

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Marta Maria Minervino dos Santos

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NO
ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS**

Maceió
2017

MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS

**A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E SEUS REFLEXOS NO
ENSINO DA LEITURA NOS ANOS INICIAIS**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas para obtenção do título de Doutor em Educação, na Linha Educação e Linguagem.

ORIENTADOR(A): Prof^a Dr.^a Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante

Maceió/AL
2017

Catálogo na fonte
Universidade Federal de Alagoas
Biblioteca Central

Bibliotecária Responsável: Helena Cristina Pimentel do Vale

S237f Santos, Marta Maria Minervino dos.

A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino de leitura nos anos iniciais / Marta Maria Minervino dos Santos. – 2017.

221 f. : il.

Orientadora: Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2017.

Bibliografia: f. 164-175.

Apêndices: f. 176-177.

Anexos: f. 178-221.

1. Formação continuada. 2. Professores – Formação. 3. Leitura. 4. Língua portuguesa – Estudo e ensino. 5. Prática pedagógica. I. Título

CDU: 371.133

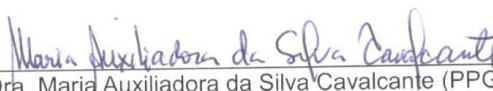
Universidade Federal de Alagoas
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos
anos iniciais


MARTA MARIA MINERVINO DOS SANTOS

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de
Alagoas e aprovada em 26 de abril de 2017.


Banca Examinadora:




Profa. Dra. Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante (PPGE/UFAL)
(Orientadora)




Profa. Dra. Adriana Cavalcanti dos Santos (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Adna de Almeida Lopes (PPGE/UFAL)
(Examinadora Interna)



Profa. Dra. Maria Inez Matoso Silveira (PPGLL/UFAL)
(Examinadora Externa)



Profa. Dra. Claudia Roberta Tavares Silva (PPGLL/UFPE)
(Examinadora Externa)

DEDICATÓRIA

À minha Orientadora Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Auxiliadora Cavalcante pela orientação e amizade, cuja confiança em mim depositada se mostrou constante mesmo nos momentos mais difíceis da caminhada;

Ao corpo docente e discente, gestores e demais funcionários das Escolas, que trilharam comigo essa trajetória e me permitiram compartilhar suas experiências;

Aos professores da banca examinadora, Adna Lopes, Adriana Cavalcanti, Claudia Tavares e Inez Matoso que, com suas valiosas contribuições e minuciosa leitura por ocasião do exame de qualificação, me indicaram novos caminhos;

Aos meus pais e irmãos, por estarem tão pertinho de mim, torcendo e oferecendo ajuda.

Aos amigos de hoje e sempre Glaucia Marinho, Cyntya Assis, Lucas Barbosa, Sérgio Rocha, Adailton Freire, Ednaldo Farias, Júlio Bispo, Janaíla Silva que, mesmo trilhando caminhos diferentes, iluminaram meu caminhar com seu apoio incondicional;

As WVanessas, Wanessa Lopes e Vanessa Rego que chegaram quase no final, do processo e com palavras de apoio contribuíram para conclusão do trabalho.

Aos alunos do Curso de Pedagogia do Campus Arapiraca que me acompanharam nessa trajetória de formação, sempre na torcida.

Agradeço a CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste doutorado.

Em especial, aos amigos, Eudes Silva e Renata Maynard que sempre estiveram presente acompanhando e incentivando um verdadeiro triângulo de amizade.

Àqueles que não foram citados – sou sempre presenteada pela gentileza de muitos –, mas que guardo em minha lembrança e em meu coração, o meu muito obrigada!

RESUMO

O presente trabalho “A formação continuada de professores e seus reflexos no ensino da leitura nos anos iniciais” teve como objetivo principal compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática docente no que concerne ao ensino de leitura. Compreendemos que as formações continuadas abordam leitura vêm almejando contribuir para que se alcancem avanços e, conseqüentemente, mudanças no trabalho com leitura com alunos do 1º e 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, defendemos que se torna importante pesquisar como as formações continuadas estão sendo ofertadas e, sobretudo, quais são suas contribuições para o ensino e a aprendizagem da leitura nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para desenvolver este trabalho, adotamos a pesquisa do tipo qualitativa, com abordagem do estudo de caso múltiplo, utilizamos como método de análise a triangulação de dados. A coleta dos dados ocorreu através de três fontes: análise de programas institucionais de formação continuada; entrevistas e observação de prática dos professores. Para tanto, realizamos um levantamento sobre estudos que trataram dos temas base da investigação, a saber: formação continuada: Shön, (2000); Nóvoa, (1999), Imbernón (2010) entre outros; leitura: Kleiman (2011), Koch e Elias (2010); Leffa, (1996), dentre outros; também foi importante estudamos os programas: Gestar I (2007); Pró-letramento (2007); PNAIC (2012) que abordam a leitura a partir das relações entre os sujeitos e seus conhecimentos. Os resultados apontam que a formação continuada contribui de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, o que já representa um avanço, porém, verificamos que os professores ainda encontram impasses para abordar os conhecimentos adquiridos nas formações continuadas para desenvolver um aprendizado significativo da leitura, ou seja, os professores, mesmo depois de passar por uma formação inicial (em pedagogia) e por formações continuadas, ainda encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações para o ensino da leitura em sala de aula.

Palavras -chave: formação continuada. Ensino de Língua Portuguesa. Leitura.

ABSTRACT

The present work "The continuous formation of teachers and their reflexes in the teaching of the reading in the initial years" had as main objective to understand the proposals of continuous formation of teachers of the initial years and their contributions to the teaching practice with respect to the teaching of reading. We understand that the continuous training approaches reading have been aiming to contribute to the achievement of advances and, consequently, changes in reading work with students in the 1st and 5th year of Elementary School. In this sense, we argue that it is important to research how continuing education is being offered and, above all, what are its contributions to teaching and reading learning in the initial years of Elementary School. To develop this work, we adopted qualitative research, with a multiple case study approach, we used as triangulation data. Data were collected through three sources: analysis of institutional programs of continuing education; Interviews and observation of teachers' practice. To do so, we conducted a survey on studies that dealt with the basic themes of research, namely: continuing education: Shön, (2000); Nóvoa, (1999), Imbernón (2010) among others; Reading: Kleiman (2011), Koch and Elias (2010); Leffa, (1996), among others; It was also important to study the programs: Gestar I (2007); Pro-literacy (2007); PNAIC (2012) that approach the reading from the relations between the subjects and their knowledge. The results indicate that continuing education contributes significantly to reading instruction in the initial years, which is already an advance, but, we find that teachers still find it difficult to approach the knowledge acquired in continuing education to develop a meaningful learning experience. Reading, ie teachers, even after undergoing initial training (in pedagogy) and continuous formation, still find it difficult to use the concepts and guidelines for teaching reading in the classroom.

Keywords: continuing education. Teaching of the Portuguese language. Reading.

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	09
2	OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA.....	14
2.1	Tipos de pesquisa.....	14
2.2	A triangulação como procedimento de análise dos dados.....	16
2.3	População e escola investigada	17
2.3.1	Coleta de dados.....	19
2.4	Seleção das escolas	20
2.4.1	Escola A.....	20
2.4.2	Escola B.....	23
3	A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES.....	26
3.1	A Formação continuada de professores: os modelos e suas implicações.....	33
3.1.1	Modelos de formação dos professores.....	34
3.1.2	Modelo de racionalidade técnica.....	36
3.1.3	Modelo de racionalidade prática.....	38
3.2.1	Formação do professor reflexivo: possibilidades para uma nova prática.....	41
4	LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO: processos cognitivos e estratégias de leitura.....	46
4.1	Concepções de leitura e suas implicações para aprendizagem.....	46
4.2	Modelos de leitura: ascendentes, descendentes e interativos.....	52
5	ABORDAGEM DA LEITURA EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE FORMAÇÃO CONTINUADAS DE PROFESSORES.....	65
5.1	Programa Gestão de Aprendizagem Escolar - Gestar I	66
5.2	Programa Pró-Letramento.....	75
5.3	Programa de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC.....	81
5.4	Modelos e concepções de leitura subjacente aos programas de formação continuada.....	88
6	AS PRÁTICAS DOCENTE EM SALA DE AULA: contribuição das formações continuadas para o ensino de leitura.....	
6.1	Sobre a prática de leitura em sala de aula.....	97
6.2	As práticas de ensino da leitura e as contribuições das formações	

	continuadas.....	130
6.3	As práticas de ensino da leitura: pontos convergentes.....	141
6.4	Como os professores compreendem o ensino de leitura em sala de aula.....	145
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	160
	REFERÊNCIAS.....	164
	APÊNDICE.....	176
	ANEXOS.....	193

1. APRESENTAÇÃO

As questões relativas à formação continuada de professores no Brasil têm sido alvo de muitas discussões e pesquisas¹ em torno das suas contribuições para a aprendizagem da leitura dos alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Atualmente, tais discussões têm ganhado destaque a partir dos resultados das avaliações em larga escala, o que vem sendo fator principal para que se observe como as formações continuadas de professores estão sendo realizadas para que eles adquiram conhecimentos para trabalhar com leitura em sala de aula.

Nesse contexto, este estudo foi desenvolvido com a pretensão de identificar o ensino de leitura a partir das orientações dos programas de formações continuadas de professores para professores do Ensino Fundamental nos anos iniciais e está fundamentada nos documentos que regem essas formações como, por exemplo, Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento (2005), Plano Nacional de Educação (2011), bem como discutir sobre as orientações de ensino da leitura que são adotadas para formar os professores.

Dessa forma, os documentos oficiais que regulamentam o ensino e a formação de professores deixam evidente a concepção de linguagem que adotam como espaço de interação entre os sujeitos. Nessa concepção, a leitura é vista como processo de interação entre o leitor, o autor e o texto e tal concepção está definida nos documentos do Ministério da Educação MEC. Entretanto, suas orientações ainda não são visíveis de forma sistemática na prática dos professores observados.

Nos últimos anos, as ações governamentais, para solucionar o problema da dificuldade de aprendizagem da leitura pelas crianças, vêm sendo realizadas a partir de programas de formações continuadas (PNAIC², Pró-letramento, Gestar I, entre outros). Essas ações têm como objetivo desenvolver conhecimentos pedagógicos para contribuir com a formação de alunos leitores. Com base nos programas de formação continuada, podemos identificar que as ações para políticas de formação se intensificaram no Brasil desde a década de 90.

Diante da oferta de formação continuada de professores, a partir dessa década, podemos perceber que os programas Gestar I, Pró-Letramento e PNAIC vieram discutir sobre o ensino de leitura nas escolas. Para tanto, os professores precisam compreender que o ato de

¹ Marquesim (2004); Zucoloto (2001); Celegatto (2008), entre outros.

² O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC tem como objetivo assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/o-pacto>.

ler – em qualquer nível de ensino – não é tarefa fácil, torna-se possível quando a criança compreende as práticas de leitura no dia a dia por meio do trabalho com diversos gêneros textuais.

Nessa perspectiva, cabe à escola trabalhar os mais variados gêneros textuais com objetivos de contribuir com o ensino de leitura, isto é, a prática docente tem como objetivo nessas atividades conduzir os alunos a, ler para escrever e aprender um determinado conteúdo, atendendo, assim, às necessidades dos indivíduos que ocorrem nos diversos espaços sociais.

Dentre os espaços em que a leitura é utilizada pelos alunos dos anos iniciais, que buscamos identificar, através dos resultados dos exames em larga escala do INEP/MEC, a exemplo do SAEB, Prova Brasil e Provinha Brasil, entre outros, que os índices de proficiência em leitura e escrita dos alunos da educação básica alagoana estão em baixo nível em relação à média nacional e, conseqüentemente, abaixo do que seria esperado para os alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Para desenvolvermos esta pesquisa, partimos da problemática atual apresentada, em nosso país, sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, principalmente, em se tratando dos índices de alunos ainda em processo de alfabetização serem muito altos entre crianças do 1º ao 5º ano Ensino Fundamental. De acordo com o ministro da Educação, Aloizio Mercadante³, a média nacional de crianças não alfabetizadas aos oito anos chega a 15,2%. Essa taxa alcança índices ainda maiores e, em alguns casos, chega a dobrar, a exemplo do estado de Alagoas que chega a 35%. A partir dessa constatação, foi lançando o PNAIC (2012).

Tais dados mencionados, pelo então ministro, demonstram que os alunos alagoanos têm vários problemas em relação ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e, por conseguinte, no desenvolvimento da aprendizagem. Desse modo, o desafio desta pesquisa foi compreender como as formações vêm sendo efetivadas, sobretudo, as que trataram da temática sobre leitura. Esse fator foi desvelado através das análises dos programas como também das observações das práticas pedagógicas dos professores observados, o trabalho de pesquisa também se propôs a identificar como o ensino de leitura é orientado pelos programas de formação continuada e como os professores se utilizaram desses conhecimentos em sala de aula.

As primeiras ideias em pesquisar as contribuições dos programas de formação continuada ofertados pelo MEC para trabalhar leitura em sala de aula surgiram diante da

³ Ministro da Educação na época da divulgação do Programa Alfabetização na Idade Certa.

identificação do não aprendido da leitura assim como da escrita. A partir dos levantamentos dos programas, identificamos que a Secretaria Municipal de Educação de Maceió (SEMED) além de ofertar formação continuada aos professores, também gerencia a oferta dos Programas Gestar I, Pró-letramento e PNAIC. Diante desses dados, delimitamos nossa pesquisa. Para seu desenvolvimento, analisamos os cadernos dos citados programas para tentar compreender suas possíveis contribuições para a prática docente em relação ao ensino de leitura.

Com isso, situamos nosso trabalho como uma pesquisa qualitativa, com abordagem do estudo de caso múltiplo, pois se trata de “uma investigação empírica de um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto da vida real, sendo que os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos (YIN, 2015, p. 32)”.

Nessa perspectiva de pesquisa, analisamos os dados por uma triangulação metodológica que nos possibilitou olhar o mesmo fenômeno a partir de mais de uma fonte de dados. As informações para nossa pesquisa surgiram das observações de aulas de Língua Portuguesa, análise dos programas de formação continuada e entrevista com os professores. Essa opção para analisar os dados pela triangulação tem como objetivo identificar como a leitura foi abordada em sala de aula e quais as semelhanças e diferenças na prática docente nas turmas observadas.

Existem vários estudos desenvolvidos sobre o modo como a leitura influencia no cotidiano (práticas sociais) e na vida escolar (aprendizagem) dos alunos de escolas públicas. Porém, quando se trata de pesquisas que procura relacionar a temática sobre leitura e formação continuada, ainda não temos muitos estudos que se proponham a investigar essa temática. Para fundamentarmos nosso trabalho, tomamos por base os autores: Kleiman (2012, 2008); Tardif (2012); Imbernón (2010, 2006, 2001); Gatti (2009, 2008); Schön (2000); Leffa (1999, 1996); Matêncio (1994); entre outros.

Em linhas gerais, defendemos que as práticas de leitura, desenvolvidas em salas de aulas nos anos iniciais, teria a necessidade de estar de acordo com as propostas de formações continuadas ofertadas pela Rede Municipal de Ensino. Com essa consonância, acreditamos que os resultados dessas práticas podem ser positivos, o que poderia ser revertido em uma contribuição de aprendizagem da leitura e da escrita. Desse modo, entender a proposta de formação e a prática pedagógica poderiam auxiliar na aprendizagem dos alunos do Ensino Fundamental e, por conseguinte, pensar possíveis propostas de superação das dificuldades de alfabetização e leitura desses alunos.

É nesse contexto que as formações continuadas devem contribuir na formação dos alunos leitores. Para compreender os subsídios de orientação das formações, foi necessário analisarmos os documentos para identificarmos a concepção de leitura que os programas de formação continuada adotam.

Para tanto, trazemos como problema central da nossa pesquisa o seguinte questionamento: Em que medida a prática pedagógica dialoga com os pressupostos das formações continuadas para o ensino de leitura?

A partir do problema de pesquisa, este estudo teve como objetivo geral: analisar as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais, observando suas contribuições para a prática docente, no que concerne ao ensino de leitura.

Como objetivos específicos, pretendíamos analisar a concepção de leitura subjacente às formações continuadas dos programas ofertados pelo MEC; identificar as concepções de leitura dos professores que participaram dessas formações continuadas: Gestar I, Pró-letramento, PNAIC, para observar se elas são materializadas nas práticas pedagógicas; analisar as dificuldades encontradas na prática docente para trabalhar com leitura a partir das orientações dos programas de formação continuada.

Partindo dos objetivos e da problemática da pesquisa, supomos que, embora a formação continuada contribua de forma significativa para o ensino de leitura nos anos iniciais, os professores ainda encontram impasses em sala de aula para abordar esses conhecimentos adquiridos e desenvolver o aprendizado significativo da leitura.

Diante do problema e dos objetivos, a hipótese desse estudo se justificou a partir da abordagem da leitura nas formações continuada ser tratada de forma significativa através de seus conceitos, pressupostos e postulados para a prática em sala de aula, os professores, ainda, encontram dificuldades em utilizar os conceitos e orientações em sala de aula, por carregarem consigo suas concepções, em relação ao trabalho com leitura, adquiridas em seu percurso profissional. Entretanto, foi importante salientar que, de forma, ainda inicial, a aprendizagem adquirida nas formações continuadas, de certa forma, tem colaborado para a aprendizagem de leitura em sala de aula.

A partir das definições da pesquisa, a tese foi organizada da seguinte forma: a “APRESENTAÇÃO” expõe uma visão panorâmica do todo apresentado e discutido no corpo dessa tese, que delimitamos a partir dos objetivos da pesquisa geral e específicos, apresentamos a teoria adotada que fundamenta o estudo como também os dados coletados e suas implicações para o ensino de leitura no Ensino Fundamental.

A seção dois do trabalho “OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA”, apresenta o referencial metodológico da pesquisa. Iniciamos pela análise documental; em seguida, realizamos a observação para coletar os dados em sala de aula e, por fim, as entrevistas, realizadas com os professores observados. Adotou-se, a nossa pesquisa como qualitativa, realizada através da abordagem do estudo de caso múltiplo, com uso da triangulação para análise dos dados coletados em turmas de 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental.

“A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES”, apresentado na seção três, proporcionou uma discussão teórica sobre a temática da formação continuada e sua importância, enquanto tema relevante nas pesquisas educacionais, sobretudo, no que concerne ao que pode ser revertido, a partir dos resultados das pesquisas, para professores da educação básica em serviço, ressaltando como tal prática vem acontecendo no Estado de Alagoas, especificamente, no município de Maceió.

O capítulo que discutiu, “LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO: processos cognitivos e estratégias de leitura” trouxe a abordagem teórica sobre leitura e as discussões sobre sua aprendizagem, também adotadas pelos programas de formação continuada de professores e ainda a discussão sobre concepções de leitura. Em seguida, adotamos as orientações cognitivas relacionadas à utilização do conhecimento prévio e das estratégias de leitura.

A seção “ABORDAGEM DA LEITURA EM PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA”, apresentou a análise das propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais com a finalidade de compreender como essas propostas chegam à escola através da prática docente. Portanto, analisamos os programas ofertados entre os anos de 2005-2012: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I), Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais (Pró-Letramento) e o Programa Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com objetivo de compreender as orientações para o ensino de leitura nos anos iniciais.

Por fim, apresentamos no capítulo “PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA: contribuições das Formações Continuadas para o ensino de leitura” teve por objetivo apresentar os resultados das análises dos dados obtidos, através das observações das aulas de Língua Portuguesa, das entrevistas realizadas com os docentes observados e da compreensão das propostas das Formações Continuadas de Professores, e as contribuições para a prática pedagógica.

2 OS CAMINHOS TRILHADOS PELA PESQUISA

Este capítulo tem por objetivo apresentarmos caminho metodológico a que a pesquisa se propôs, as fases do seu desenvolvimento e os procedimentos utilizados para coleta dos dados. Além disso, descrevemos as características dos colaboradores e das instituições nas quais foram realizadas as observações.

Para desenvolvermos a pesquisa foi necessário compreender que os programas de Formação Continuada encaminham os professores, de modo geral, ao desenvolvimento profissional, levando-os a conduzir sua prática pautada nas ações/reflexões sobre o ensino de leitura em sala de aula. Assim, resolvemos observarmos duas turmas: uma de 3º Ano e outra de 5º Ano. A decisão de observarmos a turma de 3º Ano se justifica pelo fato de o professor de na ocasião da coleta estava participando da Formação Continuada (PNAIC) desenvolvida para professores alfabetizadores que lecionam do 1º ao 3º Ano do Ensino Fundamental e por ser a turma que se encontra no ciclo final da alfabetização (3º ano do Ensino Fundamental). No entanto, a escolha em observarmos a turma de 5º ano se deu com o intuito de identificarmos como o processo de aprendizagem da leitura se encontrava nessa turma por ser o ano final do Ensino Fundamental I.

Ao abordarmos a Formação Continuada de professores reconhecemos que seus resultados terão importantes contribuições para a área de Língua Portuguesa, principalmente para o ensino de leitura, visto que este ensino tem sido bastante discutido. Isso significa afirmarmos que se espera uma prática dos professores em sala de aula onde se utilizem das orientações das formações continuadas, com a finalidade de desenvolver aprendizagem na área de leitura. Desse modo, visando a atender aos objetivos da pesquisa, foram utilizadas as orientações metodológicas de Yin (2015), Ludke e André (2013), Creswell (2007), Moreira e Caleffe (2006), Flick (2004), entre outros.

2.1 Tipo de pesquisa

Nossa pesquisa assume a perspectiva qualitativa, pois era preciso compreendermos os significados sobre o aprendizado da leitura através das formações continuadas de professores ofertadas pelo MEC no município de Maceió. Desse modo, elegemos – dentre o quadro dos tipos variados de se efetivar uma pesquisa qualitativa – um estudo de caso múltiplo e, nessa perspectiva de pesquisa, fizemos uma análise pela triangulação de dados.

Consideramos que a pesquisa em educação organiza-se no campo das relações sociais humanas. Esse campo se estabelece na constituição histórica, nos valores e crenças dos

sujeitos participantes. Por isso, na pesquisa qualitativa os sujeitos participantes, o investigador e o investigado influenciam e colaboram diretamente na construção do conhecimento.

