antecipação do conteúdo do texto? Como o fez? Você acha que elas auxiliam na compreensão do texto? Em que medida?
25. Que aspectos do texto você acha importantes trabalhar com os seus alunos?
26. Há algo que você gostaria de saber sobre o trabalho com textos em sala de aula? Você sente alguma dificuldade nesse aspecto?
27. Como você avalia, em seus alunos, a habilidade de adquirir informações consistentes a partir da leitura?
28. Há algo que você gostaria de acrescentar?

### **Roteiro da entrevista com os alunos**

Para ouvir os alunos foi realizada uma entrevista semi-estruturada e coletiva, seguindo os passos abaixo:

1. Conversa com os alunos sobre como seria a entrevista: os trechos que seriam lidos, o tipo de questões que seriam feitas, a maneira como deveriam solicitar as palavras, já que se tratava de uma entrevista coletiva.

Leitura do primeiro trecho para os alunos:

*Um ano de histórias na cabeceira da cama dele, tudo bem. Dois anos, vai. Três, limite. Isso totaliza mil e noventa e cinco histórias, à base de uma por noite. 1095, é um número! E se fosse só o quarto de hora do conto... mas tem o tempo que o antecede. O que é que eu vou contar esta noite? O que é que eu vou ler?*

*[...] No começo ele nos ajudava. O que o seu encantamento exigia de nós não era uma história, mas a mesma história.*

*– Outra vez! Outra vez o Pequeno Polegar! Mas meu filhote, não existe só o Pequeno Polegar, olha só, tem o...*

*Pequeno Polegar ou nada.*

*Quem diria que iríamos sentir falta da época feliz em que sua floresta era povoada somente pelo Pequeno Polegar? Por um pouco mais e chegaríamos até a nos maldizer por termos ensinado a ele a diversidade, dado a escolha.*

*– Não, essa não, você já me contou!*

*Sem se tornar uma obsessão, a questão da escolha virou um quebra-cabeças. Incluindo algumas súbitas resoluções: correr no sábado a uma livraria especializada e examinar a literatura infantil. No sábado seguinte passávamos ao próximo. O que continuava sendo para ele uma expectativa sagrada, havia adentrado, para nós, o domínio das preocupações domésticas.*

*[...] Trapaceávamos vergonhosamente, também. Mais de uma vez negociamos o preço que a história valia para ele.*

*– Se você continuar, não vai ter história hoje à noite.*

*Ameaça que raramente púnhamos em execução. Dar um berro ou priva-lo da sobremesa não trazia a menor conseqüências. Mandá-lo para a cama sem a sua história era mergulhar seu dia numa noite negra demais. Era abandoná-lo sem o ter encontrado. Punição intolerável, para ele e para nós. (PENAC, 1993, p.37 e 38)*

Questões para verificar a compreensão desse primeiro trecho:

- Vocês perceberam o tanto que ele gostava das histórias?
- Qual era para ele o pior castigo que havia?
- Que história ele gostava de ouvir?

4. Leitura do segundo trecho:

*A escola veio na hora certa*

*E tomou o futuro pela mão.*

*Ler, escrever, contar...*

*No começo ele sentiu um entusiasmo verdadeiro.*

*Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito! E aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem acreditava. E que certas palavras fossem familiares, era mágico!*

*Mamãe, por exemplo, mamãe, três pontezinhas, um redondo, uma curva, outra vez três pontezinhas, outros redondos e curvas, mais uma nuvem em cima e o resultado: mamãe. Como se recuperar desse deslumbramento? (PENAC, 1993, p.40)*

5. Novas perguntas para garantir a compreensão do trecho.

- O que aconteceu agora com ele?
- Viram como ele ficou feliz ao aprender a ler?

- Na opinião de vocês, por que ele se sentiu assim?

6. Leitura do terceiro trecho, com algumas adaptações:

*Assim, tocado pelo encantamento, ele volta da escola cheio de confiança em si, e mesmo feliz, para sermos precisos. Exibe suas manchas de tinta como condecorações. As teias de aranha de sua caneta de quatro cores são para ele enfeites de que se orgulha.*

*[...] Ele chega, abre a mochila, expõe suas proezas, repete as palavras sagradas (e, se não é mamãe, será papai, ou bala, ou gato, ou seu próprio nome...).*

*Na rua ele se transforma no substituto incansável das grandes propagandas publicitárias... Coca-cola, Riachuelo, Omo, Minerva, Campeiro, as palavras lhe caem do céu. Marca nenhuma de sabão resiste a sua paixão de decifrar:*

*– La-va-mais-bran-co”, o que é que é isso, “lavamaisbranco”?*

*[...] A escola o ensinava a ler, ele punha paixão nisso, era uma virada na vida dele... (PENAC, 1993, p.44)*

7. Novas questões:

- Vocês perceberam como ele era curioso e queria ler tudo o que via pela frente?
- Vocês perceberam a paixão que o Daniel tinha pela leitura e a felicidade de aprender a ler?
- O que ele começou a fazer, depois que aprendeu a ler, quando saía nas ruas?
- Vocês já passaram por isso?
- Como será que vai ser o desempenho desse menino na escola?
- Vocês acham que ele vai continuar gostando de ler?
- Será que vai gostar de todo tipo de leitura?
- Na opinião de vocês, de que ele precisa para continuar gostando de ler?