A escolha pela pesquisa qualitativa se justifica de acordo com Creswel (2007) que enfatiza o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que os dados coletados são predominantemente descritivos. Além disso, o autor destaca que a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto, ou seja, o interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar "como" ele se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas. Outro aspecto é que a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo – a pesquisa qualitativa é emergente em vez de estritamente préconfigurada.

A pesquisa qualitativa justifica-se, ainda, conforme Flick (2004, p. 17), pela sua “relevância específica em se encontrar nas relações sociais e isso se deve ao fato da pluralização das esferas de vida”. Esse tipo de abordagem também se justifica nesse estudo por sua possibilidade de ser flexível em relação às técnicas de coleta de dados. Então, por ser flexível, a escolha metodológica durante a coleta de dados possibilita que os caminhos, por sofrerem alterações, nos deem resultados significativos.

Como uma das possibilidades de pesquisa qualitativa, elegemos o estudo de caso tipo de pesquisa para coletarmos os dados. Apesar de observarmos dois professores, o estudo de caso é proposto como múltiplo para essa abordagem na tese, segundo Alves-Mazzotti (2006, p 642).

No estudo de caso o pesquisador estuda conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, podendo ser visto como um estudo instrumental estendido a vários casos. Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos.

Com base em Lüdke e André (2013), compreendemos que o estudo de caso nasce da necessidade de retratar a realidade de forma completa e profunda. Partimos dessa compreensão, utilizamos o estudo de caso para aprofundar a investigação, buscando retratar a vida profissional dos participantes, sua trajetória no programa de formação continuada, bem como a aplicabilidade do aprendizado em sua prática pedagógica.

A utilização do estudo de caso na metodologia teve como objetivo compreender o contexto escolar. Como se trata de duas salas de aulas, elegemos mais de um caso, ou seja, casos múltiplos, defendido por Yin (2015). Em sua discussão, o estudo de caso pode ser,

também, simultaneamente, holístico (com uma unidade de análise) ou incorporado (várias unidades de análises). Dessa combinação, pode-se resultar mais de uma fonte de coleta de dados diferentes; em nosso caso foram utilizadas documentos dos Programas de Formação Continuada, entrevistas com os professores e observação em sala de aula de Língua Portuguesa em duas escolas.

2.2 A triangulação como procedimento e análise dos dados

A análise se restringiu aos dados coletados em duas turmas, sendo uma de 3º e outra de 5º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Maceió. Buscamos através dela compreender como as formações continuadas colaboram ou não na prática pedagógica e, principalmente, como elas contribuem com o aprendizado da leitura. Para tanto, adotamos a triangulação como metodologia, já que esse procedimento permite utilizarmos de várias fontes, a nosso exemplo, através dos dados documentais, das observações em sala de aula de Língua Portuguesa e das entrevistas com os professores observados.

Esse tipo de análise é adquirido através de “múltiplas fontes de evidência (fonte de coleta), com os dados precisando convergir de maneira triangular para compreender seus resultados e se chegarmos um resultado” (YIN, 2015, p. 18). De acordo com Denzin (1988, p. 318), a triangulação é o emprego e a combinação de várias metodologias de pesquisa no estudo de um mesmo fenômeno. A seguir, elaboramos um esquema da visão geral da triangulação:

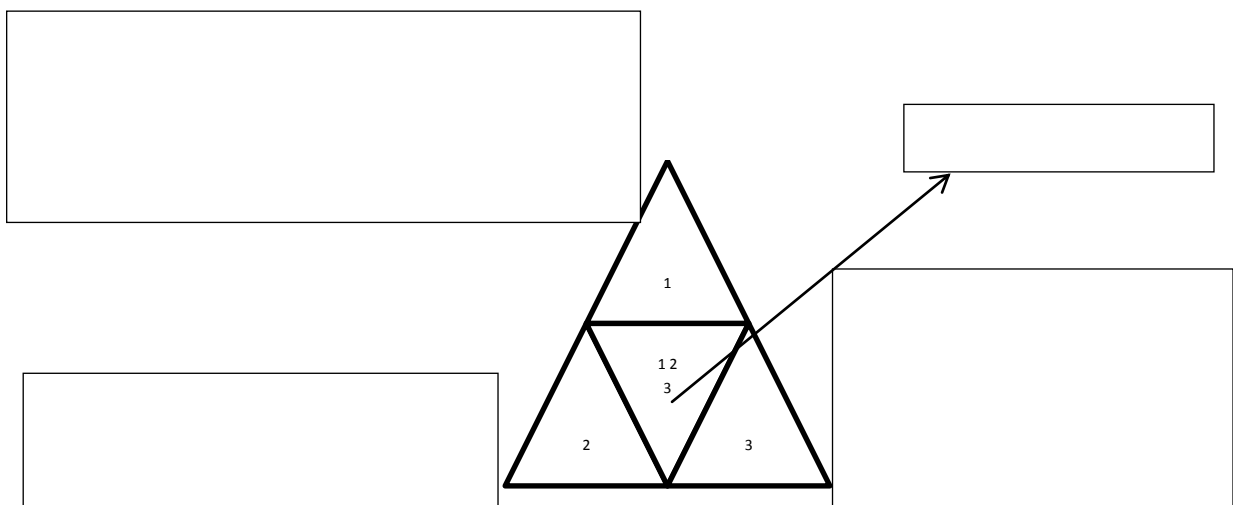


Figura 1: Triangulação de métodos baseada em Yin (2015, p. 140).

Decidimos pela triangulação, neste estudo, por termos utilizado várias fontes, levantamento dos documentos dos cursos de formação continuada, aplicação de questionário e

observação em sala de aula (em duas turmas), a fim de encontrarmos na prática pedagógica aprendizados e contribuições das formações continuadas para o ensino de leitura e, conseqüentemente, entendermos como esse trabalho vem dando continuidade em sala de aula.

A triangulação, de acordo com Yin (2015) e Flick (2004), apresenta-se como uma estratégia de validação, na medida em que torna possível a combinação de metodologias para o estudo do mesmo fenômeno. Sendo assim, a triangulação permite obter, de duas ou mais fontes de informação, dados referentes ao mesmo acontecimento a fim de aumentar a confiabilidade da informação.

2.3 População investigada

Ao definirmos que os participantes da pesquisa seriam professores do 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental, resolvemos também que seriam professores pertencentes à rede municipal de Maceió desde o ano de 2005.

Foi a partir desses critérios que iniciamos as visitas às escolas solicitando a participação dos professores na pesquisa. Nessa etapa de visitas às escolas, tivemos permissão dos coordenadores, mas como é comum em pesquisa de campo a recusa dos participantes, na nossa não foi diferente.

Após conseguirmos a autorização de dois professores, foi necessário identificarmos algumas informações através de um questionário. Como já mencionado, as informações obtidas foram tempo de serviço, formação inicial e continuada, idade etc. Para descrevermos os parceiros, decidimos nomeá-los como professor A e professor B, sendo o primeiro do sexo feminino que na época da coleta tinha 49 anos e atuava no 3º ano e o professor B do sexo masculino que tinha 38 anos de idade e atuava no 5º ano do Ensino Fundamental.

Buscamos as informações sobre os professores não só através da aplicação de questionário, como também em conversas entre as observações das aulas. Assim, com relação ao perfil do professor A, podemos afirmar que na época da observação, ele tinha 49 anos de idade, afirmou que prefere atuar na educação básica de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental como também na Educação Infantil, sendo concursado pela Secretaria de Educação de Maceió. Sua formação para docência se iniciou a partir do Ensino Médio no curso do antigo magistério, realizado no Centro de Estudos e Pesquisa Aplicada – CEPAP, continuou sua formação em nível superior, licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Integrada Tiradentes –

FITS⁴, realizando esse curso na modalidade à distância. Por ocasião da pesquisa, a professora revelou que possuía experiência de mais de 19 anos de profissão docente.

O professor A também, declarou que participou de muitos encontros direcionados, como formação continuada, ofertados pela SEMED que abordam alfabetização, letramento e o ensino de matemática⁵. Citou que participou dos programas de formação continuada Pró-letramento e do PNAIC e ao perguntamos sobre sua participação no programa Gestar I garantiu que essa formação não foi ofertada para a escola que em estava lotada.

O professor A, durante a coleta dos dados, tinha uma carga horária de 40 horas semanais na escola A, sendo um horário como professor concursado da rede municipal, ministrando aulas em uma turma de 3º ano e outro horário, atuando como horista⁶, ministrando aulas em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental. Dando continuidade à construção do seu perfil, o professor A afirmou que a oportunidade do contrato como horista surgiu para poucos professores. Mesmo acrescentando mais 20 horas semanais, o convite foi aceito por motivos econômicos e, além disso, afirmou que um outro motivo para aceitar o convite foi pela aprendizagem da turma, já que havia lecionado nela e conhecia as dificuldades de aprendizagem em relação à leitura e à escrita por parte dos alunos.

Em relação ao professor B, identificamos que ele prefere lecionar nos anos finais do Ensino Fundamental I, 4º e 5º Anos. Sua formação inicial é licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas e não cursou o magistério no ensino médio. Como tempo de serviço o professor B declarou que tinha experiência de mais de 10 anos.

Ao relatar sobre formação continuada, o professor B deixou claro que, quando a SEMED convocava os professores, ele comparecia às formações, mas, sem essa convocação, ele não participava, continuou relatando que cursou o Programa Pró-letramento. Em relação ao PNAIC, como atuava nos anos finais do ensino fundamental, não poderia participar, no entanto, ele afirmou se utilizarmos dos livros e jogos que a escola recebeu para trabalhar com leitura do 1º ao 3º Ano, mas ele utilizava para trabalhar leitura na turma do 5º ano. Levando em consideração que os alunos têm muitas dificuldades para compreender os textos lidos em sala de aula, o professor B salientou que as orientações do PNAIC são boas para superar essas dificuldades.

⁴ Atual Centro Universitário Tiradentes.

⁵ Durante a coleta dos dados na SEMED identificamos que a secretaria oferta cursos de formação continuada em nível municipal para os professores de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, esses cursos ofertados foram: Cidade Educar, Desafios e Conquistas, Projeto Trilhas pertencentes ao Instituto Natura e Entre na Roda pertencente a Volkswagen, sendo esses dois últimos ofertados em algumas escolas.

⁶ Termo utilizado pela SEMED para justificar o contrato de mais 20 horas semanais de professores da rede.

Com relação às formações continuadas, afirmou ter participado de muitos encontros na SEMED que abordam alfabetização, letramento e o ensino de matemática. Citou também que participou do programa de formação continuada Pró-letramento, em se tratando do GEST I, semelhante à resposta do professor A, ele afirmou que não foi ofertado para toda a rede municipal.

2.3.1 Coleta dos dados

Para iniciarmos a coleta dos dados e análise dos registros observados em sala de aula, foi necessário analisarmos como os programas de formações continuadas são constituídos, além de identificarmos como o ensino de leitura é concebido a partir das concepções adotadas, postuladas e orientadas para a prática docente.

Desse modo, a primeira etapa da pesquisa se desenvolveu através da análise documental. Essa etapa foi indispensável para compreendermos principalmente os objetivos, conteúdos, orientações de trabalho e base teórica que perpassam as Formações Continuadas de professores e, sobretudo, identificamos suas contribuições para prática docente em relação ao aprendizado da leitura em salas de aulas.

Consideramos que a análise documental, de acordo com Lüdke e André (2013), consiste em uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema. Essa etapa se caracterizou como importante para continuação da pesquisa, pois os documentos de formações nos possibilitam conhecer a concepção subjacente ao ensino de leitura defendido em âmbito nacional.

Para a coleta dos dados, optamos por um dos procedimentos em que a pesquisa qualitativa orienta e denomina de observador participante. Segundo Lüdke e André (2013), de acordo com os autores o observador participante tem sua identidade e seus objetivos de estudo revelados ao grupo pesquisado desde o início. Essa técnica possibilita o contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. Para Creswell (2007), a vantagem de ser um observador participante é a possibilidade de podermos entrar no espaço dos professores e registrar informações à medida que elas são reveladas.

Na segunda etapa de coleta, selecionamos os professores que participaram da pesquisa; em seguida, aplicamos um questionário contendo perguntas fechadas para identificarmos o perfil dos docentes, como por exemplo, sua formação inicial e continuada, idade, tempo de serviço etc., Esse questionário, portanto, nos deu a visibilidade para a

construção do perfil desse profissional. Em seguida, observamos em média três meses de aulas de Língua Portuguesa nas duas turmas, indo observar uma a duas vezes por semana.

A observação participante, para Yin (2005), é uma modalidade de observação em que o observador assume uma postura ativa e participa dos eventos que estão sendo estudados. Ele destaca ainda alguns cuidados relativos a essa técnica: apoio do pesquisador ao fenômeno estudado, que pode quebrar a imparcialidade, isto é, a função de participante se sobressair a de observador, restringindo o tempo de registro das informações, a dispersão do fenômeno pode dificultar a observação e a participação do pesquisador. O sucesso da pesquisa desta natureza é consequência da integração harmoniosa do pesquisador ao grupo.

Para coletar os dados também utilizamos como instrumento o diário de bordo, realizando registros diários das observações das aulas de Língua Portuguesa. Porém o tipo de informação gerada nesse processo tornou-se registros ou outros dados coletados com a intenção de obter informações para o fenômeno estudado. O diário deverá conter informações sobre o pesquisador, o que ele faz e o processo da pesquisa. Complementa os dados obtidos pela metodologia da investigação.

2.4 Seleção das escolas

No que diz respeito às instituições de ensino eleitas para a coleta de dados, foram escolhidos duas escolas pertencentes à rede municipal da cidade de Maceió, classificadas aqui como Escola A e Escola B.

2.4.1 Escola A

A Escola A está localizada no bairro Clima Bom I. Trata-se de um bairro populoso na periferia da cidade DE Maceió e apresenta alta vulnerabilidade social. Ao entrarmos em contato para coleta dos dados com a direção e a coordenação pedagógica, estas foram receptivas, porém não garantiram a permanência em sala de aula sem autorização dos professores do 3º ano do Ensino Fundamental. Alguns desses professores se mostram resistentes ao saber que se tratava de uma pesquisa de doutorado; no entanto, um dos professores não se opôs, e aceitou as observações em sua sala, apenas exigindo apenas que os dias de observação não fossem alterados para não coincidir com o horário de estagiários do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Alagoas que frequentavam a sala.

A escola⁷ funciona em um prédio alugado para a prefeitura com a finalidade de atender aos anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, a informação dada pela coordenação é que ela foi construída com objetivo de ser escola ainda precisa-se de reforma para atender melhor o público. Apresenta uma infraestrutura física inadequada; sua arquitetura difere da estrutura adequada para funcionamento de uma escola. Sua construção deixa a desejar em relação, principalmente, à ventilação das salas, cujas janelas estão no alto da parede. Além disso, o corredor é extenso e largo e funciona como pátio em frente às salas de aula. Nessa neste mesmo corredor, acontecem atividades como as do Bombeiro Mirim, entre outras, o que atrapalha as aulas pelo intenso bulho.

Percebemos que estrutura da escola dificulta o trabalho docente como também a aprendizagem dos alunos, principalmente, no turno vespertino, no horário em que a coleta ocorreu. O sol avançava até metade das salas de um dos lados da escola, então os professores organizavam as turmas apenas de um lado da sala para as crianças não ficarem no sol. A solução encontrada pela direção, juntamente com professores, para amenizar o problema da luminosidade foi pôr cortinas de TNT. Ao solucionar parte desse problema, as crianças e os professores reclamavam que o calor intenso agitava a turma. Assim, foram instalados ventiladores, mas que, na verdade, não resolveu o problema ora existente.

Além dessas dificuldades, a escola A ainda não possuía biblioteca, laboratório de aprendizagem – LAP, quadra esportiva e nem refeitório, o que dificultava as diversas atividades. Ao tratarmos da questão dos espaços inexistentes, nos chamou a atenção o fato de, uma vez que não existia refeitório ao ser servida a merenda, os alunos sentavam no chão para se alimentar.

De acordo com as informações da diretora, a escola atendia, em 2014, um total de 912 alunos do Ensino Fundamental. A Escola tem um regimento, entretanto ainda não foi aprovado por ser considerada uma escola nova com apenas 4 anos de funcionamento.

Em relação ao seu quadro funcional, a escola possui cinquenta professores e dois auxílios de sala, quatro técnicos administrativos, doze funcionários de apoio terceirizados (distribuídos para atender à limpeza e à vigilância), sete merendeiras e não possui secretário escolar. Por ser considerada uma escola nova, ainda existia carência de doze docentes e quatro técnicos administrativos.

⁷ A escola A possui os seguintes espaços: 1 diretoria, 1 sala de leitura, 1 sala de recurso, 1 laboratório de informática contendo 43 computadores (10 em funcionamento), 7 banheiros (4 de alunos e 3 para funcionários), 1 secretaria, 1 sala de professores, 1 almoxarifado, 1 cozinha com depósito, 1 pátio e 2 corredores de acesso, 1 sala de apoio e 1 área de serviço.

Em se tratando de Recursos Financeiros, a escola recebe verbas advindas do Governo Federal/FNDE: Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e PDDE/PDE/Mais Educação. Entretanto, a escola precisa apresentar um Plano de Ação para que o recurso possa ser utilizado; Programa Nacional de Alimentação Escolar/PNAE. Recebe também recursos advindos da Secretaria Municipal de Educação. Algo salientado pela gestora geral é que o Conselho da Escola é atuante, mesmo sendo formado, também, por pessoas analfabetas.

A escola tem um bom quantitativo de equipamentos eletroeletrônicos como, por exemplo, TV, DVD e computadores, no entanto, parte desses estavam quebrados. Possui também um *notebook* que está destinado à sala de recurso, no entanto, a sala está sem condições de uso.

Por ocasião do PNAIC, a escola recebeu Material Didático do Centro de Educação da UFPE chamado CEEL. São jogos diversos destinados ao trabalho de alfabetização com alunos dos 1º aos 3ª anos. Através da utilização dos jogos e leitura do CEEL, os professores devem desenvolver a aprendizagem. Assim, a escola desenvolve um trabalho de incentivo à leitura, que possibilita aos alunos um movimento de visita à sala de leitura e empréstimos de livros.

TABELA 01 – IDEB (2011 a 2015)

IDED OBSERVADO				META PROJETADA				
Escola	2011	2013	2015	2013	2015	2017	2019	2021
A	3.7	4.3	4.2	4.0	4.3	4,6	4.9	5.6

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2016).

Os índices do IDEB de 2011-2015 da escola A (tabela 1) comprovou que sua avaliação vem variando negativamente em 2013, pois obteve a nota projetada em 4.3, mas obteve IDEB de 4.0. Estes primeiros resultados demonstraram que a escola pública localizada na periferia de Maceió, no estado do Alagoas, têm índice abaixo da média projetada pelo IDEB. Porém, um novo resultado do IDEB é demonstrado em 2015 à projeção para escola em 2015 de 4.2 ela obteve 4.3, podemos perceber claramente que os avanços não são muito expressivos. Isso denota que houve um pequeno avanço que um trabalho vem sendo desenvolvido de forma muito inicial na escola.

2.4.2 Escola B

A escola B faz parte da rede municipal de ensino e está localizada num bairro populoso da cidade de Maceió, chamado de Santos Dumont. Desde 1999, essa escola tem como objetivo atender à comunidade do bairro ofertando formação e possibilitando aos alunos oportunidades e ações educativas visando a uma aprendizagem significativa.

O contato inicial com essa escola ocorreu como mais uma tentativa de coletar os dados numa turma de 5º ano do Ensino Fundamental. O coordenador pedagógico e diretor aceitaram nossa entrada na escola com a mesma ressalva de que os professores tinham que autorizar a observação em sala. Reiniciamos a maratona com o receio de não sermos aceitos. De fato, os professores do turno vespertino não aceitaram e depois os do matutino também não aceitaram. Quando já estávamos quase sem esperança, a coordenação entrevistou e um professor permitiu nossa permanência em sala.

Com a mesma característica de prédio da escola A, a escola B também funcionava em prédio alugado, mas, foi construído para ser escola, pois no local existiam atividades educacionais para crianças carentes. É grande e atende alunos desde o 1º ao 9º ano em dois turnos, distribuídos em 20 salas de aulas. A escola tem uma grande área construída, contando com cerca de 20 salas de aula, onde se distribuem turmas de 1º ao 9º ano, em dois turnos.

Mesmo tendo sido planejadas para fins educativos, as salas de aulas possuem pouca ventilação. Para sanar esse problema, a escola passou por uma reforma e nesta abriram na parede de cada sala de aula, um espaço retangular com intenção de ventilar e iluminar o ambiente. Além disso, todas as salas receberam ventiladores e se encontravam em boas condições, as paredes eram revestidas por cerâmicas, quadros brancos e teto das salas eram forrados. Na área externa, a escola possui uma área arborizada com vários bancos de cimento e um pátio que funciona também como refeitório.

Após identificarmos o espaço escolar, tivemos a primeira conversa com o professor com intenção de tratarmos do objetivo da pesquisa e determinarmos os dias em que ocorreriam as observações. Os dias combinados foram segundas-feiras e quartas-feiras. Percebemos que, nos dias marcados, o professor estava faltando ou mudando o horário das aulas de Língua Portuguesa. Então, decidimos conversar com ele e desconsiderá-lo como participante, no entanto, essa dificuldade foi superada após o professor nos comunicar que, da terceira semana em diante, poderíamos adentrarmos em sala e observarmos as aulas de Língua Portuguesa, o que fizemos duas vezes por semana.

A escola atendeu, em 2014, cerca de 649 alunos, sendo 150 matriculados em dois turnos (matutino e vespertino), distribuídos por 17 salas de aula. A escola funciona em dois turnos e possui mais de 30 professores, possui 06 funcionários que atuavam como auxiliar de sala, 02 monitores e 02 tradutores de libras, porque a escola possui alunos que são portadores de deficiência⁸. Tendo um total de 61 funcionários, distribuídos entre técnicos administrativos, funcionários de apoio, pessoal de limpeza, vigilância e portaria, a escola possui secretário escol e auxílios de secretaria.

Além dos programas que são implantados pelo FNDE, pela Secretaria de Municipal de Educação – SEMED e/ou outros Órgãos Públicos, a escola B recebeu o Programa PDDE/PDE/Mais Educação.

A escola possui dois computadores de mesa, um instalado na secretaria e outro na sala de recursos. Os demais funcionários pertencentes ao administrativo utilizam seus próprios equipamentos. A escola não possui sala de informática e igualmente à escola A, a escola B também recebeu Materiais Didáticos do Centro de Educação da UFPE chamado CEEL. Ainda com relação a essas turmas, os professores que lecionavam participavam e recebiam bolsas do PNAIC.

Diferentemente da escola A, os alunos da escola B ainda não possuem a rotina de empréstimo de livros, pois não há funcionário para assumir essa responsabilidade, ficando a sala que funcionava como biblioteca, fechada e servindo como depósito de livros didáticos não utilizados. Ao visitarmos a sala de leitura, constatamos que existe um acervo maior que o da escola A; isso se justifica por atender até o 9º ano do Ensino Fundamental.

TABELA 02 – IDEB (2011 a 2015)

IDED OBSERVADO				META PROJETADA				
Escola	2011	2013	2015	2013	2015	2017	2019	2021
B	3.2	4.3	3.3	4.7	4.9	5.0	5.3	5.6

Fonte: Inep/MEC (BRASIL, 2016).

Os índices do IDEB de 2011 a 2015 da escola B (tabela 2) pesquisada comprova também variação negativa em 2013 e 2015, tinha projetado 4.7, mas obteve 4.3 no ano de 2013. Estes primeiros resultados manifesta que a escola passa por dificuldades de aprendizagem a partir desses resultados do IDEB. Porém, um novo resultado do IDEB é demonstrado em 2015 à projeção para escola em 2015 de 4.9 ela obteve 3.3, podemos

⁸ Terminologia de acordo com a Portaria Nº 2.344 de 03 de novembro de 2010.

perceber claramente que o resultado negativo foi expressivo, pois a escola não manteve com os resultados do IDEB de 2013, pelo contrário seu IDEB baixou de forma significativa.

Deveria verificar-se que os avanços na melhoria e na qualidade da educação que resultam através do IDEB nas duas escolas municipais da cidade de Maceió, quando ocorrem são pequenos graus, o que se percebe pela diferença de 0,3 pontos na escola A no ano de 2013 em comparação da média observada e obtida. No entanto, o mesmo não foi observado na escola B, que demonstra resultados negativos em suas avaliações nos dois anos consecutivos.

Os pequenos ou nenhum avanço observados nas duas escolas ainda apresentam que a educação no município de Maceió necessita de mudanças em seu funcionamento. A partir do investimento através do PNAIC podemos observar durante a coleta dos dados algumas mudanças nas duas escolas, a exemplo, das aquisições de livros e participação dos professores na formação continuada. Essas mudanças contribuem para desenvolver aprendizagem dos alunos como também os índices do IBED ainda estão nas escolas municipais caminhando em passos lentos.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Neste capítulo, fazemos uma explanação teórica sobre a formação continuada de professores, sobretudo, com relação à formação continuada de professores em serviço para assim compreendermos como essa prática vem ocorrendo no Brasil, especificamente, em Alagoas. Entendemos que esse momento de formação ocorre através de várias ações governamentais que vêm se concretizando enquanto um processo permanente de formação e aprendizado dos saberes necessários à atividade profissional.

A formação continuada é considerada por nós como um processo de reconstrução e modificação da prática docente. Esse processo objetiva dar continuidade a formação dos professores e refletir sobre suas práticas, tendo como principal finalidade melhorar resultados na vida e principalmente na profissão docente.

Contudo, concordamos com a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE, 1998), quando compreende formação continuada da seguinte maneira:

como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico. Assim, considera-se a formação continuada como um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz em interação com o coletivo (ANFOPE, 1998, p. 05).

Diante dessas considerações, torna-se explícita pela ANFOPE (1998) a importância de se tratar a formação continuada como um processo articulatório entre o trabalho docente, o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor que, tem a possibilidade de refletir sobre sua prática, como também dialogar sobre ela com os demais profissionais envolvidos nesse mesmo processo.

A formação continuada, segundo Silva (2002), parte de um meio complexo entendendo que o conhecimento não está pronto, mas se constrói nas interações entre os sujeitos no acesso às informações, nas possibilidades dadas pelo contexto socioeconômico e nas necessidades individuais. Devemos pensar a formação do professor a partir do seu cotidiano escolar, mas indo além do imediatismo da ação pedagógica da sala de aula, pois numa época em que verdades são desbancadas numa enorme velocidade, não se pode continuar a pensar o conhecimento como algo imutável, único e pessoal, que pode ser medido e enquadrado em números ou palavras.

As discussões sobre a formação continuada de professores são indispensáveis para compreendermos como o país se organizou para atender a essa necessidade. Somente a partir da década de 90 é que essa organização se tornou significativa em ações do governo através de parcerias com os sistemas de ensino de todo país para a implementação de programas de formação continuada para professores da Educação Básica.

A ação de formação continuada elaborada pelo MEC justificou-se para que a prática pedagógica contribua com aprendizagem dos alunos. Podemos considerar que um professor que recebeu uma formação adequada poderá atuar de forma sistemática nas dificuldades que muitos alunos demonstram, principalmente, na área de língua portuguesa (leitura e escrita) – a qual, até os dias atuais, demonstra as dificuldades por parte dos alunos.

Davis et al. (2011) afirmam que o interesse pela formação continuada no Brasil se inicia nos anos 1990 diante do desequilíbrio entre oferta de vagas e a qualidade do ensino decorrente da universalização do acesso à escola. Isso gerou uma preocupação com a qualidade do ensino e com o desenvolvimento profissional, levando à necessidade de discutir como vem sendo organizada a formação continuada de professores para efetivar a melhoria da educação no país.

Os interesses pela formação continuada descritos por Davis et al. (2011) caracterizam-se como mudanças na propriedade da formação continuada, buscando mudanças efetivas que geralmente se concentram na qualidade do ensino. Segundo esse autor, mudanças ocorrem através de reformas curriculares, avaliações censitárias sistemáticas em nível nacional e estadual, implementação do sistema de ciclos etc. Essa tentativa de redemocratizar a educação pública causou, no entanto, desequilíbrios entre a ampliação da oferta de vagas e as possibilidades de as escolas atenderem bem aos seus alunos.

A consequência da formação continuada é buscar uma prática docente de qualidade, justamente tendo em vista atender às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Para tanto, é necessário acompanhar a rotina de trabalho dos professores no seu próprio local de prática. A exemplo disso, de Lee Shulman (*apud* NÓVOA, 2009), que acompanhou uma prática diária de um grupo de estudantes e professores médicos num hospital escolar, descreveu tais atividades descritas a seguir:

O grupo observou sete doentes, estudando cada caso como uma “lição”. Havia um relatório sobre o paciente, uma análise da situação, uma reflexão conjunta, um diagnóstico e uma terapia. No final, o médico responsável discutiu com os internos (alunos mais avançados) a forma como tinha decorrido a visita e os aspectos a corrigir. De seguida, realizou-se um seminário didático sobre a função pulmonar. O dia terminou com um debate, mais alargado, sobre a realidade do hospital e sobre as

mudanças organizacionais a introduzir para garantir a qualidade dos cuidados de saúde (LEE SHULMAN, *apud* NÓVOA, 2009, p. 18).

Lee Shulman define uma instituição como *reflectir colectivamente* (refletir coletivamente) em seu trabalho, mobilizando conhecimentos, vontades e competências e afirma que esse modelo constitui não só um importante processo pedagógico, mas também um exemplo de responsabilidade e de compromisso. Nesse hospital, a reflexão partilhada não é uma mera palavra. Ninguém se resigna com o insucesso. Há um envolvimento real na melhoria e na mudança das práticas hospitalares.

Desse modo, a partir dessas observações do autor, na prática docente poderá ocorrer em um trabalho coletivo, corroboramos com Nóvoa (2009, p. 18) quando afirma que a contribuição coletiva dentro da escola pode incidir através de um

sistema semelhante para a formação de professores: (I) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (II) análise colectiva das práticas pedagógicas; (III) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (IV) compromisso social e vontade de mudança. Na verdade, não é possível escrever textos atrás de textos sobre a práxis e o practicum, sobre a phronesis e a prudentia como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação (NÓVOA, 2009, p. 18).

Ainda segundo Nóvoa, é importante assegurar que a riqueza e a complexidade do ensino se tornem visíveis do ponto de vista profissional e científico, adquirindo um estatuto idêntico a outros campos de trabalho acadêmico e criativo, e, ao mesmo tempo, é essencial reforçar dispositivos e práticas de formação de professores baseadas numa investigação que tenha como problemática a ação docente e o trabalho escolar.

De fato, a formação e a prática do professor seriam melhores compreendidas a partir do momento em que os programas de formação continuada começassem a se aproximar das reais necessidades para a aprendizagem e prática docente, em vez de descrever modelos de atividades, práticas e/ou somente estudos e teóricos. Desse modo, concordamos que a formação continuada deverá contribuir para desenvolver conhecimentos docentes através de um estudo coletivo e reflexivo dos problemas existentes dentro da escola que, conforme o autor pode ser considerado o ponto de partida para iniciar uma mudança significativa na prática pedagógica e na aprendizagem dos alunos.

Para tratar da formação continuada de professores, de modo mais específico a partir dos programas ofertados às redes municipais de ensino, iremos abordar como os programas consideram esse momento de aprendizado de outros conhecimentos.

Sobre essa questão de ofertas dos programas de formação continuada, Gatti (2008, p. 58) afirma que

muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram a feição de programas compensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento que visem à apropriação de avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir da má-formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais – que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações de suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas e culturais. Nesse contexto, o dispositivo da lei que privilegia a formação em serviço parece ter mais o propósito de certificar do que realmente promover um processo de formação continuada que solicite um aspecto diferencial em prática e em aprendizagem dos professores e dos alunos (GATTI, 2008, p. 58).

A propósito dessa realidade existente nos cursos de formação continuada no Brasil, Nunes (2001) descreve que, na realidade brasileira, embora ainda de uma forma um tanto “tímida”, é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido.

Com esse olhar desde a década de 90 sobre a formação continuada dos docentes é adequado contextualizar esta formação a partir da Legislação da Educação Brasileira. Assim, iniciamos pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9.394/1996), situada no título VI “Dos Profissionais da Educação”, no Art. 63, § III - programas de educação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis. Como também no Art. 67 - Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público e no § II quando considera o aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para valorização docente. A Lei 9394/96 assegura essa formação para os diversos níveis, visando melhoria na qualidade do ensino como também promover melhoria nas condições de trabalho.

Gatti (2008) afirma que, nos últimos dez anos, cresceu suficientemente o número de iniciativas colocadas sob o grande guarda-chuva do termo “educação continuada”. As discussões sobre o conceito de educação continuada nos estudos educacionais não ajudam a precisar o conceito.

Segundo a autora, qualquer tipo de atividade contribui para o desempenho profissional dos professores – horas de trabalho coletivo na escola, reuniões pedagógicas, trocas cotidianas com os pares, participação na gestão escolar, congressos, seminários, cursos

de diversas naturezas e formatos oferecidos pelas Secretarias de Educação ou outras instituições para pessoal em exercício nos sistemas de ensino, tudo que possa oferecer ocasião de informação, reflexão, discussão e trocas que favoreçam o aprimoramento profissional, em qualquer de seus ângulos, em qualquer situação.

É importante percebermos que formação continuada não se define em apenas uma atividade docente, pois vem se definindo em um sentido bastante amplo, demonstrando que qualquer tipo de formação ou atividade que os professores desenvolvam torne-se formação continuada.

Além da LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE Lei 10.172 de 2001), ao estabelecer os objetivos e metas para a formação inicial e continuada dos professores e demais servidores da educação, enfatiza que se faz necessário criar programas articulados entre as instituições públicas de ensino superior e as secretarias de educação, de modo a elevar o “padrão mínimo de qualidade de ensino”.

Além disso, o PNE (LEI 10.172 de 2011) ainda determina uma elevação do nível de formação dos docentes, prevendo, para isso, a formação continuada em serviço. O Plano estabeleceu vinte e oito metas para os docentes da Educação Básica, entre essas, duas fixam-se na formação continuada: as metas número 3 e 12. A primeira propõe entre 20 e 25% da carga horária do professor para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. Essa meta foi efetivada pelo § 4º, do artigo 2º, da Lei n.º 11.738/2008. Já a meta 12 prevê a ampliação dos programas de formação em serviço em regime de colaboração.

O capítulo IV do PNE (2001-2010) trata especificamente sobre o magistério da Educação Básica e em suas diretrizes afirma especificamente que

a qualificação do pessoal docente se apresenta hoje com um dos maiores desafios para o Plano Nacional de Educação [...]. A implantação de políticas públicas de formação inicial e continuada dos profissionais da educação é uma condição e um meio para o avanço científico e tecnológico em nossa sociedade, portanto, para o desenvolvimento do país. [...] Este Plano, portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação básica. [...] A formação continuada dos profissionais da educação pública deverá ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atuação incluirá a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior. O PNE 2001-2010 foi o primeiro Plano de Educação com força de lei por exigência da Constituição de 1988, artigo 214 (BRASIL, 10.172, 2001).

Nesse documento, a formação continuada de professores deverá receber maior atenção tendo uma “particular importância, em decorrência do avanço científico e tecnológico e de exigência de um nível de conhecimentos mais amplo na sociedade moderna. Esse Plano,

portanto, deverá dar especial atenção à formação permanente (em serviço) dos profissionais da educação” (PNE, 2011). O termo utilizado pelo PNE – formação permanente – apresenta-se como um direcionamento para uma nova característica no processo de formação profissional dos professores como sujeitos desse contexto que precisam participar desses momentos para aprimorar seus conhecimentos, visando desenvolver atividades em sala de aula que sempre estão em mudança pelo próprio caminhar social e educacional.

De acordo com as orientações do PNE, que tem como principal motivo melhorar a formação e a prática docente, essa orientação vem sendo apontada em vários estudos como alternativa para melhoria do ensino. Segundo Schnetzler e Rosa (2003, p. 27), para justificar a formação continuada de professores, três razões têm sido normalmente apontadas:

1. A primeira foi a necessidade de aprimoramento profissional e de reflexões críticas contínua sobre a própria prática pedagógica, isso leva os docentes a compreender o processo ensino-aprendizagem; 2. a necessidade de superar o distanciamento entre contribuições da pesquisa educacional e a sua utilização para a melhoria da sala de aula, implicando que o professor seja também pesquisador de sua própria prática; em geral, os professores têm uma visão simplista da atividade docente, ao conceberem que para ensinar basta conhecer o conteúdo e utilizar algumas técnicas pedagógicas.

Para os autores, as ações desenvolvidas nas formações continuadas “têm se limitado a ações de reciclagem ou de capacitação de professores (MARIN, 1995)”. Essas ações de formação continuada são proporcionou aos docentes pouca reflexão sobre as ações pedagógicas. Ao assumir esse posicionamento, as ações rompem as ideias de uma formação reflexiva, limitando-se às ações de prática voltadas para técnicas.

Nas diretrizes do PNE (2001), a formação continuada dos profissionais da educação pública deveria ser garantida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, cuja atenção incluía a coordenação, o financiamento e a manutenção dos programas como ação permanente e a busca de parcerias com universidades e instituições de ensino superior.

Para atender as Diretrizes do PNE foi comprovado em levantamento de fontes e dados de avaliações externas realizadas pela Fundação Carlos Chagas e pela Fundação Cesgranrio sobre as iniciativas públicas para prover a formação continuada de professores, verificou-se que, em todos os estados brasileiros e na maioria das cidades metropolitanas, foram desenvolvidas atividades para esse fim pelos próprios profissionais das secretarias de Educação ou por consultorias contratadas (GATTI, 2008). Constata-se, segundo a autora, que, nas avaliações das formações continuadas, se verificam duas evidências: (1) essas formações tornaram-se compensatórias para suprir a precariedade da formação inicial, desviando do

propósito do que seria a formação continuada que consideramos aperfeiçoamento dos conhecimentos dos professores e principalmente diferenças em suas ações em sala de aula; e (2), a expansão de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, sob o rótulo “formação continuada”, foi tão grande que o acompanhamento e a avaliação de todos eles tornaram-se inviáveis para o governo, o que pode colocar em dúvida a validade, a eficácia e a qualidade dessas formações.

A Resolução nº 03/97 do Conselho Nacional de Educação definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino devem propor esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior, bem como em programas de aperfeiçoamento em serviço. Os planos de carreira, de acordo com o descrito na legislação, devem incentivar a progressão por meio da qualificação inicial e continuada dos trabalhadores na área da educação.

Após orientações dos documentos legais que trazem em seus textos a formação continuada de professores para que fosse desenvolvida, o MEC juntamente com as universidades constituiu a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica – RNFC que

conta com a participação dos Centros de Pesquisa e Desenvolvimento da Educação, com os sistemas de ensino público e a participação e coordenação da SEB/MEC. Estes Centros, articulados entre si e com outras IES produzirão materiais instrucionais e orientação para cursos a distância, semi-presenciais, atuando em rede para atender as necessidades e demandas dos sistemas de ensino. O MEC, oferecendo suporte técnico e financeiro, tem um papel de coordenador do desenvolvimento desse programa, implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal (BRASIL, 2005, p. 22).

Em parceria com o MEC, as universidades, estados e municípios participam das ações para “educação básica, elegendo a qualidade como parâmetro de suas diretrizes, metas e ações e conferindo a essa qualidade uma dimensão sócio-histórico-política e, portanto, inclusiva” (BRASIL, 2005, p. 22).

Segundo a RNFC, a articulação teoria e prática, necessária na formação inicial, é fundamental na formação continuada, pois favorece a retroalimentação do conhecimento consagrado com observações do cotidiano escolar, levando à construção de novos saberes. Assim, a prática passa de mero campo de aplicação a campo de produção do conhecimento, na medida em que a atividade profissional envolve aprendizagens que vão além da simples aplicação do que foi estudado e os saberes construídos no fazer passam a ser objeto de valorização sistemática. A formação continuada deve voltar-se para a atividade reflexiva e

investigativa, incorporando aspectos da diversidade e o compromisso social com a educação e a formação socialmente referenciada dos estudantes.

Segundo Nóvoa (1999, p. 14), um dos domínios aos quais os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores. As medidas propostas insistem nos sistemas de “acreditação” (no caso da formação inicial) e nas lógicas de avaliação (no caso da formação continuada), arrastando uma concepção escolarizada da formação de professores. Consolida-se um “mercado da formação”, ao mesmo tempo em que se vai perdendo o sentido da reflexão experiencial e da partilha de saberes profissionais.

3.1 A Formação continuada de professores: os modelos e suas implicações

Através das várias discussões sobre a formação continuada de professores, pretendemos nesta subseção discutir a formação continuada de professores e suas terminologias (reciclagem, capacitação, aperfeiçoamento), como também as perspectivas (clássica/técnica, prática e reflexiva) que os programas adotaram.

Consideramos importante discutir esses modelos para compreender os caminhos em que a formação continuada de professores se desenvolveu. No entanto, com essa discussão pretendemos deixar claro que todas as perspectivas contribuem para um avanço do entendimento da formação continuada.

A formação de professores poderá ser apreendida por vários caminhos; portanto, consideramos que essas atividades devem ser voltadas ao trabalho pedagógico como “necessidade de uma formação de professores construída dentro da profissão” (NÓVOA, 1999).

As dificuldades e desafios encontrados na formação docente são muitos, no entanto, para compreendê-los no processo dessa formação, é necessário que os professores reconheçam as propostas de problemas locais, em seguida, analisar os modelos clássica/técnica, prática e reflexiva (perspectiva) a serem adotados. Sobre esses modelos, Pereira (2008) afirma que os professores lutam por posições hegemônicas no campo da formação docente: de um lado, estão aqueles baseados no campo da racionalidade técnica e, do outro, os que se baseiam pela racionalidade crítica.

Muitas propostas de formação continuada de professores orientam-se por objetivos que, de modo geral, visam a um progresso principalmente em relação à aprendizagem dos alunos. Conforme Candau (1997), para implantação de qualquer proposta que se vislumbre a

uma renovação das escolas e das práticas pedagógicas, a formação continuada de professores passa a ser um aspecto especialmente crítico e importante. Qualquer possibilidade de êxito do principal processo que se pretende mobilizar tem no professor em exercício seu principal agente. Nesse sentido, a formação continuada constitui, sem dúvida, um tema de particular atualidade, de natureza complexa e que pode ser abordado e analisado a partir de diferentes enfoques e dimensões.

Nesse contexto, iremos discorrer sobre a formação continuada de professores em seus diferentes momentos em relação às terminologias e sob diferentes perspectivas. Esses modelos clássica/técnica, prática e reflexiva foram surgindo nas formações dos professores com o propósito de atender às exigências políticas governamentais de cada época proposta, como, por exemplo, os modelos técnico, prático e reflexivo. Consideramos que é possível compreendê-los nos interesses e ações que são depositadas na formação e na prática pedagógica.

3.1.1 Modelos de Formação dos Professores

Compreendendo dois modelos de formação continuada que predominaram no Brasil, de acordo com Pereira (2008), podemos identificar que a formação continuada partir dos anos 30 nas licenciaturas que foram criadas nas antigas faculdades de filosofia, principalmente, como consequência da preocupação com a regulamentação do preparo de docentes para a escola secundária. As formações continuadas constituíram-se segundo a fórmula 3 + 1, em que as disciplinas de natureza pedagógica, cuja duração prevista era de um ano, justapunham-se às disciplinas de conteúdo, com duração de três anos.

Assim foi concebida a formação dos professores. Portanto, o primeiro modelo de formação que surgiu foi o modelo técnico da formação docente. Nesse modelo, o professor é um técnico que aplica com rigor as práticas cotidianas. Os profissionais que foram formados por esse modelo, segundo Schön (2000), são aqueles que solucionam problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais apropriados para propósitos específicos.

Para identificar esse modelo, é imprescindível recordar alguns fatos históricos como, por exemplo, o do crescimento industrial no Brasil a partir de meados da década de cinquenta. Nessa época, o país inicia sua modificação deixando de ser predominantemente agrícola para configurar-se em seu processo industrial sob as instalações do regime militar.