8. Pausa na conversa para que os alunos pudessem anotar as suas respostas num questionário com as questões que já vínhamos discutindo oralmente:

- Como será que vai ser o desempenho desse menino na escola? Justifique sua resposta:
- Você acha que ele vai continuar gostando de ler e vai ter um bom desempenho nas atividades de leitura? Explique:
- Na sua opinião de que ele precisa para continuar gostando de ler?

9. Conversa sobre o que escreveram.

10. Questões individuais relativas à experiência pessoal:

- Você também passou por esse encantamento quando aprendeu a ler? Como foi?
- Você gosta de ler até hoje?
- Você lê muito hoje?
- O que você gosta mais de ler?
- Quando você está desocupado e resolve ler, o que você lê?
- Você lê jornais e revistas? Consegue entender bem as notícias?
- Como é que você se sente quando alguém pergunta o que você entendeu do que leu?

11. Leitura do quarto trecho:

*Ei-lo agora, adolescente recluso em seu quarto, diante de um, livro que não lê. Todos os seus desejos de estar longe erguem, entre ele e as páginas abertas, uma tela esverdeada que perturba as linhas. Ele está sentado diante da janela, a porta fechada às costas. Página 48. Ele não tem coragem de contar as horas passadas para chegar a essa quadragésima oitava página. O livro tem exatamente quatrocentas e quarenta e seis. Pode-se dizer 500 páginas! Se ao menos tivesse uns diálogos, vai. Mas não! Páginas completamente cheias de linhas apertadas entre margens minúsculas, negros parágrafos comprimidos uns sobre os outros e, aqui e acolá, a caridade de um diálogo – um travessão, como um oásis, que indica que um personagem a um outro personagem. Mas o outro não responde. E segue-se um bloco de doze páginas! Doze páginas de tinta preta! Falta de ar! Ufa, que falta de ar! [...] Página quarenta e oito... Se ao menos conseguisse lembrar do conteúdo dessas primeiras quarenta e oito páginas! E nem ousa se colocar a pergunta que lhe será feita, inevitavelmente. O que você entendeu?*

*[...]. É grosso, é compacto, é um objeto contundente, o tal livro. Página quarenta e oito ou cento e quarenta e oito, qual é a diferença? A paisagem é a mesma. Ele revê os lábios do professor ao pronunciarem o título. Ele escuta a pergunta uníssona dos colegas:*

*- Quantas páginas?*

*- Trezentas ou quatrocentos...*

*(Mentiroso...).*

*- É pra quando?*

*O anúncio da data fatídica provoca um cortejo de protestos:*

*- Quinze dias? Quatrocentas páginas (quinhentas) pra ler em quinze dias! Mas nós não vamos conseguir nunca, Professor!*

*Professor não negocia.*

*Um livro é um objeto contundente e um bloco de eternidade. É a materialização do tédio. “O livro”. (PENAC, 1993, p.22 e 23)*

12. Questões sobre o último trecho lido:

- O que aconteceu com ele?
- Por que será que ele desinteressou-se?
- Será que existe alguma coisa que faria ele se interessar de novo?
- Nós vimos que ele ficou desinteressado pela leitura. Mas será que ele se desinteressou assim por causa do tipo de leitura, por causa da maneira que mandavam ele ler ou será que tem uma outra coisa que fez ele se sentir assim?

12. Pausa para os alunos responderem, por escrito, às últimas perguntas:

- a) O que Daniel está sentido agora diante do livro que precisa ler? Na sua opinião, por que ele se sente assim?
- b) Você já teve uma experiência parecida com a de Daniel?

13. Questões voltadas à experiência de leitura em sala de aula:

- E os textos que vocês precisam ler na escola, o que acham deles?
- Vocês costumam ler o capítulo inteiro do livro didático (de Ciências, de História e Geografia)?
- Quando vocês lêem esses textos, acham que conseguem entender direitinho?
- Como vocês acham que os professores poderiam trabalhar, na sala de aula, pra ajudar vocês a entenderem os textos que aparecem nos livros da quinta série?
- Vocês percebem muitas diferenças do livro da quarta série para o livro da quinta?