Esse novo movimento no país, a industrialização, exigia mão de obra qualificada. A partir dessa nova exigência, o governo elabora uma política educacional para o país quando

surgiu o tecnicismo em forma de Lei 5.592/1971, que reformulou o ensino. Suas reformulações aparecem no ensino primário e no segundo grau, mas é, especificamente, no segundo grau, que o tecnicismo é posto como prática e executado em escolas técnicas de todo país.

A aprovação do ensino técnico visa atender aos interesses da sociedade capitalista, pois, com a industrialização, necessitaria de mão de obra qualificada. Para concretizar a prática tecnicista, o ensino foi fundamentado na teoria behaviorista pertencente à corrente comportamentalista organizada por Skinner, que defendeu ser o processo de aprendizagem derivado da memorização através de repetições.

O modelo técnico é classificado por Candau (1996) como modelo clássico, cujo enfoque se define na reciclagem de professores. Como o próprio nome indica, “refazer o ciclo”, voltar e atualizar a formação recebida. Essa reciclagem pode ser uma atividade específica em diferentes níveis como: especialização, Pós-Graduação ou a frequência em cursos promovidos pelas secretarias de educação. Trata-se, portanto, de uma perspectiva em que enfatiza a presença nos espaços considerados tradicionalmente como *locus* de produção do conhecimento onde circulam as informações mais recentes, as novas tendências e buscas nas diferentes áreas do conhecimento.

Considerando a abordagem do modelo técnico na formação do professor, a autora levante alguns questionamentos, sobre a formação e a prática docente. A partir desse modelo técnico, é provável que ele

desconsidera que o conhecimento é composto por um contínuo processo de construção, desconstrução e reconstrução? E que isso ocorre também na prática pedagógica cotidiana, reflexiva e crítica? Não reforça a dicotomia entre teoria e prática e entre os que produzem o conhecimento – a universidade – e os agentes responsáveis por socializá-lo – os professores? (CANDAU, 1996, p. 142).

Diante desses questionamentos, a autora distingue que, para aquela época, o modelo clássico era considerado como uma ‘nova tendência’ para a formação continuada de professores, focalizando em algumas considerações que caracterizam essa inovação: 1. a escola como *locus* privilegiado para a formação; 2. a valorização do saber docente como referência fundamental em todo processo de formação e 3. o entendimento de que há de se considerar as diferentes etapas do desenvolvimento profissional para a adequada proposição de formação continuada.

Nessa seção, serão apresentados três modelos que subsidiam (ou subsidiaram) a formação do professor. Trataremos especificamente da racionalidade técnica e da

racionalidade prática. Em contrapartida a esses dois modelos, trouxemos para essa discussão as orientações dos programas de formação continuada para uma prática reflexiva.

3.1.2 Modelo de Racionalidade Técnica

Os professores formados entre as décadas de 70 e 80 foram fortemente influenciados pela pedagogia tecnicista segundo a qual o que importava, conforme Saviani (2001, p.14), era “aprender a fazer”. É visível, nessa afirmação que os professores precisavam aprender o conteúdo e executá-lo em sala de aula para poder ser considerado um “bom professor”. Essa prática de apenas “fazer” trouxe a racionalidade técnica para as práticas pedagógicas, atribuindo a ela a execução de tarefas sem reflexões, tendo como controle um sistema burocrático e sistematizado fiscalizando seu trabalho. Nesse modelo, “o conhecimento profissional é concebido como um conjunto de fatores, princípios, regras e procedimentos, que se aplicam diretamente a problemas instrumentais.” (MIZUKAMI et al., 2002, p. 13).

A prática docente influenciada pelo modelo técnico, segundo Schön (2000), tem como objetivo solucionar os problemas da prática por meio da aplicação de teorias geradas pelo conhecimento acadêmico. É perceptível que esse modelo se afaste das questões teóricas tão importantes para a reflexão durante a prática que direciona os sujeitos a se posicionarem diante das transformações no ensino. Ibiapiana (2008) ressalta que o modelo técnico está baseado nos princípios positivistas e nas concepções tradicionais e dominantes que compreendem a formação com base no modelo comportamentalista, ou seja, no treinamento de habilidades comportamentais e no preparo de professores obedientes e eficientes no cumprimento das ordens de terceiros.

Sendo o professor o sujeito que se fundamenta na racionalidade técnica, Schön (2000, p. 37) indica que esse profissional competente está preocupado com problemas instrumentais. O professor busca os meios adequados para a conquista de fins fixos e não ambíguos. Sua eficácia é medida pelo sucesso em encontrar, em cada instância, as ações que produzem os efeitos pretendidos, consistentes com seus objetivos. Nessa visão, a competência profissional consiste na aplicação de teorias e técnicas derivadas da pesquisa sistemática, preferencialmente, científica, e, por meio desta, os professores podem encontrar solução de problemas instrumentais da prática.

Esse modelo técnico foi dominante por muito tempo e leva os sujeitos a um trabalho técnico com pouco fundamentos teóricos, no entanto, não significa que os docentes formados nessa perspectiva – modelo técnico – são desprovidos de um ato de reflexão. Sua formação

pode contribuir para a não revelação de fatos reais da sociedade em que estão inseridos. Com essa ausência de reflexão, não serão relacionados à prática docente problemas políticos, econômicos e sociais que interferem no trabalho pedagógico. Desse modo, não haverá transformação social através de atos cidadãos, portanto, esse modelo de racionalidade técnica, de acordo com Schön (2000, p. 39),

baseia-se em visão objetivista da relação do profissional de conhecimento com a realidade que ele conhece. Nessa visão, os fatos são o que são e a verdade das crenças passível de ser testada estritamente com referência a eles. Todos os desacordos significativos são solucionáveis, pelo menos em princípios, tomando-se como referência. Todo conhecimento profissional baseia-se em um alicerce de fatos.

Nesse contexto de formação continuada, Pereira (2008) afirma que a maioria dos currículos de formação de professores foi constituída de acordo com o modelo de racionalidade técnica. Essa visão de currículo vem modificando na medida em que a compreensão da formação docente e suas atribuições são discutidas, demonstrando que através dela os professores têm oportunidade de desenvolver aprendizagem em sala de aula.

O autor discute três divisões de categorias da formação continuada de professores: a primeira tem como propósito o treinamento de habilidades comportamentais, cujo objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis; a segunda categoria é a de transmissão oral, em que o conteúdo científico ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente, ignorando as habilidades da prática de ensino e, por fim, o modelo acadêmico tradicional, que assume que o conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que aspectos práticos de ensino podem ser aprendidos em serviço.

Esse modelo adotou como terminologia o termo reciclagem para discutir a formação continuada de professores. Esse termo surgiu na década de 80 e envolveram profissionais de várias áreas, inclusive, os profissionais da educação. Podemos compreender que essa terminologia acarreta na formação do professor um novo período da aprendizagem, além de uma maneira de perceber o professor e toda a trajetória de prática que veio sendo desenvolvida.

Neste modelo, nos usuais cursinhos de “reciclagem”, são apresentadas abordagens de ensino ou tratados conteúdos específicos (para tentar “sanar” as deficiências da formação inicial) com o propósito de os professores aplicarem em suas salas as ideias e propostas que a academia considera eficazes. Além de conceber erroneamente a formação continuada, tais ações mantêm o professor atrelado ao papel de “simples executor e aplicador de receitas” que,

na realidade, não dão conta de resolver os complexos problemas da prática pedagógica (SCHNETZLER, 2000, p. 23).

Podemos considerar que esse conceito é limitado para a formação continuada de professores. De acordo com Sacristán (1999), a formação continuada de professores deve pôr em causa as bases da “profissionalidade docente”, não se limitando à reciclagem no nível dos conteúdos ou das diretrizes.

3.1.3 Modelo de Racionalidade Prática

Como modelo alternativo para discutir a formação do professor surge a racionalidade prática. Serrão (2008) explica essa possibilidade a partir das formulações de Stenhouse e Elliot (2008), quando afirmam que cotidianamente os professores se deparam com problemas oriundos de sua prática, que requerem soluções a fim de prosseguir seu trabalho. Assim, o professor recupera o que assimilou para solucionar os problemas encontrados. Desse modo, na tentativa de resolvê-los, produz conhecimentos:

o conhecimento é, portanto, produto de sua experiência. Nesse sentido, a teoria assume um papel de mediação entre uma prática passada e uma prática presente, visando à transformação dessa última, uma vez que ela se torna fonte de problemas que geram ações e saberes [...], pois o que guiará a ação de investigação do professor é o senso crítico, que se constitui por uma ética e uma estética configuradas pela racionalidade prática (SERRÃO, 2008, p. 154).

Dessa maneira, é necessário compreendermos a prática pedagógica para que, a partir de então, possam surgir avanços e modificação no ensino; isso poderá ser um dos meios que leva o professor para a discussão e o entendimento teórico em sua prática.

Para continuarmos tratando dos modelos que conduziram conhecimentos na formação do professor e na prática pedagógica, iremos tratar agora do modelo prático, que se afasta da concepção de professor discutida anteriormente, quando reconhecemos que vem sendo principalmente “derivado de saberes, sendo assim o saber do professor pode ser racional sem ser um saber científico, pode ser um saber prático que está ligado à ação que o professor produz um saber que não é o da ciência, mas que não deixa de ser legítimo” (NUNES, 2001, p. 34).

Consideramos os programas de formação continuada discutido nesse capítulo segundo Schnetzler (2003), é necessário superar o hiato entre teoria e prática para fundamentar ações pedagógicas produzidas a partir de saberes tácitos dos professores. A

racionalidade prática permite tal reflexão, redimensionando as ações, permitindo o esclarecimento e o desenvolvimento dos professores como profissionais.

Assim, considerando os fatores históricos da formação continuada de professores no Brasil (que inicia com a racionalidade técnica), de acordo com Schnetzler (2003), especialistas que discutem a formação docente pretendemos nesse estudo avançar no discurso, superando o modelo baseado na racionalidade técnica vigente nas três últimas décadas.

Os modelos tão difundidos no Brasil para a formação do professor começam a ser repensados em outra perspectiva, a partir da década de 90 com a promulgação da LDB (9.394/1996). Com a referida lei, intensifica-se no Brasil a política de formação continuada de professores da educação básica com intuito de qualificar e melhorar a prática pedagógica.

Concordamos com Nunes (2001) ao afirmar que, de certa forma, é necessário repensar a concepção (modelos) da formação dos professores que até há pouco tempo objetivava a capacitação docente através da transmissão do conhecimento, a fim de que “aprendessem” a atuar eficazmente na sala de aula. Esse fator ocorreu pela formação técnica, modelo que vem sendo substituído pela abordagem de analisar a prática que os professores vêm desenvolvendo, enfatizando a temática do saber docente e a busca de uma base de conhecimento para os professores, considerando os saberes da experiência.

O modelo de formação prático citado por Nunes (2001) norteia o indivíduo a situações de pensar individualmente. É característico do modelo, segundo Schön (2000, p. 41),

incorporar maneiras particulares de ver, pensar e fazer que tendem, com o tempo, a ter sua autoridade cada vez mais reforçada na visão do estudante. E ainda afirma que se concebermos o conhecimento profissional em termos de fatos, regras e procedimentos aplicados de forma não-problemática a problemas instrumentais, veremos o ensino prático em sua totalidade, como forma de treinamento técnico.

Mesmo se tratando de um modelo que se afasta do técnico, sua característica é buscar conhecimento adquirido pela experiência, dependendo da prática docente desenvolvida em sala para que se perceba que foi uma ação adquirida por sua experiência. Caso contrário, como explica Schön (2000), o modelo de formação prático se reduz ao modelo técnico, sendo discutido um avanço em ações que, em muitos casos, poderia ter sido aplicado o mesmo modelo técnico ou prático, assim podemos considerar que eles se encontram necessariamente na ação.

Então, encontrar o conhecimento na ação prática é um momento importante de avanço, segundo Schön (2000, p. 41). Talvez possamos aprender com a reflexão-na-ação, aprendendo primeiro a reconhecermos a aplicar regras, fatos e operações-padrão; em seguida

compreender a partir das regras gerais até casos problemáticos e construir características da profissão, e somente, então, desenvolver e testar novas formas de compreensão através da ação, em que categorias familiares e maneiras de pensar falham. Diferentemente da racionalidade técnica e prática, o modelo de prática reflexiva pode possibilitar aos docentes um campo de saberes próprios que leva o professor a buscar soluções para o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, de acordo com Schön (2000), outras ou até mesmo novas possibilidades de observar a aplicação desse modelo na formação e na prática do professor.

O modelo de formação reflexivo vem se aprofundando, tanto em questões teóricas como orientação para a prática. O referido modelo surgiu para a formação docente como possibilidade de refletir a prática e suas ações em sala de aula. O termo professor reflexivo começou a surgir na literatura de forma bastante recorrente e, dentre os estudiosos dessa área, podemos citar: Schön (2000), Pimenta (2008), Imbernón (2010, 2006) entre outros. As orientações de formar professor reflexivo vêm sendo bastante referendadas nos cursos de formação continuada no município de Maceió, que se fundamentam pelas/nas propostas de formações continuadas ofertadas em nível nacional pelo MEC.

O termo professor reflexivo não é muito novo em educação, como afirma Pimenta (2008). De fato, desde os inícios dos anos 90, a expressão “professor reflexivo” tomou conta do cenário educacional, confundindo a reflexão enquanto adjetivo, como atributo próprio de onde ser humano com um movimento teórico de compreensão do trabalho docente.

Nesse contexto, ao consideramos o modelo de professor reflexivo na formação de professores, orienta a uma utilização da teoria na prática docente, considerando o professor como um sujeito ativo que reflete sobre sua prática.

Portanto, tais modelos (racionalidade técnica e prática) de formação continuada de professores precisam ser superadas para existir mudanças na formação docente. Desse modo, concordamos com Imbernón (2006), quando afirma que é necessária uma renovação da instituição educativa e essa nova forma de educar requer uma redefinição importante da profissão docente em que se assumam novas competências profissionais no quadro de um conhecimento pedagógico, científico e cultural revistos. Em outras palavras, essa nova proposta requer um profissional da educação que compreenda as necessidades de praticar outros conhecimentos para executá-los em sala de aula.

Como o próprio modelo preconiza a prática, a terminologia **treinamento** foi muito utilizada com "foco principal na modelagem de comportamentos" (MARIN, 1995, p. 15). Tal conceito ainda leva, segundo Silva (2002), os responsáveis pelos direcionamentos da

educação nos diferentes níveis do sistema brasileiro de ensino a programarem cursos, em que a preocupação era treinar os professores a partir de modelos a serem seguidos fielmente e que dependiam da automatização e da obediência às orientações previamente dadas.

Treinamento, segundo Bahrens (2007), veio atender ao modelo Fordista de produção e visou preparar profissionais para executarem uma determinada tarefa por meio de modelagem (p.442). Também segundo Silva (2002), com um processo de formação de professores sob influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional, a prática escolar era individualizada, fragmentada. O professor, nessa perspectiva, era tido como um organizador do processo ensino-aprendizagem cujo planejamento deveria ser seguido rigorosamente. Podemos afirmar que treinamento na formação do professor serviu para encaminhar o domínio de técnicas e do método para o desenvolvimento da prática.

Esses conceitos, reciclagem e treinamento, estão relacionados à racionalidade técnica e prática, ou seja, a uma abordagem conservadora por herdar “maior distanciamento entre a teoria e prática e a reprodução do conhecimento, [...] nesse paradigma, esses termos tem sentido de atualização ou de preparo sistemático para determinar tarefas ou atividades” (BAHRENS, 2007, p. 442).

3.2.1 Formação do Professor Reflexivo: possibilidades para uma nova prática

Nesse sentido, pretendemos discutir a formação continuada de professores à luz da perspectiva da “reflexão”, por constatar durante a análise dos programas de formação continuada que se defende assumidamente a adotar essa perspectiva. Assim, consideramos, de acordo com Schön (2000), que o “professor reflexivo” é aquele que pode refletir sua ação de modo a descobrir como seus atos de conhecer na ação podem ter contribuído para um resultado.

Diante das possibilidades de conceituar o professor reflexivo, Libâneo (2008) afirma que é uma característica dos seres racionais conscientes. Todos os seres humanos são reflexivos, todos pensamos sobre o que fazemos. A reflexão é uma autoanálise sobre nossas próprias ações:

o significado de reflexividade e seus vários entendimentos aplicados à formação de professores envolve a capacidade e a competência reflexiva no exercício profissional. [...] O cerne da reflexividade está na relação entre pensar e o fazer, entre o conhecer e o agir (LIBÂNEO, 2008, p. 54).

Segundo Libâneo (2008), nos últimos anos, tem-se discutido o posicionamento sobre essa questão. As discussões geraram-se em torno de três posicionamentos: 1) relação direta e casual para comportamento, da teoria à prática; b) a relação direta e casual do comportamento para o pensamento, da prática à teoria e c) o reconhecimento de certa descontinuidade entre teoria e a prática e de que as coisas não se resolvem apenas em insistir na “relação teoria-prática”.

Para Libâneo (2008), existem três significados bastante distintos sobre ser professor reflexivo. O primeiro deles é visto como consciência dos próprios atos, isto é, da reflexão como conhecimento do conhecimento, o ato de o professor pensar sobre ele mesmo e sobre o conteúdo em sua mente. Assim, nesse momento, o professor poderá pensar sobre “suas ideias, examinando-as, modificando-as, desse modo, a reflexão leva o professor a formar uma teoria, um pensamento que oriente a prática”. Esse é o sentido de uma reflexão interior, de um exame de consciência sobre os atos praticados, admitindo-se uma realidade interior separada do mundo exterior.

Já, no segundo significado, reflexão é entendida como uma relação direta entre a flexibilidade do professor e as situações práticas. Nesse caso, flexibilidade não é introspecção, mas algo imanente à ação docente. Ela é um sistema de significados decorrente da experiência, ou melhor, formado no decurso da experiência. A capacidade reflexiva começa necessariamente numa situação concreta, externa, ou seja, para iniciar a reflexão, os professores devem iniciar pensando pela sua experiência.

Por fim, o último momento para compreender a flexibilidade é entender a reflexão dialética. Há uma dada realidade, independente da reflexão do professor, mas o que se pode captar dessa reflexão? Essa realidade ganha sentido com o agir humano. Porém, é preciso considerarmos, primeiro, o mundo dos fatos, dos acontecimentos, dos processos, das estruturas – uma realidade em movimento. A realidade é captada pelo pensamento, isto é, suas relações e nexos constroem uma explicação do real.

Nesse sentido, Candau (1996) considera que, no contexto da formação docente, é importante ressaltar o reconhecimento e valorização do saber do professor no âmbito das práticas de formação continuada, de modo especial os saberes adquiridos pela experiência, pois é, a partir dela, que o professor dialoga com as disciplinas trabalhadas e os saberes curriculares.

Desse modo, segundo Candau (1996, p. 146), os saberes dos professores devem partir das experiências:

os saberes de experiência fundamentam-se no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se à vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser. É por meio desses que os professores julgam a formação que adquiram, a pertinência ou o realismo dos planos e das reformas que lhes são propostas e concebem os modelos de excelência profissional. Eles constituem a cultura docente em ação, e é muito importante que sejamos capazes de perceber essa cultura, que não pode ser reduzida ao nível cognitivo (CANDAUI, 1996, p. 146).

Ainda, segundo a autora (op. cit.), é no cotidiano da prática docente que o professor se encontra em constante formação. Considerando que essa formação é adquirida pela experiência, pelo contato com outros professores, pela convivência com seus alunos e também sua formação docente etc. As experiências, os conhecimentos já adquiridos e as leituras de mundo, se tratados numa perspectiva para a mudança, podem e muito ajudá-lo em sua prática. Por outro lado, de nada adianta se o profissional não estiver determinado para uma possível transformação de sua prática cotidiana. Para essa mudança se efetivar em uma transformação no ambiente escolar, a participação coletiva para gerar mudanças se torna essencial.

Bem como verifica Imbernón (2006), hoje a profissão docente não é a transmissão de um conhecimento acadêmico ou a transformação do conhecimento comum do aluno em um conhecimento acadêmico. A profissão exerce outras funções: motivação, luta contra a exclusão social, participação, animação de grupo, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E, é claro, tudo isso requer uma nova formação: inicial e permanente. Dentro desse processo de construção de prática, inicia-se uma valorização da experiência como também da reflexão do professor para conhecer sua prática, segundo Schön (2000, p. 31):

para referir-se aos tipos de conhecimento que revelam em nossas ações inteligentes, assim é possível, às vezes, através da observação e da reflexão sobre nossas ações, fazermos uma descrição do saber tácito que está implícito nelas. Nossas descrições serão de diferentes tipos, dependendo de nossos propósitos e das linguagens disponíveis para descrição.

Ainda afirma Schön (op. cit.) que o conhecimento na ação é o conhecimento tácito, implícito, interiorizado, que está na ação e que existe a partir da construção de todos esses saberes. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito. No entanto, concordamos com Pimenta (2008) quando afirma que esse conhecimento não é suficiente. Frente às situações novas que extrapolam a rotina, os profissionais criam e constroem novas soluções, novos caminhos, o que se dá por um processo de reflexão na ação.

A reflexão sobre cada tentativa de seus resultados prepara o campo para a próxima atividade. Tal padrão de investigação é melhor descrito como uma sequência de momentos

em um processo de reflexão-na-ação. Segundo Schön (2000, p. 33), “é durante a ação que o professor inventa procedimentos para resolver o problema, descobre surpresas agradáveis” como também as desagradáveis e assim produz, ao mesmo tempo, em que inventa e acerta levando adiante suas ideias. Diante dessa possibilidade de desenvolver a prática pedagógica, o autor nomeia essa prática de “tentativa de erro” (SCHÖN, 2000). Segundo ele, a reflexão sobre cada tentativa e seus resultados prepara o campo para a próxima tentativa. Tal padrão de investigação é melhor descrito como uma sequência de “momentos” em um processo de reflexão-na-ação. Desse modo, o autor descreve alguns caminhos que o professor utiliza nessas tentativas.

No primeiro momento, o professor traz respostas espontâneas para uma ação rotineira que elas revelam um processo de conhecer-na-ação podendo ser descrito em termos de estratégias. Se essas respostas estiverem dentro de um limite de conhecimento, são tratadas como normais. No segundo momento, as respostas de rotina produzem uma surpresa, resultados inesperados, agradáveis, desagradáveis que não se encaixam nas categorias de nosso conhecer-na-ação. Inerente à surpresa é o fato de ela chamar nossa atenção. No terceiro momento, a surpresa leva a reflexão dentro do presente-de-ação. A reflexão é, pelo menos, em algumas medidas, consciente, ainda que não precise ocorrer por meio de palavras.

No quarto momento, que se refere à reflexão-na-ação, há a função crítica quando o professor questiona a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação, pensando criticamente no processo que reestrutura as estratégias de ação, as compreensões dos fenômenos ou as formas de conceber os problemas. Por fim, no último momento, a reflexão gera experimento imediato. Através de novas ações, objetivo de explorar os fenômenos recém-observados, testar nossas compreensões acerca deles, ou afirmar as ações que tenham inventado para mudar as coisas para melhor (SCHÖN, 2000, p. 34).

As sequências de momentos, conforme o autor, levarão o professor a conhecer os caminhos para tornar-se um profissional reflexivo. Para tanto, o professor deve utilizar-se dos conhecimentos adquiridos durante a formação e os adquiridos na experiência. Assim, pode-se considerar que os professores devem ter consciência de que sua prática pedagógica não acaba ao sair da sala de aula. Ele precisa dialogar com outros profissionais e, num contexto coletivo, ler e observar as dificuldades encontradas.

No entanto, segundo Pimenta (2008), essa possibilidade a partir do professor deve levar consideração “que somente a reflexão não basta, é necessário que o professor seja capaz de tomar decisões concretas para reduzir problemas em sua prática”. Ainda segundo a autora, existe uma dificuldade para que os professores reflitam concretamente sobre suas práticas nas

escolas. Para que esses momentos sejam concretos nas escolas, é necessário possuir demanda de pessoal, espaço físico e outras atividades em que os alunos se envolvam e os professores tenham a chance de sair da sala de aula e participar dos momentos coletivos.

Ao considerarmos importante adotar essa concepção na formação do professor, compreendemos que a centralidade dessa concepção é o próprio professor:

essa centralidade colocada nos professores não se traduziu na valorização do seu pensar, do seu sentir, de suas crenças e seus valores como aspectos importantes para compreender o seu fazer, não apenas de sala de aula, pois os professores não se limitam a executar currículos, senão que também os elaboram, os definem, os re-interpretam (PIMENTA, 2008, p. 36).

Para que o professor adquira essa categoria de professor reflexivo, assumimos com Candau (1996, p. 150) que a formação continuada de professor não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc., de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como um trabalho de reflexividade crítico sobre as práticas de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua.

4 LEITURA E COMPREENSÃO DO TEXTO: PROCESSOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Discutir o aprendizado da leitura na educação básica, além de ser um trabalho desafiador, é um assunto de grande importância, tratado recorrentemente nos estudos de Machado (2012), Kleiman (2011), Silveira (2015), Silva (2016) entre outros, como também nas escolas e, principalmente, na formação continuada de professores. Assim sendo, ao abordarmos esse tema, deparamo-nos com várias situações, nas quais podemos citar: fatores sociais, educacionais e individuais, entre outras⁹. Dessa forma, as contribuições dos resultados dos estudos sobre leitura ajudam a compreender o seu processo de aprendizado.

4.1 Concepções de leitura e suas implicações para aprendizagem

Este capítulo tem como objetivo identificar a concepção de leitura adotada pela formação continuada de professores através dos programas ofertados pelo MEC. Iremos abordar neste tópico as concepções que nortearam a prática pedagógica para o ensino de leitura. Desse modo, foi importante elaborar uma discussão, para se identificar uma concepção de leitura, como também o modelo de leitura. É necessário compreendermos como a formação do professor veio se constituindo ao longo dos anos.

Para tanto, é importante abordarmos as concepções de língua, sujeito, texto, leitura e leitor, a noção dessas concepções demonstra como o ensino de leitura se configura em cada uma delas.

As diferentes concepções de leitura demonstradas, a seguir, estão vinculadas à concepção de linguagem apresentada por Geraldi (2012), Marcuschi (2008), Koch e Elias (2010), Koch (2011), entre outros. A partir do que foi pesquisado, é importante que os professores conheçam as diferentes concepções de leitura também através da teoria.

Iniciamos pela concepção de língua como representação do pensamento, “o que significa que os estudos realizados sob essa perspectiva se voltam para o percurso psíquico da linguagem, porém sem relacioná-la com as estruturas sociais” (CAVALCANTE, 2008, p. 01). Essa concepção, conforme Geraldi (2012, p. 41), “ilumina, basicamente, os estudos

⁹ Além desses, podemos citar: Silveira (2008). Os aspectos políticos e sociais; culturais, psicológicos, físicos e situacionais; ideológicos; históricos e etnográficos; semióticos; cognitivos e sociocognitivos; pedagógicos e instrucionais.

tradicionais. Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam”.

Logo, a concepção de linguagem como expressão do pensamento considera texto “como um produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, assim o que cabe ao leitor/ouvinte é captar essa representação mental” (KOCH, 2010, p. 09-10). Nessa concepção, o texto é visto nessa concepção com um produto. Nessa concepção, de acordo com Koch (2011, p. 13), corresponde a um sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações. Trata-se de um sujeito

visto como um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada. Nesse sentido, o texto é visto como simples produto do pensamento (representação mental) do autor que apresenta para seu leitor captar a representação mental, juntamente com as intenções (psicológica) do produto, exercendo um papel passivo (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10).

Por isso, o ouvinte não questiona o texto, apenas exerce seu papel passivo recebendo suas informações. De acordo com a concepção representação do pensamento, o sujeito “é psicológico de comportamento individual e fica sujeito ao sistema linguístico” (KOCH, ELIAS 2010).

Segundo as autoras o trabalho de leitura com foco no autor, é entendido como a “atividade que capta ideias do autor, sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor” (KOCH; ELIAS, 2010, p. 10). Nessa perspectiva, a leitura, de acordo com Orlandi (1993), pode ser parafrástica ou polissêmica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que supõe o texto (dado pelo autor). Esse tipo de leitura se baseia na recepção das informações dadas pelo autor.

A leitura caracteriza-se pela reprodução do sentido; com isso, o leitor simplesmente reconhece e não vai além dos sentidos que estão explícitos no texto. O leitor não compreende o que foi silenciado nos textos, pois, para ele, o silêncio não é compreendido como um processo de construção da significação.

Diante dessa discussão, o lugar do leitor não poderia ser outro a não ser passivo, pelo fato de sua participação durante a leitura de um texto meramente captar ideias do texto, estando o foco da leitura voltado para o autor e suas intenções.

Para dar continuidade à discussão à concepção de língua como instrumento de comunicação, o que significa discutir a língua a partir do código. De acordo com Cavalcante (2008, p.02), essa concepção considera a “noção de língua como um sistema abstrato, um

fator social, geral, virtual, cujas estruturas se completam, se superpõem e se relacionam”.
Dessa maneira,

a língua era compreendida como um sistema homogêneo composto de vários níveis hierarquicamente distribuídos: fonológico, morfológico, sintático e semântico. Analisada como uma entidade abstrata, enquanto estrutura, a língua era observada sob o ponto de vista do sistema e o que se reconhecia nela era a forma e não o uso (MARCUSCHI, 2008, p. 59).

Nessa concepção, a língua “é estudada em suas propriedades estruturais e autônomas. Neste caso, é tomada como código ou sistema de signos e sua análise desenvolve-se na imanência do objeto” (MARCUSCHI, 2008 p. 56). Ou seja, seu estudo era inseparável do objeto que é a língua. Conforme Koch (2010), nessa concepção, o sujeito assume posições de predomínio e assujeitamento, dissociando o contexto e a situação, como também os aspectos sociais e históricos.

predomínio, senão exclusividade, da consciência individual no uso da linguagem. O sujeito da enunciação é responsável pelo sentido. Enquanto, a segunda posição, como demonstra Possenti (1993, *apud* Koch 2011, p. 14), o indivíduo não é dono de seu discurso e de sua vontade: sua consciência, quando existe, é produzida de fora e ele pode não saber o que faz e o que diz. Quem fala é um sujeito anônimo, social, em relação ao qual o indivíduo que, em dado momento, ocupa o papel de locutor é dependente e, repetidor (KOCH, 2010, p. 14-15).

Na perspectiva, o sujeito é considerado, de acordo com Koch (2010), assujeitado ao sistema, caracterizado por uma espécie de não consciência. O princípio explicativo de todo e qualquer fenômeno e comportamento individual repousa sobre a consideração do sistema linguístico.

Conforme Koch e Elias (2010, p. 10), nessa concepção o sujeito é caracterizado como passivo, não utiliza seus conhecimento durante a leitura, pois as informações que ele precisa estão explícitas no texto. Nessa concepção o leitor tem a função de reconhecer o sentido das palavras e estruturas do texto.

Na concepção de língua a partir da visão estruturalista, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito (KOCH, 2010 p. 16). Nessa perspectiva, Marcuschi (2008) afirma que a escola trata o texto como um produto acabado funcionando como um container, onde se “entra” para pegar coisas.

Logo, tendo essa perspectiva de texto, o trabalho com leitura, segundo Kleiman (2008), está “correlacionado com a concepção escolar de ensino à medida que objetiva o domínio do individual do código” tornando-se a leitura uma atividade “mecânica de recuperação de informações do texto, tratada como um fim em si mesmo, uma simples aquisição de técnica. Valoriza o texto e minimiza a importância do leitor” (MACHADO, 2012, p. 61).

Sendo assim, a leitura é uma atividade que exige do leitor o foco no texto em sua linearidade, o reconhecimento do sentido das palavras e estruturas do texto. Segundo Koch, Elias (2010, p. 10), leitura é entendida como atividade de captação de ideias do autor sem levar em consideração as experiências e os conhecimentos do leitor, a ele (leitor), cabe o reconhecimento das intenções. O papel do leitor, portanto nessa concepção, é o mesmo da concepção anterior: passivo.

E, por fim, julgamos importante discutir é a concepção de língua interacional. Nessa perspectiva, influem considerá-la como lugar de interação humana. “Por meio dela, o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria levar a cabo, a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromisso e vínculo que não preexistiam à fala” (GERALDI, 2012, p.41).

Considerando a interação humana, conforme Bakhtin/Volochinov (1992), a língua se constitui em um processo ininterrupto, realizado através da interação verbal, social, entre interlocutores, não sendo um sistema estável de formas normativamente idênticas.

Nessa concepção os interlocutores realizam mentalmente suas atividades e, essas são conduzidas pelo sujeito para o meio social. Entendemos de acordo com Fuza (et al. 2011) que, na verdade, o que ocorre é que as situações ou ideias do meio social são responsáveis por determinar como será produzido o enunciado. Desse modo, a formação da expressão depende das condições sociais, assim, temos o social interferindo no individual. Essa visão dialógica da língua faz com que esta seja considerada “como uma ação orientada para uma finalidade específica [...] que se realiza nas práticas sociais existentes, nos diferentes grupos sociais, nos distintos momentos da história” (BRASIL, 1998, p. 20).

Assim, os sujeitos são vistos como agentes sociais, pois é por meio de diálogos entre os indivíduos que ocorrem as trocas de experiências e conhecimentos. O texto passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são constituídos (KOCH, 2010, p. 17).

Visto, dessa forma, os sujeitos ativos, dialogicamente, se constroem e são constituídos no e pelo texto, este considerado o próprio lugar da interação e da constituição

dos interlocutores. Nessa perspectiva, a leitura, é vista como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos. A leitura, nessa concepção, tem foco no autor-texto-leitor. No trabalho desenvolvido por Koch e Elias (2010), leitura é considerada como uma atividade de produção de sentido. Assim, a leitura não se prende aos elementos linguísticos, requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. As experiências e os conhecimentos do leitor são fundamentais, não sendo, portanto, passivo. No processo de compreensão do texto, o leitor também atribui sentidos que advêm de conhecimentos outros que não necessariamente são os linguísticos.

Concordamos com essa perspectiva de leitura, que tem como foco a interação do autor-texto-leitor, embasada no dialogismo de Bakhtin, nessa concepção, a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, deixando de levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor; já a que tem o foco no texto, é uma atividade que exige do leitor o foco na linearidade do texto, naquilo que está dito, posto.

A partir da concepção sociointeracionista, o processo da leitura ocorre por uma atividade em que o aluno produz sentido(s), agindo também como construtor desse sentido por interagir com o autor através do texto. Para alcançar a compreensão da leitura por essa que a concepção, o aluno poderá se utilizar das estratégias de leitura que auxiliam neste processo, de acordo com Solé (1998) são: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Sendo assim, as estratégias de leitura surgem nos mais diversos tipo de leitura, e seus objetivos devem estar relacionados diretamente com as práticas discursivas em que os sujeitos estão inseridos: leitura por informação, leitura acadêmica, por prazer, por deleite, leitura para consulta (dicionários, catálogos), leitura por obrigação (manuais, bulas), leitura que caem em mãos (a exemplos dos panfletos) ou nos são apresentados aos olhos (*outdoors*, cartazes, faixas).

Considerado texto como evento, na concepção sociointeracionista, ele se encontra em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores. De acordo com Marcuschi (2008), língua é uma atividade sócio-histórica, cognitiva e sociointerativa, que assim se caracteriza como textual-discursiva na perspectiva sociointerativa, que considera o texto tanto em seus aspectos organizacionais como em funcionamento sob o ponto de vista enunciativo.

Nessa perspectiva, o leitor produz sentidos através das atividades orientadas por sua bagagem sociocognitiva. Portanto, ao considerar o leitor e seus conhecimentos, ele levar em conta o fato de que eles são diferentes entre si, o que implica aceitar que haja uma pluralidade de leituras e de sentidos em relação a um mesmo texto.

Ao considerarmos as concepções de língua no contexto educacional, elas de alguma forma se apresentam na prática docente. Assim, os professores devem, antes de qualquer atividade em sala de aula, considerar, segundo Geraldi (1996), que toda e qualquer metodologia de ensino relaciona-se a uma opção política que envolve teorias de compreensão e de interpretação da realidade com mecanismos usados em sala de aula.

Abaixo apresentamos um quadro-síntese com as concepções discutidas anteriormente.

NOÇÕES	1	2	3
Língua	Representação do pensamento	Estruturalismo Instrumento de comunicação	Processo de sentido e de interação entre os interlocutores
Sujeito	Individualista, responsável, passivo de fala representação mental do seu pensamento.	Produto de codificação e de decodificação do pelo leitor/ouvinte.	Entidade psicossocial, agente.
Texto	Produto lógico da representação mental do autor	Produto de codificação de um ensino e decodificado pelo leitor/ouvinte	Lugar da interação em que os interlocutores ressignificam sentidos.
Leitura	Parafrástica/interpretação mental do autor	Parafrástica/decodificação do código	Polissêmica
Leitor	Passivo	Passivo	Ativo

Quadro 1: síntese das concepções de língua.

Observamos, a partir do quadro, que as concepções representação do pensamento e instrumento de comunicação podem ser consideradas como limitadores de atividades, pois consideram a participação do sujeito passivo durante a leitura do texto e a compreensão da leitura como parafrástica. Enquanto a concepção sociointeracionista se diferencia das demais concepções, por considerar o sujeito da interação e produtor de sentido, adquirido num processo de interação. Assim, percebemos que ler implica um ato de querer se informar e formar posições críticas, caminhos decisivos, formar opiniões possíveis na realidade social.

4.2 Modelos de Leitura: Ascendentes, descendentes e interativos

Existem vários estudos que abordam sobre o ensino de leitura na escola, entre eles podemos citar: Kleiman (2011, 2012), Koch; Elias (2010), Leffa (1999), Silveira (2005), entre outros. Esses estudos discutem desde a decodificação até o processo mais elevado que é a compreensão de textos. Para compreendermos as discussões sobre leitura nesse capítulo, buscamos abordar os processos cognitivos da leitura, os modelos que envolvem esse processo, o *top-down* (descendente) que confere (globalmente) a leitura por hipótese, considerando o conhecimento prévio do leitor e o modelo *bottom-up* (ascendente), que demonstra (as partes) as palavras e expressões do texto; e o modelo interativo que deveria fundamentar a formação de alunos leitores nas escolas que se utiliza dos dois processos *bottom-up* e *top-down*.

Através dos modelos, teremos a possibilidade de entendermos os diferentes objetivos realizados durante o ensino e a prática de leitura, que, segundo Solé (1998), são: ler para aprender ou ampliar conhecimentos, ler por prazer e ler com precisão e fluência. De acordo com Silveira (2005), modelos de leitura podem ser conceituados como uma tentativa de explicação dos processos mentais (cognitivos e linguísticos) que ocorrem quando o indivíduo está engajado no ato de ler. Dessa forma, o processo de ler, segundo Kleiman (2011), é complexo. Como em outras tarefas cognitivas, como resolver problemas, trazer à mente uma informação necessária, aplicar algum conhecimento a uma situação nova, o engajamento de muitos fatores (percepção, atenção, memória) é essencial se queremos fazer sentido.

Tratando-se de um processo complexo, consideramos importante que, na formação continuada de professores, seja trabalhada a compreensão da complexidade do ensino e da aprendizagem da leitura envolvendo as dificuldades que surgem durante esse processo.

O primeiro deles, o processo ascendente (*bottom-up*), também chamado, segundo Silveira (2005), de processamento inferior ou baixo, é uma atividade mental através do qual o leitor usa estratégias que partem dos insumos visuais (a informação gráfica- palavra ou grupo de palavras) para depois, examinada a informação, integrá-la à totalidade da frase e daí em um processo mais alto, chegar ao significado do texto.

Nesse modelo, o leitor busca o significado no texto (LEFFA, 1996). Nele, os leitores processam informações textuais através da decodificação e partem do reconhecimento das letras, sílabas e palavras, ou seja, das unidades menores para as maiores e, em seguida, processarem frases e parágrafos até chegarem ao significado do texto. Podemos assim relacionar esse processo à concepção estruturalista de leitura, que se utiliza basicamente do

método sintético de alfabetização, a qual trabalha a partir da correspondência entre o som e a grafia das letras.

Numa outra extremidade, existe o processo descendente (*top-down*), Silveira (2005) afirma que esse processo ocorre quando o leitor atribui significados ao que lê. Esse significado parte do seu conhecimento prévio e essa atribuição é possível quando o conteúdo do texto lido é familiar. O processo enfatiza a interpretação e os conhecimentos prévios dos alunos. Além disso, a utilização da estratégia de antecipação (predição) na leitura é fundamental.

Já o modelo descendente (*top-down*) caracteriza-se com a prática do método analítico que trabalha a partir das partes maiores como, por exemplo, o texto ou palavras para conhecer as partes menores, como, por exemplo, frases ou letras. Durante a leitura no modelo descendente, o leitor tem como objetivo buscar informações no texto, ativando o conhecimento prévio.

De acordo com Siqueira (2006), nos dois primeiros modelos, existem implicações para o ensino: no processo ascendente, a) o ensino de leitura é direcionado pela ênfase nas habilidades de decodificação; b) o texto como portador de um significado preciso, exato e completo; e c) compreensão do texto é equivalente à sua decodificação. Já no processo descendente, as implicações para o ensino são: a) ênfase no reconhecimento global das palavras em detrimento das habilidades de decodificação; b) a ideia de que ler não implica apreender a mensagem na sua íntegra; e c) a concepção de que erros de leitura oral devem ser interpretados qualitativamente.

Para além dos dois modelos, existe ainda o interativo, que se utiliza das características e das contribuições dos dois processos para o ensino de leitura. O modelo interativo, segundo Kleiman (2011 p. 30), alcança um maior grau de especificidade relativa à natureza dos processos envolvidos. Nos processos, a leitura deve ser abordada a partir das reflexões e propostas que descrevem e se utilizam da interação e dos níveis de conhecimento necessários à compreensão:

a interação, portanto, não é aquela que se dá entre leitor, determinado pelo contexto, e o autor, através do texto, essa interação se refere especificamente ao interrelacionamento, não hierarquizado, de diversos níveis de conhecimento do sujeito (desde o conhecimento gráfico até o de mundo) utilizados pelo leitor na leitura. Interação se opõe aqui aos modelos de processamento, *bottom-up*, ou *data driven*, que estipulam estágios a partir do processamento gráfico, e modelo psicolinguístico *top-down* ou *conceptual driven*, que estipulam, essencialmente, estágios a partir da hipótese baseado no conhecimento linguístico e enciclopédico do leitor (KLEIMAN, 2011, p. 31).

A leitura na abordagem descendente (*top-down*) segue as ideias do seu precursor, Goodman (1967). Para ele, leitura é considerada como um jogo de adivinhações, um processo psicolinguístico que começa com uma representação linguística codificada pelo escritor e termina com o significado construído pelo leitor através da leitura. A adivinhação é constituída pelas várias pistas linguísticas e pelos conhecimentos adquiridos pelo leitor.

Nesse caso, o leitor proficiente não decodifica, ele percebe as palavras globalmente e adivinha muitas outras, guiado pelo seu conhecimento prévio e por suas hipóteses de leitura (KLEIMAN, 2011 p. 37). Nessa perspectiva, o autor (op. cit) afirma que a leitura é uma conduta inteligente e o cérebro é o centro das atividades humanas e do processamento da informação. A grande contribuição teórica do autor considerou que, para aprender a ler, era necessário desenvolver habilidades de reconhecer palavras e adquirir um vocabulário de palavras visualizadas, ou seja, palavras reconhecidas pela vista. Nessa perspectiva, a leitura para Goodman (1967, p.02), trata-se de um processo seletivo que interage com vários componentes para o acesso ao sentido do texto.

Nesse jogo psicolinguístico de adivinhações, a leitura eficiente não resulta de uma percepção exata e da identificação de todos os elementos, mas da habilidade de selecionar poucas, porém produtivas pistas necessárias para dar solução correta à adivinhação desde a primeira tentativa, assim como a habilidade de antecipar o que ainda não foi ouvido é vital para a compreensão oral (GOODMAN, 1970 apud SILVEIRA, 2005, p. 28).

O modelo orientado por Goodman, segundo Silveira (2005, p. 28-29), trata-se de um processo ativo, no entanto, Goodman considerou a leitura como sendo um processo ativo. Seu modelo foi de grande contribuição para o ensino de leitura, ajudando os educadores a repensarem a prática pedagógica no sentido de se tentar conhecer melhor “o que existe por trás do olho” e encarar o aluno-leitor como reconstrutor de significado, pois a busca do significado é a característica mais importante da leitura e é, no ciclo semântico, que tudo adquire o seu valor.

Esse modelo se caracteriza pela importância atribuída ao papel da predição que, por sua vez, implica em antecipar, prever fatos ou conteúdos do texto utilizando o conhecimento já existente para chegar à compreensão. Além da característica do modelo de Goodman, existe também a inconsistência que, segundo Silveira (2005, p. 29), é a ênfase exagerada nos processos descendentes e, por conseguinte, na sua crença de que o leitor proficiente é aquele que lê rápido porque busca significado sem intermediação dos processos inferiores, embora o leitor reconheça, que quando o texto é de difícil compreensão, geralmente usa cautela, perdendo um pouco em eficiência.

A partir do modelo proposto por Goodman, outros foram surgindo. Apresentaremos os estudos de Smith (apud SILVEIRA, 2005), os quais estão inseridos na perspectiva da psicolinguística. Esse autor, segundo observa Silveira (2005, p. 31), não elaborou exatamente um modelo. Sua obra tem a preocupação central na descrição dos processos cognitivos e linguísticos que são inerentes ao ato de ler. No modelo ascendente, os esforços realizados pelo leitor se concentram na decodificação. Ainda segundo Silveira (2005, p. 31), Smith preocupava-se com a intervenção pedagógica na aprendizagem, afirmando que o aprendizado da leitura resulta das interações práticas e significantes entre professores e alunos em vez de exercícios e lições (SMITH, 1989).

Essa relação mediada entre professor e aluno durante o aprendizado da leitura é considerada pela autora (op. cit) como uma postura interacionista, dando-nos ainda a possibilidade de aproximar essa perspectiva à postura sociointeracionista de Vygotsky (1988), principalmente, no que diz respeito ao conceito de zona de desenvolvimento proximal. O autor insere a leitura dentro de um esquema amplo que envolve um conhecimento não só da natureza da linguagem como também das operações cerebrais. Assim, a leitura não pode ser compreendida sem serem levados em conta os fatores perceptíveis, cognitivos, linguísticos e sociais – não somente da leitura, mas do pensamento e do aprendizado.

De acordo com Smith (1987, p. 73), o acesso à informação visual é uma parte “necessária da leitura, mas não é suficiente. Poderíamos ter uma riqueza de informação visual em um texto diante dos olhos abertos e ainda não serem capazes de ler”. Essas informações visuais podem ser também não-visuais e, para ele, significam o conhecimento prévio do leitor.

Portanto, segundo Silveira (2005, p. 32), a leitura se torna uma atividade difícil na visão de Smith quando o leitor não pode fazer uso dos esquemas conceptuais e do seu conhecimento de mundo. Nesse caso, pode ser possível ver, olhar o texto, mas impossível lê-lo porque o cérebro não processa a informação. Para Smith, a leitura se efetiva quando há uma boa combinação entre a informação visual e a informação não-visual, dando-se assim a interação entre leitor e o texto.

No modelo bottom-up (ascendente), defendido por Gough (1972), a leitura é como um processo serial. Nesse modelo, o autor privilegia (as partes) as palavras e expressões do texto, sendo a leitura é um processo de decodificação sonora das unidades linguísticas. Silveira (2005) afirma que Gough lança, em 1972, o seu modelo, cujas bases são diametralmente contrárias aos modelos teóricos anteriores. O modelo de Gough gerou polêmica por sustentar que todas as letras são levadas em conta individualmente pelo leitor até ele identificar e, em seguida, a palavra e seu significado.

Na visão do autor, o modelo de leitura concentra-se na construção do significado, principalmente a partir das bases do texto. Ele valoriza o vocabulário e as partes menores do texto. Segundo Silveira (2005), esse autor é fiel ao processamento seriado da informação de base indutiva por terminar recuperando muitos dos pressupostos behavioristas, pois o processo começa com um estímulo sensorial e termina com uma resposta. A leitura começa com uma fixação do olho que se mantém acerca de 250 milissegundos nessa fixação, captando aproximadamente 15 a 20 letras. Através da utilização dos olhos, o autor acredita que, para ler, é necessário considerar

os eventos que Gough focaliza: fixação ocular e movimento sacádico, representação icônica do percepto visual, identificação da letra, (através de um processo serial discreto), mapeamento das letras com a representação fonêmica abstrata da palavra, busca da entrada lexical (acessível mediante a representação fonêmica abstrata dos caracteres), também serialmente, palavra por palavra (KLEIMAN, 2011, p. 24).

De acordo com Silveira (2005), após a identificação das letras, que ocorre da esquerda para a direita, elas são depositadas num registro de caracteres. Assim, inicia-se a etapa mais controvertida do modelo porque o autor trabalha com três possibilidades:

1. Pode haver uma associação direta entre a leitura do registro de caracteres e o significado no léxicon (dicionário mental); 2. Pode haver uma associação intermediada pelo som, já que o lexicon tem suas entradas de forma fonética/fonológica; 3. Pode haver uma espécie de mapeamento da informação impressa através da pronúncia ou prolação, por meio de uma cadeia de fonemas sistemáticos, que são representações abstratas da fala e não sons propriamente ditos (SILVEIRA, 2005 p. 34).

A tendência de Gough, de acordo com Silveira (2005), baseia-se na terceira hipótese. Depois do mapeamento, a representação fonética é gravada numa fita magnética dando início à busca lexical através de uma bibliotecária que vasculha arquivo lexical à procura do significado de palavras. Nesse modelo, o leitor é considerado como decodificador que trabalha com todas as informações visuais. Então, o leitor não é adivinhador. Segundo o autor, o leitor, na realidade, caminha pela sentença, letra por letra, palavra por palavra. Pode até ser que ele não faça isso, mas, para mostrar que não o faz, é preciso demonstrar qual é o seu truque.

Segundo Kleiman (2011), um modelo sequencial separa os processamentos de primeira ordem (*low-level processing*) dos processamentos de ordem superior (*higher-level processing*). Assim, embora o modelo recapture a complexidade de um segundo de leitura, a natureza da leitura fica desvirtuada até no fato observável de que há interação entre

processamento visual e processamento linguístico-cognitivo: o padrão ocular não é uniformizado e diferentes leitores exibem padrões oculares diferentes na leitura de um mesmo texto. Segundo a autora, a consequência da falta de interação, na proposta de Gough, não prevê o papel desambiguador do contexto, nem do conhecimento prévio.

O modelo de leitura proposto por Gough, segundo Kleiman (2011), tem a vantagem de que as predições que ele faz podem ser facilmente testadas. Contudo, na investigação empírica, fazem sentido tarefas de latência e de reconhecimento de letras, sílabas, palavras, e de sentenças isoladas, que não são tarefas de leitura propriamente ditas e, portanto, têm escassa pertinência às questões aplicadas.

O modelo interativo de leitura proposto por Rumelhart (1977), conforme Silveira (2005), apesar dos grandes avanços que os modelos baseados no processamento da informação trouxeram aos estudos e pesquisas na área da leitura na década de 70, recebe uma crítica bastante forte pela maioria dos teóricos em relação à adoção da perspectiva linear.

No modelo interativo, de acordo com Machado (2012), privilegiam-se o leitor e seus conhecimentos prévios (linguístico, textual e conhecimento de mundo) adquiridos na vida, os quais são resumidos e organizados em esquemas. Segundo o precursor do modelo citado pela autora, esquema é uma estrutura de dados armazenados na memória e representam nosso conhecimento sobre os conceitos, a saber, aqueles subjacentes a objetos, situações, eventos, sequências de eventos, ações e sequências ações. Os esquemas ficam na memória e se modificam à medida que se aumenta ou altera o conhecimento de mundo.

Esses modelos preconizam que o processo faz sua tarefa isoladamente e passa seus resultados ao estágio posterior, seguindo uma direção única, dos processos inferiores aos superiores. Segundo Rumelhart (*apud* SILVEIRA 2005, p. 47), os modelos anteriores, baseados no processamento da informação, têm uma grande e séria deficiência por não permitirem que a informação contida num estágio mais alto influencie o processo num estágio mais baixo. O que falta nos modelos lineares é justamente a interação entre os processos.

De acordo com Silveira (2005), observações podem ser registradas para fundamentar o pressuposto da interação entre os processos envolvidos na leitura. As evidências se reportam ao fato de que o conhecimento semântico influencia a percepção das palavras. O modelo de Rumelhart (1977) é composto por alguns componentes: fonte de informação, sintetizador de padrões; conhecimento sintático, semântico, ortográfico e lexical. Ainda de acordo com a autora, existem várias fontes de informação que influenciam umas às outras para processar a interpretação definitiva do texto.

Como em qualquer estudo, existem outros resultados que discutem o processamento *top-down* como também *botom-up*. No modelo interativo compensatório (Stanovich), o princípio básico é que um processo em qualquer nível pode compensar deficiência em qualquer outro nível. Este modelo reacendeu a discussão sobre os dois processamentos que são utilizados tanto pelo leitor maduro quanto pelo leitor imaturo. Quando o leitor utiliza um processamento e este não dá conta da compreensão, ele imediatamente apela para o outro, contanto que consiga atribuir sentido ao que lê.

Por fim, o modelo de leitura proposto por Kintsch e Van Dijk (1977 *apud* SILVEIRA, 2005) que considerara “leitura como processamento estratégico do discurso”, preocupa-se com a compreensão de texto. Segundo Silveira (2005), esse modelo se volta mais para o processamento da compreensão, assumindo o componente semântico lugar de destaque. Essas proposições devem estar em consonância com o chamado tópico do discurso, evidenciado pelas macroestruturas do texto.

Desse modo, a estrutura semântica do texto pode ser descrita em dois níveis: macronível global e micronível local. O macronível global comporta a macroestrutura. Segundo Farias (2005), o nível macroestrutural ou macroestrutura refere-se ao significado ou conteúdo global do discurso, implicado nas relações explícitas e implícitas entre suas proposições, determinando assim a organização temática e a coerência global do discurso. Além desse, Silveira (2005) cita o micronível local, composto das microestruturas ou estruturas superficiais do texto. Outra hipótese relevante desse modelo é que um texto é um conjunto de proposições que se expõem ao longo do nível microestrutural.

Esse modelo, segundo Farias (2000), orienta o leitor na busca das informações relevantes para o estabelecimento da coerência (compreensão) do texto, podendo incluir ainda informações prévias sobre outros textos similares, bem como conhecimentos mais gerais sobre a situação em foco. Assim, à medida que se vai construindo o chamado texto-base ele é continuamente comparado com o modelo de situação. Desse modo, a compreensão de um texto implica não só a construção de uma representação textual, mas também do contexto social ao qual remete.

A discussão sobre os modelos de leitura nos direciona para compreender a influência das concepções de linguagem (conseqüentemente, de leitura) no desenvolvimento de cada modelo. Os modelos não se invalidam ao surgir outro, pelo contrário, eles se complementam para um avanço teórico. “Nenhum modelo consegue dar conta do processo de leitura como um todo” (SILVEIRA, 2005). Verifica-se que alguns modelos, como os de Gough (1972), LaBerge e Samuels (1974), Stanovich e Rumelhart (1980), surgiu com maior força para o

reconhecimento de palavras. Gough (op. cit.) enfatiza a primeira versão de LaBerge e Samuels (1977) que enfoca a leitura dentro de uma perspectiva linear e serial; enquanto o modelo de Rumelhart e Stanovich (op. cit.), versão revisada de LaBerge e Samuels, concentra-se nos processos interativos. O modelo de Van Dijk e Just Carpenter (1996) enfatiza a compreensão da leitura, excluindo praticamente o processo no nível das letras.

De acordo com Silveira (2005, p. 60), os construtores dos modelos, como também das concepções, sofreram influência da Filosofia e dos paradigmas dominantes nas ciências da linguagem e do comportamento humano durante o contexto histórico em que foram desenvolvidos. Assim, os que surgiram antes dos anos 60 sofreram influência do estruturalismo e do behaviorismo. A aquisição da linguagem era concebida como mera questão de aprendizagem, ou seja, adquirir uma língua é igual a adquirir um comportamento como outro qualquer, através de estímulos e respostas, considerando o sujeito aprendiz como um ser passivo, bem nos moldes do ser humano como tábula rasa.

Essa abordagem coloca a linguagem dentro dos processos mentais do sujeito e, assim, as teorias de leitura deslocam o foco da análise do objeto (a língua) para o sujeito (leitor). Na década seguinte, 70, com a influência da Psicologia Cognitiva e das ciências do processamento da informação, as teorias da leitura representaram uma tendência para os modelos de processamento linear da informação com ênfase no código e na seriação rígida das etapas do processo. No final da década de 60, o modelo interacionista de leitura surge e considera o sujeito e o objeto como centro do processo, pois é na interação entre leitor e texto que se efetiva o ato de ler.

Ao abordar os modelos de leitura, percebemos que neles existem limitações. Isso implica dizer, segundo Kleiman (2011), que, numa visão parcial e enviesada dos modelos de modo geral e, segundo a natureza pré-teórica das reflexões mais abrangentes, essas limitações vão sendo mais bem compreendidas à medida que os estudiosos avançam nesse aspecto. Para superar as limitações da leitura em sala de aula, é necessário que os professores, além do conhecimento adquirido teoricamente.

Considerando a leitura como sendo um processo cognitivo que depende principalmente dos conhecimentos e entendimento do leitor, “onde esse deve usar a capacidade de decodificação, busca de sua memória conhecimentos já adquiridos, de inferência e, sobretudo, refletir sobre novas informações adquiridas e processá-las na memória” (BOSO, et al., 2010), discutimos sobre o processamento da leitura através de utilização das estratégias de leitura e da metacognição para se chegar à compreensão leitora.

Ler, segundo Kleiman (2011,) envolve conhecimentos linguísticos e conhecimento de mundo, sendo considerada uma atividade cognitiva e metacognitiva. Durante essa atividade, o leitor constrói significados e também adiciona os seus conhecimentos para se chegar à compreensão.

Entende-se por atividade metacognitiva, de acordo com Kleiman (2011), quando o leitor é capaz de demonstrar sua participação ativa durante a leitura, considerando que, durante a leitura, as estratégias cognitivas concentram-se nas atividades de interpretação. Assim,

as estratégias cognitivas regem os comportamentos automáticos, inconscientes do leitor, e o seu conjunto serve essencialmente para construir a coerência local do texto, isto é, aquelas relações coesivas que se estabelecem entre elementos sucessivos, sequências no texto. (KLEIMAN, 2011, p. 50).

Considerada como fator importante para a vida social, a leitura pode ser contemplada como um processo de construção de sentido que vai além do escrito no texto. Assim, para construir esse sentido, Boso et al. (2010) afirmam que o leitor formula hipótese com base em seus conhecimentos prévios, a qual o direciona para o entendimento singular do texto.

O conhecimento prévio que é prescindível ao sentido da leitura se constitui de outros conhecimentos que são: linguístico, textual e conhecimento de mundo ou enciclopédico. Segundo Kleiman (2011), o conhecimento linguístico é um conhecimento implícito, não verbalizado, nem verbalizável, “ele abrange desde o conhecimento sobre como pronunciar o português, passando pelo conhecimento de vocabulário e regras da língua, chegando até o conhecimento sobre o uso da língua”.

Outro conhecimento, o textual desempenha um papel importante na compreensão do texto. Ele se constitui de tipos de textos (narração, descrição, injunção, exposição, etc.) e de formas discursivas referentes às estruturas linguísticas amparadas em conhecimentos extralinguísticos de mundo para a sua elaboração. Por fim, o conhecimento de mundo ou enciclopédico, conforme Kleiman (2011 p. 22), geralmente é adquirido informalmente através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este, cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto. Ele retoma o conhecimento extralinguístico para fazer sentido à leitura. Pode-se descrevê-lo ainda como conhecimento estruturado (porque está ordenado) e parcial (porque inclui apenas o que é mais genérico e previsível das situações). Esse conhecimento, o leitor tem na memória sobre assuntos variados, situações e eventos típicos de nossa cultura e é chamado de “esquema”,

que permitem a comunicação e compreensão de informações implícitas no texto. Esse conhecimento de mundo faz o leitor realizar inferências no texto.

Segundo Kleiman (2011), há outros conhecimentos relativos ao texto que são também parte desse conjunto chamado de conhecimento prévio. Assim, a autora afirma que quanto mais conhecimento textual o leitor obtiver, quanto maior sua exposição a todo tipo de texto, mais fácil será a sua compreensão. Portanto, para que ocorra a compreensão do texto, o leitor precisa utilizar seus conhecimentos, conforme diz Kleiman (po. cit)

A ativação do conhecimento prévio é, então, essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente (KLEIMAN, 2011, p. 25).

Nessa mesma perspectiva, Solé (1998) afirma que a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, necessitando do envolvimento e da presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a leitura; em outras palavras, sempre lemos para fazer algo, para alcançar alguma finalidade.

Durante a leitura, para se chegar à compreensão, conforme Koch e Elias (2010), o leitor lança mão de várias estratégias sociocognitivas. Nesse sentido, Kleiman (2011) afirma que as estratégias de leitura são operações regulares para abordar o texto, podendo ser classificadas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas correspondem a procedimentos inconscientes de um leitor competente para compreender o texto, enquanto as metacognitivas são operações, não regras, realizadas de acordo com o objetivo pré-estabelecido, ou seja, são estratégias de ação, que podem ser controladas conscientemente.

Uma das características fundamentais do processo da leitura, de acordo com Leffa (1996), é a capacidade que o leitor possui de avaliar a qualidade da sua própria compreensão. O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido. Por isso, a metacognição na leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura.

O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não só no conteúdo do que está lendo, mas também nos processos de que conscientemente se utiliza para chegar ao conteúdo. A metacognição envolve, portanto: 1) a habilidade para monitorar a própria compreensão (Estou entendendo muito bem o que o autor

está dizendo, esta parte está mais difícil, mas dá para compreender a ideia principal.) e 2) a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a compreensão falha (Vou ter que reler este parágrafo, essa aí parece ser uma palavra-chave no texto e vou ter que ver o significado no glossário) (LEFFA, 1996, p. 46).

As estratégias são, de acordo com Silveira (2014), operações mentais que realizamos para atribuir sentido às informações visuais do texto. Elas se desenvolvem com a própria prática da leitura; portanto, quanto mais se lê, mais eficiente se torna o indivíduo no uso dessas estratégias. Quando o leitor/aluno não é capaz de controlar tais operações (estratégias de leitura), seguramente, ele se perderá e a leitura poderá tornar-se apenas um “passar os olhos” sobre as letras ou um mero ato de decodificação de fonemas ou palavras. Será uma atividade frustrante, quando não marcada de aflição, caso o professor lhe pergunte o que ele não poderá responder (SILVA, 2004).

As estratégias de leitura devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral da leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela. Esse uso comprova a revisão, a influência do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos. As estratégias devem ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando se deparar com problemas na leitura (SOLÉ, 1998, p. 73).

Com base em Goodman (1987, *apud* SILVEIRA, 2015, p. 23), as estratégias são:

- Predição: capacidade que o leitor tem de antecipar-se ao texto, à medida que vai processando a sua compreensão;
- Seleção: habilidade que o leitor tem de selecionar apenas os índices relevantes para a compreensão e os propósitos da leitura;
- Inferência: habilidade em que o leitor completa a informação não explícita, utilizando as suas competências linguística, textual e discursiva, além da ativação de seus esquemas mentais e seus conhecimentos prévios;
- Correção: uma vez não confirmadas às predições e as inferências, o leitor retrocede no texto a fim de levantar outras hipóteses, buscando outras pistas, sempre na tentativa de encontrar sentido no que se lê.

Apesar de importantes, é difícil delinear os limites e fronteiras dessas estratégias. Conforme Silveira (2014, p. 04), essas estratégias são hipotetizadas para efeitos de estudo e, de certa forma, precisam ser “congeladas” para se verificar quando ocorrem. Na realidade, as

estratégias correm de forma muito rápida e também de forma simultânea ou paralela; sendo, portanto, muito difícil delimitar e identificar quando termina uma estratégia e começa a outra.

Além dessas considerações sobre a compreensão leitora, podemos afirmar, de acordo com Silveira (2014), que as estratégias não são ensináveis no sentido instrucional do termo. Para que o aluno possa compreendê-las, é necessário que o professor elabore experiências de leitura para que eles desenvolvam as estratégias. O modo de trabalhar as estratégias na formação de leitores seria o professor observar que, após a automatização cognitiva da decodificação, ele pode, aos poucos, inserir em sala de aula leitura de textos significativos utilizando as estratégias de leitura através de perguntas. Consideradas como eficazes para o aprendizado da leitura e compreensão textual, as estratégias podem ser utilizadas de forma (in)consciente, isto é, o professor pode orientar os alunos a buscarem técnicas que auxiliem na compreensão.

Os professores podem se utilizar das estratégias de leitura, tanto cognitivas quanto metacognitivas durante as aulas de leitura, através de questionamentos para os alunos antes, durante e após a leitura. Assim, o leitor ativa seus conhecimentos prévios sobre o assunto que o texto abordou. Durante a leitura, conforme Piovezan e Castro (2008) é feita uma compreensão da mensagem do texto, selecionando as informações de maior relevância, relacionando as informações apresentadas com as previsões feitas anteriormente, confirmando ou refutando-as. Após a leitura, as informações são revistas e o leitor reflete sobre o conteúdo lido como por meio de uma síntese ou releitura do texto.

O uso das estratégias propicia ao leitor a capacidade de avaliar sua própria compreensão, fazendo com que a leitura não seja uma atividade mecânica e sim um processo de construção do significado (SILVEIRA, 2014, p. 67).

O objetivo da leitura é a compreensão; para alcançar esse propósito, o processo para compreender, segundo Kleiman (2011, p. 13), é pela utilização do conhecimento prévio:

O leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. É mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o conhecimento de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto. O leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si, a leitura é considerada um processo interativo.

Para haver compreensão durante a leitura, aquela parte do nosso conhecimento de mundo que é relevante para a leitura do texto deve estar ativada, isto é, deve estar em um nível de conhecimento, e não perdida no fundo da memória. Esse conhecimento é adquirido informalmente através de nossas experiências e convívio numa sociedade, conhecimento este

cuja ativação no momento oportuno é também essencial à compreensão de um texto (KLEIMAN, 2011, p. 21- 22).

Na perspectiva interativa, a leitura não se prende aos elementos linguísticos, pois requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. As experiências e os conhecimentos do leitor são fundamentais, não sendo ele um ser passivo. No processo de compreensão do texto, o leitor também atribui sentidos que advêm de conhecimentos outros que não necessariamente são os linguísticos.

5 ABORDAGEM DA LEITURA EM PROGRAMAS BRASILEIROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

O estudo das propostas das formações continuadas de professores faz parte da política de educação do MEC, que traça “diretrizes, ações e processo de implementação da política e do sistema de formação continuada que vem sendo desenvolvido pelo MEC/SEB desde 2003” (BRASIL, 2006). Tem como finalidade principal contribuir com a qualidade do ensino e com a melhoria do aprendizado dos estudantes por meio de um amplo processo de articulação dos órgãos gestores, dos sistemas de ensino e das instituições de formação, sobretudo, das universidades públicas e comunitárias.

Assim, este capítulo tem como finalidade atender ao objetivo: analisar as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais, a fim de compreender como essas propostas chegam à escola através da prática docente. Portanto, pretendemos analisar os programas ofertados entre os anos de 2005-2012: Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (Gestar I), Programa de Formação Continuada de Professores das Séries Iniciais (Pró-Letramento) e o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com objetivo de compreendermos as orientações para o ensino de leitura nos anos iniciais.

Para concebermos as ações do MEC de forma mais específica, iremos não só abordar esses documentos destacando conteúdos, objetivos, ações para o ensino de leitura em sala de aula etc. como também identificar a concepção de leitura, leitor, texto, sujeito, língua, ensino e aprendizagem que está subjacente nos programas.

Partindo da realidade dos resultados da PNAD¹⁰ (2012), através dos quais se confirmou que mais de 30% dos alunos matriculados na educação básica no estado de Alagoas ainda se encontram em condições de analfabetismo, surgiu o interesse de considerar essa realidade através das políticas públicas em que se insere a formação continuada de professores no Brasil e no Estado de Alagoas, mais especificamente, como a formação continuada de professores que orienta o trabalho com leitura.

Diante desse cenário, compreendemos juntos com Nóvoa (1995) que formação continuada é algo que deve estar constantemente articulado a fatores inter-relacionados, tais como as necessidades dos profissionais, os interesses das escolas onde atuam e os objetivos das instituições formadoras. Nesse contexto, o aprimoramento pessoal e profissional do

¹⁰ Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

docente estaria, de certo modo, atrelado aos projetos de desenvolvimento da escola e às questões educacionais suscitadas no decorrer de tal ação. Para ele, a formação continuada

implica a mudança dos professores e das escolas, o que não é possível sem um investimento positivo das experiências inovadoras que já estão no terreno. Caso contrário, desencadeiam-se fenômenos de resistência pessoal e institucional, e provoca-se a passividade de muitos atores educativos. preciso conjugar a 'lógica da procura' (definida pelos professores e pelas escolas) com a 'lógica da oferta' (definida pelas instituições de formação), não esquecendo nunca que a formação é indissociável dos projetos profissionais e organizacionais (NÓVOA, 1995, p. 30-31).

Dessa forma, é importante salientar que a formação continuada para ser efetiva deve visar ao crescimento profissional do professor, levando em consideração a rede de relações (escola, alunos, colegas de profissão e sociedade) que ultrapassa o trabalho pedagógico.

Situamos esse momento diante da abrangência dos programas de formação continuada nacional disponibilizados pela SEMED em Maceió e pelo MEC, ofertados aos professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com o intuito de identificar como os programas formam os professores para trabalhar leitura em sala de aula, além de compreender como eles orientam o aprendizado no ensino de leitura.

A seguir, apresentamos os programas de Formação Continuada, seus objetivos e a abordagem da leitura em seus cadernos. Após esse momento, foi necessário apontar qual a concepção, modelo de leitura e de formação continuada subjacentes nas entrelinhas desses programas.

5.1. Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - GESTAR I

O primeiro deles, Gestar I foi organizado pelo Governo Federal e executado pela SEMED. Sua implementação iniciou em 31 de outubro de 2006. Primeiramente, esse programa iniciou formando gestores, coordenadores, técnicos e tutores internamente (SEMED). Após esse momento, a secretaria recebeu fascículos do Ministério da Educação para iniciar as -formações com os professores da Rede Municipal de Ensino. Assim,

considerando a situação concreta dos professores participantes, especialmente o fato de já estarem em exercício, o GESTAR I foi desenvolvido na modalidade de educação à distância, com momentos presenciais voltados para o acompanhamento da prática com ações de intervenção, assim como o apoio à aprendizagem dos professores cursistas (BRASIL, 2003, p.09).

Portanto, todos os esforços, segundo o referido Programa, confluem para um importante alvo: a qualidade da aprendizagem nas quatro primeiras séries¹¹ da fase de escolarização (2º ao 5º ano do Ensino Fundamental). Durante esses anos os alunos adquirem importantes ferramentas para a elaboração do aprendizado na área de língua portuguesa.

A SEMED inicia a formação com os professores no ano seguinte, 2007. Para este público, o Gestar I apresenta um conjunto de ações articuladas a serem desenvolvidas junto aos professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental que estejam em exercício nas escolas públicas de todo Brasil. Nesse contexto, o GESTAR I tem a finalidade de contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

Segundo o Programa, a formação dos gestores, coordenadores, técnicos e tutores objetivou de torná-los agentes do programa (multiplicadores). Para em funcionamento, esses agentes receberam bolsas pela Secretaria de Educação Básica (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). As bolsas são definidas com base nas determinações do Art. 2º da Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, da Resolução CD/FNDE Nº 24 de 16 de agosto de 2010. O programa considera que a formação dos professores deve constar abordagem teórica, além de levar em consideração as experiências docentes.

O Programa compreende o desenvolvimento da **Formação Continuada em Serviço** a ser desenvolvido ao longo de quatro semestres através de módulos, cada um dando ênfase a uma área específica. A primeira delas se fundamenta na importância da **Avaliação Diagnóstica dos Alunos**, cujos professores participam do curso de formação com base nos descritores de Língua Portuguesa e de Matemática; a segunda, na organização de **Atividades de Auto-avaliação para os professores**, visando ao mapeamento do seu desenvolvimento profissional; a terceira, na **Organização de um acervo de aulas de Língua Portuguesa e de Matemática**, como recurso de **Apoio à Aprendizagem** dos alunos.

Considerando a opção pelo foco na escola e no aluno, o curso de **Formação Continuada em Serviço** aborda prioritariamente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática no currículo da 1ª à 4ª série (2º ao 5º ano) do Ensino Fundamental, visando não apenas à construção de conteúdos, mas também ao desenvolvimento da linguagem escrita e da linguagem matemática, que se prestam à necessidade de trabalhar com o pensamento lógico,

¹¹ Termo usado nos cadernos do programa de formação continuada.

as relações simbólicas, as representações, as expressões, a interpretação e a construção de sentidos.

A intenção é qualificar o professor no processo de ensino e aprendizagem, oferecer condições às crianças para a aquisição, o desenvolvimento e o domínio de sistemas de representação da linguagem escrita e da matemática e dos conteúdos que as duas linguagens veiculam:

- nas práticas de aprendizagem dos alunos, para que construam e desenvolvam capacidades de uso da língua e da Matemática, adquirindo ferramentas para: (a) elaborar formas de pensar; (b) analisar e criticar informações, fatos e situações; (c) relacionar-se com outras pessoas; (d) julgar e atuar com autonomia nos âmbitos político, econômico e social [...];
- na qualidade do ensino, tornando os professores competentes e autônomos para: (a) imprimir ao seu trabalho as diretrizes curriculares de seu Estado e Município, incorporando as diretrizes curriculares nacionais e adequando-as às condições locais; (b) desencadear e conduzir um processo de ensino [...];
- na ação pedagógica da direção e do corpo docente, favorecendo a construção coletiva e compartilhada de uma visão fundamentada do processo de ensino e aprendizagem, que resulte em benefícios para a implementação, o acompanhamento, a avaliação e a revisão do Plano de Desenvolvimento da Escola;
- na reflexão sobre as representações acerca da profissão magistério, do seu papel social, das competências que lhe são exigidas (BRASIL, 2003, p. 12-13).

Para desenvolver seus objetivos, o GESTAR I se fundamenta nas orientações dos PCNs, contemplando os aspectos que estão associados “ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas; indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática” (BRASIL, 2003, p. 28).

Para sua realização no Município de Maceió, o MEC encaminha a proposta e a SEMED organiza seu plano de ação para executar o Programa. De acordo com o Setor de Formação continuada da Secretaria, elaboraram-se estratégias que visam apoiar os gestores e a comunidade escolar na melhoria do processo de ensino-aprendizagem, tendo como foco principal o trabalho do coordenador pedagógico. Assim, o objetivo é fortalecer as relações da equipe escolar no papel de mediação e articulação da aprendizagem, propondo mecanismos de acompanhamento e monitoramento da aprendizagem dos alunos.

Na perspectiva do Programa Gestar I, a formação continuada em serviço é entendida como um processo permanente e sistemático de atualização dos profissionais, tendo em vista o desenvolvimento de novos saberes advindos da produção de conhecimento. A necessidade permanente de atualização não significa, contudo, que a formação continuada se construa tão somente por meio da acumulação de cursos. Ela deve comportar uma relação essencial e estreita com a dimensão da prática no cotidiano da escola:

Para que essa relação se estabeleça, é preciso entender que a ação pedagógica se dá num movimento contínuo de **ação-reflexão** sobre a **ação-ação**. Entende-se aqui a ação primeira como a que o professor desenvolve de um determinado modo, por intuição ou por costume, a partir da imitação de um modelo, ou da reflexão baseada no bom senso. O processo de formação continuada em serviço coloca em foco essa ação intuitiva ou costumeira e, a partir de um suporte teórico organizado, estimula a reflexão crítica desse professor, que revê, amplia ou confirma sua prática, resultando daí uma ação aprimorada ou reformulada. Assim, no processo de **ação-reflexão**, não se separam da teoria e da prática, mas, ao contrário, articulam-se as duas vertentes para produzir um novo “olhar” sobre a ação pedagógica, o que contribui para o professor construir sua autonomia profissional e não simplesmente reproduzir práticas ou confirmar teorias de outros (BRASIL, 2003, p. 14).

Diante da citação, é possível compreender que o Programa de formação continuada estabelece ações tanto na prática como na formação do professor, tornando-o um professor reflexivo. Para o professor chegar a esse nível, é necessário superar a dicotomia entre teoria e prática. Essa sugestão vem contida em várias formações continuadas, além de ser discutida em todo cenário educacional desde a década de 90, segundo Pimenta (2008), valoriza a experiência e a reflexão e propõe uma formação profissional baseada numa epistemologia da prática.

Assim, o Programa caracterizou-se como um curso de Formação Continuada em Serviço, entretanto, foi desenvolvido ao longo de quatro semestres, sendo aplicado através de módulos. Todos os módulos do Gestar I estão organizados em três unidades. Cada unidade é composta de oito aulas nas versões do aluno e do professor. A versão do professor, além de apresentar as atividades propostas para o aluno, desenvolve também orientações de encaminhamento do trabalho a ser realizado em sala de aula.

O quadro, a seguir, demonstra uma visão ampla da organização dos módulos aplicados na formação continuada:

QUADRO I

Matriz Curricular Teoria e Prática (TP)			
Semestre Módulo	Teoria e Prática	Temas por áreas temáticas	
		Língua Portuguesa	Matemática
1º	Teoria e Prática 1	Planejando o Ensino de Língua Portuguesa	Planejando o Ensino de Matemática
	Teoria e Prática 2	Linguagem, língua, discurso e Texto	Número natural: conceito e representação
	Teoria e Prática 3	Processos de leitura e de produção de textos	Operações com números naturais
	Teoria e Prática 4	Leitura e produção de textos Narrativos ficcionais	Medidas e grandezas
		Leitura e produção de textos: Histórias em quadrinhos, texto	Geometria I

2º	Teoria e Prática 5	jornalístico e texto publicitário	
	Teoria e Prática 6	Leitura e produção de texto poético, texto epistolar e texto informativo	Número racional: conceito e representação
	Teoria e Prática 7	Literatura infantil	Geometria II: figuras planas – características geométricas e métricas
	Teoria e Prática 8	Análise Linguística	Operações com números racionais

Fonte: Guia Geral do Programa GESTAR I, 2007- MEC.

Os cadernos de formação continuada na área de língua portuguesa abordaram leitura em suas atividades para formação teórica de forma que atendessem a aprendizagem dos alunos. A formação continuada trabalhou leitura a partir da língua escrita e oralidade a partir da compreensão da linguagem pela interação.

O quadro da matriz do curso de formação continuada ilustra a organização para os dois semestres de curso nas duas áreas atendidas (Língua Portuguesa e Matemática), como também a organização dos módulos, sendo oito para cada área. Para chegar ao nosso objetivo: identificarmos o que foi trabalhado sobre leitura na formação continuada de professores, foi necessário analisarmos as atividades dos módulos de língua portuguesa para descrever e compreender os conhecimentos adquiridos pelos professores durante a formação para trabalhar com leitura em sua prática pedagógica. Foi importante considerarmos que nem todos os módulos de língua portuguesa contemplaram o ensino de leitura. A seguir, descreveremos as orientações existentes que os módulos trouxeram em suas atividades sobre leitura.

As elaborações dos módulos tendem a rever, aprofundar e/ou ampliar a aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes relativas às áreas de conhecimento (Língua portuguesa e Matemática). O Módulo I apresenta a organização (planejamento) do curso explica aos professores os conhecimentos e dificuldades que os alunos adquirem nessa etapa de ensino do 1º ao 5º ano. Desse modo, recomenda-se uma série de atividades para apoiar a aprendizagem dos alunos. Em relação ao módulo 1, os temas: reconhecimento e utilização de textos, variações linguísticas e seus níveis de prestígio social e de sua adequação à situação de uso em que são utilizados; no módulo 2, foram abordados o reconhecimento e utilização dos fatores de textualidade (coesão e coerência). Segundo o Programa, em geral, muitos alunos ainda têm dificuldades relativas a esses temas. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental, essas dificuldades podem revelar-se tanto em processos de leitura quanto em produção de textos. Especificamente em relação ao trabalho com leitura, o módulo trouxe algumas dificuldades que se referem à:

1. Não recuperação dos referentes por meio da interpretação dos elementos coesivos;
2. Falta de observação da continuidade de sentido do texto e do reconhecimento da função do título;
3. Falta de percepção das variações linguísticas e de sua adequação à intencionalidade do texto (BRASIL, 2007, p. 11).

Para trabalhar as dificuldades citadas no módulo, o Programa orienta que nas atividades existam recomendações aos professores para contribuir com a superação através dos vários tipos de leitura: Leitura prévia, coletiva (compartilhada), individual, silenciosa, releituras com questionamentos orais que promovam a compreensão. O papel do professor durante o desenvolvimento das atividades é a superação das dificuldades. Para tanto deve ser, segundo o Gestar I, um mediador durante o aprendizado dos alunos.

De acordo com o Programa, em qualquer tipo de atividade que envolva leitura, o professor deve observar como os alunos realizam essa leitura do texto, além de identificar como eles buscam as informações no texto. Ao observarmos as atividades do módulo, percebemos que o Gestar I tem a pretensão de que os alunos adquiram a compreensão leitora. Para alcançar esse objetivo, as atividades dos módulos conduzem os alunos a observar o texto, interpretar e compreender. No entanto, para chegar a esse resultado, o Programa indica como orientação para os professores criar estratégias para que os alunos encontrem os caminhos. Outro encaminhamento do Programa para os professores é que o processo de leitura deve partir do texto e não das questões.

Identificamos também que os módulos 2 e 4 do Gestar I (módulo 2- Atividades de Apoio à Aprendizagem II: processos de leitura e produção de textos; e módulo 4 - Leitura e produção de textos: histórias em quadrinhos, texto jornalístico e texto publicitário) trazem em seu contexto algumas dificuldades que os alunos podem enfrentar durante o aprendizado da leitura. Essas dificuldades estão relacionadas à ausência de objetivo na leitura, à não mobilização dos conhecimentos prévios sobre o assunto tratado no texto e à não consideração das características do tipo de texto e do portador do texto para a atribuição de significado ao texto.

Nessa perspectiva, as atividades sobre leitura referem-se à utilização da leitura para alcançar diferentes objetivos. Ao trabalhar com leitura, o professor deve utilizar os procedimentos adequados a cada situação, levar em consideração o conhecimento que o leitor tem com o que é apresentado pelo texto; o estabelecimento de inferências, antecipando determinados acontecimentos por meio de identificação de algumas pistas linguísticas (pontuação, repetição de expressões etc.), o reconhecimento dos referentes retomados no texto

por meio de elementos coesivos e planejamento do texto no ato de produção em função do objetivo e do leitor a que se destina.

Esses procedimentos serão trabalhados, segundo o Programa, em atividades que envolvem leitura, produção e reescrita de textos narrativos, que se apoiam em aprendizagens essenciais ao processo de construção de significado do texto.

As atividades dos módulos (I a VII) são compostas de vários gêneros textuais (por exemplo, fábulas, gibi, notícia, poema, cartão postal, convite, propaganda, bilhete, carta etc.). Em todos os textos existentes nos módulos, as orientações para o trabalho com leitura em sala são diversificadas, contendo levantamento prévio dos conhecimentos dos alunos, contextualizando que será lido, a fim de que os alunos possam utilizar as estratégias de leitura, antecipar ideias e obter informações que podem auxiliar a compreensão do texto. Utilizando leitura silenciosa, compartilhada, individual, em voz alta, o trabalho com leitura orientado pelo Gestar tem como pretensão desenvolver a compreensão leitora dos alunos.

Além de o professor compreender essas dificuldades e os possíveis caminhos para iniciar suas intervenções em sala de aula, também deve se identificar na formação continuada como mediador que, na prática da leitura em sala de aula, organiza as ideias que os alunos levantam sobre o texto, media novas informações e sistematiza os conhecimentos que eles demonstram e/ou adquirem.

Diferentemente do módulo I, o II ainda traz, em suas orientações para a prática pedagógica, as recomendações para se trabalhar principalmente as leituras do tipo individual e silenciosa para que o aluno consiga recontar oralmente os textos lidos. É importante desenvolver as atividades que envolvam, além da leitura, um reconto através da oralidade. Com esse tipo de prática, os alunos irão adquirir **competência leitora** ao observarem, compreenderem e interpretarem textos. Para tanto, eles a adquirem também quando conseguirem **localizar** informações e “pistas” do autor para **construir** significados colaborativamente **interpretar e reconhecer** a unidade temática e a tipologia do texto.

Identificamos ainda que, para iniciar as atividades de produção textual, é necessário um trabalho com leitura. Para este tipo de atividade, os professores direcionam os alunos a partir de um texto escrito, lendo o título e fazendo questionamentos sobre o mesmo. Essa prática de analisar “o título” antes de qualquer atividade de leitura e produção de texto, orientada na formação continuada, permite aos professores identificar quais conhecimentos que os discentes já têm sobre o assunto. Para a produção textual, os alunos devem observar nesses textos trabalhados os aspectos gráfico-visuais que compõem o texto escrito.

No Gestar I, a leitura não é considerada apenas um processo de decodificação, mas também um processo de criação e de confirmação de hipóteses, de inferências, a partir do conhecimento prévio que se tem da linguagem e do mundo. Por exemplo, quando se lê o primeiro parágrafo do texto, as palavras não foram reconhecidas uma a uma apenas, mas se reconheceu e se interpretou o seu significado em um contexto linguístico mais amplo que inclui frases e parágrafos em que estão inseridas, a sequência de ideias e informações e as relações entre elas.

No módulo III, a leitura e Produção de Textos Narrativos Ficcionalis, igualmente aos outros, também traz as dificuldades relativas ao aprendizado da leitura em relação à distinção entre narrativa de fatos reais e narrativa ficcional, criada pela imaginação do autor, à identificação do narrador e do foco narrativo, ao reconhecimento do enredo, à ordenação temporal da narrativa ficcional e à identificação das características dos personagens.

Para essa unidade, os professores devem compreender que é muito comum os alunos apresentarem, em processo de leitura, dificuldades de reconhecerem quem é o narrador do texto e como esse narrador conta a história, isto é, de que perspectiva ele apresenta a trama, o enredo dessa história. Assim, os alunos não conseguem identificar, pelas palavras e expressões do texto (pronomes, verbos, advérbios), se a história é narrada em primeira ou terceira pessoa. E, ainda, os alunos devem compreender qual é a importância de perceber a perspectiva do narrador para compreender o sentido do texto.

Para tratar destas e de outras questões, o professor vai encontrar atividades de leitura de textos e de identificação do narrador e atividades de recomposição do enredo e de ordenação temporal em textos narrativos. As atividades que compõem o módulo III atendem uma mesma perspectiva de trabalhar leitura e suas diferenças em relação aos outros módulos nele os alunos devem compreender e refletir sobre os elementos da narrativa durante a leitura.

Os cadernos do programa estão relacionados e vêm dando continuidade às orientações, assim, o caderno 4 se relaciona ao caderno de Teoria e Prática 2, que tratou sobre linguagem, língua, discurso e texto, tendo como objetivo geral desenvolver noções básicas sobre diferentes tipos de textos: poéticos, epistolares e informativos e com objetivo específico identificar os elementos constitutivos do poema. Através da leitura de poemas, os alunos poderão compreender os elementos constitutivos do poema: os efeitos sonoros, o ritmo, as rimas e a disposição gráfica, além de identificar os mecanismos de produção do poema: a combinação de sons, a fixação e segmentação de palavras, a formação de estruturas frasais, os elementos de coesão, a unidade textual o valor expressivo dos recursos sonoros e das palavras no poema, as marcas estilísticas próprias do poema a percepção e a criação estéticas. Já, o

caderno 5, semelhante aos demais, está organizado em três unidades (composta por 8 aulas). Os cadernos de Atividades de Apoio à Aprendizagem estão atrelados aos de Teoria e Prática.

Outra orientação para trabalhar leitura no Programa Gestar I foi a partir do gênero poema. A proposta de leitura para as atividades segue de forma semelhante aos dos cadernos anteriores (leitura em voz alta e silenciosa etc.), porém a diferença é que, para esse tipo de gênero, os professores devem solicitar que os alunos não só façam a leitura, mas também realizem a leitura em voz alta, pois é um tipo de texto que dá destaque ao ritmo, à sonoridade, e isso atrai a atenção dos alunos, principalmente os dos anos iniciais.

Como nos cadernos anteriores, o caderno 6 foi elaborado para ajudar o professor a desenvolver um trabalho em sala de aula para rever, aprofundar e/ou ampliar o processo de aprendizagem apresentado pelos alunos. O caderno 6 veio contribuir com o caderno 7, Teoria e Prática, este abordou os aspectos da Literatura Infantil. É importante que o professor conheça as sugestões das atividades do caderno, além de compreender as habilidades que são necessárias à aprendizagem de seus alunos, antes de utilizá-las em sala de aula.

Os conteúdos/habilidades a serem desenvolvidos neste caderno estão detalhados nos objetivos, a saber: ler textos da literatura infantil apenas com linguagem não verbal e identificar as especificidades dos textos visuais e utilização de traços, imagens e os efeitos das cores e de suas combinações. Para desenvolver as atividades, o conteúdo a ser trabalhado é leitura de textos visuais.

As atividades têm como objetivo conquistar leitores, mostrando-lhes as possibilidades e os encantamentos que os livros guardam para serem descobertos. Para isso, é necessário que o professor “crie um clima de descontração, motivação, desejo, curiosidade... onde ler seja um prazer... e se tornar um leitor fluente uma consequência natural do processo” (BRASIL, 2007, p. 11).

O caderno ainda frisa que a leitura de livros não pode ser para o aluno apenas o cumprimento de uma obrigação imposta pelo professor. É preciso ler para/com os alunos. Mas, principalmente, dar a oportunidade de eles escolherem seus próprios livros. Nas leituras de atividades desse caderno, é importante que os professores considerem, em todas as aulas, os componentes de um livro que não devem ser esquecidos: capa, título do livro, nome do autor, nome do ilustrador, páginas que antecedem o texto e que podem trazer alguma ilustração significativa com relação ao todo da história ou com relação ao seu desenvolvimento no sentido de ir levando o leitor para dentro da obra, disposição das palavras na página, relação entre texto verbal e imagem, texto escrito e os efeitos gráfico-visuais das letras e das palavras.

Além disso, é importante não esquecer também de que, embora o objetivo da unidade não seja sistematização do estudo dos elementos constitutivos do tipo de texto, as cinco obras sugeridas na unidade são textos narrativos ficcionais. Logo, é preciso considerar, independentemente da estratégia escolhida para o trabalho com os livros, que temos um narrador que nos conta os fatos, organiza as sequências narrativas, constrói o enredo, apresenta as personagens, usa palavras e expressões que marcam o tempo e o lugar onde os fatos acontecem, podendo inserir-se na história ou observando “de fora” o que acontece.

Podemos concluir que cada caderno é composto por atividades que orientam o trabalho pedagógico em sala de aula para superar as dificuldades dos alunos. Assim, cada um deles dispõe de objetivos para superar as dificuldades. Apesar de cada caderno propor objetivos diferentes, a orientação para o trabalho com leitura tem sempre os mesmos procedimentos de leitura prévia, coletiva (compartilhada), em voz alta, individual, releitura, reescrita (esses tipos de atividade permitem aos alunos reler o texto buscando informações explícitas e implícitas buscando melhorar sua compreensão).

O programa de formação continuada Gestar I traz como orientações para o trabalho com leitura em forma de atividades contendo algumas orientações no caderno do professor. O principal objetivo é levar os professores a compreender que a partir de várias atividades de escrita pode-se envolver o trabalho com leitura. As atividades propostas aos professores levam os alunos a refletirem sobre pontuação e seu uso e valor para construção de sentido do texto, atribuição de significado ao texto, à distinção entre narrativa de fatos reais e narrativa ficcional, criada pela imaginação do autor durante a leitura ao estabelecer inferências e antecipar determinados acontecimentos como também a reescrita de textos.

Prosseguindo com a descrição dos Programas de Formação Continuada, discorreremos a seguir sobre o Programa Pró-Letramento.

5.2 Programa Pró-Letramento

Continuando a descrição dos programas, o segundo programa que o MEC ofertou nacionalmente e que a Secretaria também adotou foi o Programa de Formação Continuada de Professores das Séries/Anos Iniciais - Pró-letramento. No Município de Maceió, esse programa iniciou em 2007 e encerrou em 2008 e foi ofertado para todos os professores da rede que atuavam no Ensino Fundamental. Não diferente do GESTAR I, o Pró-letramento teve a implementação nacional pelo MEC e a SEMED se organizou para atender aos seus professores.

O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. O Programa foi idealizado pelo MEC em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada, além disso, obteve adesão dos Estados e Municípios. Todos os professores que estavam em exercício nos séries/anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas podiam participar. O Pró-Letramento funcionou na modalidade semipresencial. Para tanto, utilizou material impresso e vídeos contendo atividades presenciais e à distância que foram acompanhadas por professores orientadores como também por tutores.

No âmbito da formação continuada, o programa Pró-Letramento teve como diretrizes:

a formação deve não só ser compreendida como um componente inerente à profissionalização dos professores, mas assumida como tal. A formação de professores deve estar voltada para a atividade reflexiva e investigativa que conjugue, de modo articulado e equilibrado, formação profissional e saber pedagógico, incorporando aspectos da diversidade e das inovações pedagógicas e tecnológicas e se comprometendo socialmente com o sucesso dos alunos. [...]. A formação continuada não pode ser reduzida a cursos de atualização ou a treinamentos para introdução de inovações, nem deve ser entendida como ação compensatória a fragilidades identificadas na formação inicial. [...] A formação continuada deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática. (BRASIL, 2005a, p. 05).

A formação continuada deve considerar o professor como sujeito da ação pedagógica, valorizando suas experiências pessoais, o conhecimento teórico e os saberes da prática (BRASIL, 2005a, p. 05).

O Programa apresentou como objetivo geral: oferecer suporte à ação pedagógica dos professores das séries iniciais do Ensino Fundamental de modo a elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e Matemática, por meio da formação continuada de professores na modalidade à distância (BRASIL, 2005a, p. 06). Seus objetivos específicos se propuseram a:

propor situações para a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente e de reflexão sobre a prática pedagógica; desenvolver conhecimentos que possibilitem estabelecer novas relações e compreensões sobre o tema da educação em geral e, em especial, da Educação Matemática e da Língua Portuguesa; produzir materiais para cursos de formação continuada nas modalidades, a distância e semipresenciais; criar uma rede de professores formadores e tutores, que garantam a formação continuada no município ou região. (BRASIL, 2005a, p. 06).

A partir dos seus objetivos, o Programa Pró-Letramento compreende que formação continuada é uma exigência da atividade profissional no mundo atual não podendo ser

reduzida a uma ação compensatória de fragilidades da formação inicial. Considerando que o conhecimento adquirido na formação inicial se reelabora e se especifica na atividade profissional para atender às mobilidades de ensino sua complexidade e, à diversidade das situações que solicitam intervenções adequadas no dia a dia.

Assim, o objetivo da formação continuada é desenvolver uma atitude investigativa e reflexiva, tendo em vista a qualidade da atividade profissional. Nesse contexto geral do Pró-Letramento, a SEMED se organizou para atender aos professores da rede, oferecendo suporte à ação pedagógica dos professores das séries/ano iniciais do Ensino Fundamental para elevar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa e de Matemática e contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada.

Tendo a mesma perspectiva do Gestar I em sua organização de formação continuada no Estado, em relação ao professor também não foi diferente, pois o Programa Pró-Letramento trabalhou na perspectiva de formação do professor reflexivo, considerando o professor sujeito da ação, valorizando suas experiências pessoais, incursões teóricas, e saberes da prática possibilitando que, no processo, atribua novos significados. Nesse sentido, Pimenta (2005, p. 22) observa que,

o ensino como prática reflexiva tem se estabelecido como uma tendência significativa nas pesquisas em educação, apontando para a valorização dos processos de produção do saber docente a partir da prática e situando a pesquisa como instrumento de formação de professores em que o ensino é tomado como ponto de partida e de chegada da pesquisa (PIMENTA, 2005, p.22).

Ao considerar essa característica de refletir a partir da prática, os dois Programas Gestar I e Pró-Letramento, possuem pretensões semelhantes em valorizar a prática docente. Sobre formação nessa perspectiva de valorização da prática, Imbernón (2001) também afirma que

a formação terá como base uma reflexão dos sujeitos sobre sua prática docente, de modo a permitir que examinem suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes etc., realizando um processo constante de auto-avaliação que oriente seu trabalho. A orientação para esse processo de reflexão exige uma proposta crítica da intervenção educativa, uma análise da prática do ponto de vista dos pressupostos ideológicos e comportamentais subjacentes (IMBERNÓN, 2001, p.48-49).

Para a área de alfabetização e linguagem, o Programa foi desenvolvido em sete fascículos, manual do tutor e quatro fitas de vídeo. Os fascículos abordaram as seguintes temáticas: 1) Capacidades linguísticas da alfabetização e letramento; 2) Alfabetização e

letramento: questão sobre avaliação; 3) A organização do tempo Pedagógico e o planejamento de ensino; 4) Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura; 5) O lúdico na sala de aula: projetos e jogos; 6) O livro didático em sala de aula: algumas reflexões, 7) Modos de falar/Modos de Escrever¹², 8) Fascículo do Tutor: Formação de Professores: fundamentos para o trabalho de tutoria e, por fim, o 9) Fascículo complementar. Durante a formação, cada fascículo foi estudado em três encontros de quatro horas semanais. Descreveremos, a seguir, o que os fascículos abordaram sobre leitura.

O fascículo 1, *Capacidade linguística: alfabetização e letramento*, apresenta vários conceitos que fundamentam o programa e o ensino de leitura e escrita. Esses conceitos são retomados nos fascículos seguintes, Alfabetização, Letramento e Ensino de Língua e são apresentadas as principais capacidades a serem desenvolvidas pelos alunos nos anos iniciais da escolarização.

Observamos que a perspectiva adotada no fascículo analisado é centrada na concepção de língua pela interação quando afirma que:

a língua e ensino de língua é considerado como um sistema que tem como centro a interação verbal, que se faz através de textos ou discursos, falados ou escritos. Isso significa que esse sistema depende da interlocução (inter + locução) = ação linguística entre sujeitos. Partindo dessa concepção, uma proposta de ensino de língua deve valorizar o uso da língua em diferentes situações ou contextos sociais, com sua diversidade de funções e sua variedade de estilos e modos de falar (BRASIL, 2008, p.09).

Para estar de acordo com essa concepção, é importante que o trabalho em sala de aula se organize em torno do uso e que privilegie a reflexão dos alunos sobre as diferentes possibilidades de emprego da língua. Após expor a concepção de língua, o fascículo traz o contexto histórico da alfabetização e letramento.

O Programa Pró-Letramento adotou a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento. No fascículo existiu a preocupação em especificar metodologias referentes à sistematização do processo de alfabetização, bem como à importância da mediação docente no processo de ensino-aprendizagem. Mais especificamente, foram focalizadas as capacidades específicas do domínio da leitura: “A concepção de leitura que orienta a seção é a de que se

¹² Os fascículos 7 e 8 trataram respectivamente, das as instruções e informações para o professor orientador de estudos. O fascículo 7 discute, sobretudo, questões relativas à educação de adultos, à educação a distância e à formação de grupos de estudos, a fim de contribuir para a preparação e a organização do orientador de estudos em relação ao trabalho a ser desenvolvido junto aos professores cursistas. Já o fascículo 8 tratou de questões relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita nas séries ou ciclos iniciais do Ensino Fundamental, a partir de relatos sobre ação pedagógica desenvolvida com o tema História de Vida.

trata de uma atividade que depende de processamento individual, mas se insere num contexto social e envolvem disposições atitudinais, capacidades relativas à decifração do código escrito e capacidades relativas à compreensão, à produção de sentido” (BRASIL, 2008 p. 39).

O programa define leitura como “uma prática social que envolve atitudes, gestos e habilidades que são mobilizados pelo leitor, tanto no ato de leitura propriamente dito, como no que antecede a leitura e no que decorre dela” (BRASIL, op. cit., p.39). Assim, a abordagem dada à leitura abrange, portanto, desde capacidades necessárias ao processo de alfabetização até aquelas que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas, ou seja, aquelas que contribuem para o seu letramento.

Para envolver tal definição de leitura, o fascículo 2, *Alfabetização e letramento: questões sobre avaliação*, trouxe os significados desse processo, de diagnóstico e de acompanhamento do processo de alfabetização. Apresenta instrumentos e procedimentos pertinentes à avaliação da aprendizagem nos três primeiros anos do Ensino Fundamental, com ênfase no processo de alfabetização, além de apresentar possibilidades de intervenção em situações de dificuldades ou descompasso com as metas esperadas para assegurar avanços no processo.

O fascículo 3 se organizou em torno do planejamento do ensino, distribuído em três unidades: nas Unidades I e II, o professor deve levar em consideração o tempo que dedica à leitura em sala de aula (levando em conta em seus planejamentos não só as seguintes perguntas: o que, como e quando é lido texto em sala de aula?, como também a frequência da leitura em sala de aula). Além disso, as unidades também consideram o tempo para a escrita em sala de aula (que tempo é reservado à escrita? E com quais tipos de atividades de escrita são desenvolvidas em sala de aula?).

Na Unidade III, o Programa se volta para o **planejamento**, tomando-o como uma ferramenta que pode contribuir de fato com as escolhas e com os trabalhos solicitados no cotidiano da escola. As unidades analisam, através de relato de experiências, situações de ensino e aprendizagem sob a ótica da organização do tempo escolar e do planejamento das atividades docentes. É importante ressaltar que a Unidade I e II que tratam sobre leitura consideram a leitura e a escrita objetos de conhecimento e instrumentos para a apropriação de outros conhecimentos.

O fascículo *Organização e uso da biblioteca escolar e das salas de leitura* abordou a organização e uso da biblioteca escolar e salas de leitura. Esse tema exibiu a importância da biblioteca escolar ou sala de leitura considerando desde o espaço até o acervo para atender às

várias idades, além de contemplar uma descrição das várias possibilidades de organização e uso do espaço para a prática de leitura.

O Fascículo, *O lúdico na sala de aula: projetos e jogos*, apresenta as possibilidades de trabalho através dos jogos e afirma que, quando direcionados para a alfabetização e o ensino de língua materna através dos jogos, é possível contribuir com a aprendizagem dos alunos do ensino fundamental. Por meio deles, integram-se o prazer e o aprender. Esse fascículo, portanto, tem o **propósito geral** de auxiliar os professores no uso de jogos e brincadeiras para promover tanto a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética quanto as práticas de leitura, a escrita e oralidade de forma significativa.

O fascículo que tratou do livro didático em sala de aula tem como objetivo refletir sobre algumas questões relacionadas ao uso do livro didático. O fascículo descreve a implantação do Programa Nacional do Livro Didático e suas orientações de mudanças nos livros de alfabetização. Como principal mudança, o fascículo apresenta os métodos de alfabetização e os avanços das discussões atuais da alfabetização tendo como foco os gêneros textuais, o que favorece a apropriação da leitura e da escrita.

Em se tratando de leitura, o fascículo afirmou que as ações diárias devem ser através da língua escrita. Em razão disso, o Programa assegurou que as atividades de leitura devem constituir o foco por excelência no encaminhamento do ensino-aprendizagem da língua materna na perspectiva do letramento.

Para o Programa, esse foco poderá ser iniciado pela exposição do gênero para os alunos, por considerar o gênero textual que contempla sua variedade (conto de fada, poema, crônica, tirinha, piada, reportagem, verbete, receita etc.), de usos sociais (literatura, jornalismo, publicidade, ciência, cotidiano, arte), de suportes (livro, revista, jornal, embalagem, cartaz) e de contextos da atuação verbal (rural, urbano, formal, informal, diferentes regiões do país).

O fascículo 7, *Modos de falar/Modos de Escrever*, tratou sobre os modos de falar e de escrever e comentou como se dá a integração entre essas duas modalidades discursivas. Para tal, também, nesse momento de formação, analisa-se momentos da prática pedagógica na classe de alfabetização de uma professora de escola pública do Distrito Federal em atividades de leitura e produção de texto que levam em consideração a competência comunicativa dos alunos.

A proposta da atividade pedagógica de produção de texto coletivo expõe o papel do professor diante da escrita, além de levar os alunos à reflexão sobre a língua oral e a língua escrita no processo de construção de textos coletivos e adequação da língua oral, a integração

dos saberes da oralidade na construção da escrita e a compreensão das convenções da língua escrita diante das variedades linguísticas.

É destacada a constituição do aluno como sujeito-autor e produtor de textos e consta o registro da necessidade da inter-relação entre alfabetização e letramento, pois, segundo o texto, é por meio da vivência dessas práticas no cotidiano escolar, que o aluno se apropria do sistema de escrita. A preocupação com o esclarecimento dos assuntos abordados para a compreensão docente é visível no fascículo, o que conduz a sua organização por meio de sínteses ao final de cada unidade.

Para melhorar a aprendizagem de alunos dos anos iniciais e garantir a qualidade da educação, identificamos que o Programa Pró-Letramento adotou os modelos teóricos que fundamentam a proposta de trabalho para o ensino de leitura e escrita na perspectiva do letramento e modelo de formação de professor reflexivo. Ao continuar observando as referências dos fascículos e as relações conceituais dos autores utilizados da construção do Programa que elas estabelecem, foi possível identificar que houve um trabalho a partir da concepção de alfabetizar na perspectiva do letramento.

Na continuação apresentamos o último programa de formação, o PNAIC, para em seguida fazermos relação das semelhanças e diferenças nas orientações para o ensino de leitura no Ensino Fundamental.

5.3 Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC

Por fim, o último Programa do levantamento proposto pela tese de formação continuada no município de Maceió, adotado pela SEMED – o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC, 2012) também lançado pelo MEC, trata-se de um Programa de formação continuada de professores ainda em andamento.

O Programa se configura como um compromisso formal assumido pelo governo federal do Distrito Federal, dos Estados e Municípios, de acordo com a meta cinco do Plano Nacional de Educação (PNE, 2011-2020) que propõe assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, instituído pela portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. O Pacto Nacional é proposto para a formação continuada de professores do 1º ao 3º anos do Ensino Fundamental. As ações desde Pacto têm objetivos publicados no artigo 5º da portaria nº 867:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (BRASIL, 2012a, p. 02).

Assim, este Programa surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização plena de crianças até o 3º ano do ciclo de alfabetização. Busca-se, para tal, contribuir com a formação continuada dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.

Desse modo, o Programa adotou as ações que se apoiam em quatro eixos de atuação:

1) formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3) avaliações sistemáticas; 4) gestão, controle social e mobilização.

O PNAIC tem uma amplitude maior em relação às ações citadas acima, sobre organização e tempo de formação continuada. Os cadernos do Programa se dividem em anos de discussão sobre alfabetização. O ano I do programa se organizou nas discussões da alfabetização em língua portuguesa, dividindo-se em oito unidades temáticas que envolvem o ensino de leitura e escrita. Além dessa área, o PNAIC ainda considera em sua proposta a área de matemática, educação especial, educação do campo e educação indígena.

Como Programa do Ministério da Educação, da mesma forma que os demais Programas, também se desenvolveu em parceria com as universidades públicas e secretarias de educação e se caracteriza como uma articulação com a formação continuada adotada pelo Pró-Letramento que para

atingir os objetivos propostos serão asseguradas algumas discussões introduzidas no Programa Pró- Letramento, tais como as concepções de alfabetização; o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental; direitos de aprendizagem nos anos iniciais do Ensino Fundamental; avaliação na alfabetização; elaboração de instrumentos de avaliação; exploração/conhecimento dos materiais distribuídos pelo MEC para uso em sala de aula (BRASIL, 2012a, p. 29).

Diferente dos demais programas, o Pacto será avaliado mediante a aplicação da Provinha Brasil pelas redes de ensino no início e no final do 2º ano do Ensino Fundamental e

pela prova Avaliação Nacional de Alfabetização - ANA aplicada para as crianças no final do ciclo de alfabetização.

O Pacto adotou como conceito de alfabetização que o sujeito nessa condição é “capaz de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz” (BRASIL, 2012b, p.16).

Para tanto, foi necessário analisarmos os cadernos trabalhados durante a formação continuada. Nesse percurso, foi possível identificar que o Pacto se organiza a partir de quatro eixos: 1) Formação, 2) Material didático, 3) Avaliações, 4) Gestão, mobilização e controle social. A partir dos eixos de organização, os cadernos de formação foram distribuídos em: 1) Formação de professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, 2) Formação do Professor Alfabetizador e 3) Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões. A seguir, discutiremos os cadernos de formação e material didático que abordam o ensino e aprendizagem da leitura.

O conjunto de cadernos teve como pretensão trabalhar a formação dos professores com o objetivo de contribuir com a aprendizagem e alfabetização dos alunos de 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental. Ao observarmos os cadernos dos programas Gestar I, Pró-Letramento e PNAIC, fica claro que adotaram a mesma perspectiva de formação continuada que foi a formação do professor reflexivo. Desse modo, o Pacto considera que a prática da reflexividade deve

estar fundamentada principalmente em uma análise das ferramentas conceituais, que são categorias construídas a partir dos estudos científicos. Tais ferramentas devem ultrapassar o empírico com a ajuda das teorias que referenciam as práticas observadas. O caminho para a realização dessa ação seria, portanto, a alternância entre a prática/teoria/prática (BRASIL, 2012a, p. 13).

Segundo o Pacto, a atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se em um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação. Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.

Momentos como estes durante a formação continuada poderão resgatar os saberes docentes, pois o PNAIC considera que os profissionais que estão vivenciando a formação continuada já possuem um saber sobre a sua profissão e, nos processos formativos, os

professores precisam compreender que seus conhecimentos podem ser modificados, melhorados, trocados, ratificados, reconstruídos, refeitos ou abandonados.

As estratégias formativas no PNAIC para a formação continuada de professores consideram os sujeitos inventivos e produtivos, afirmando que não serão repetidores em suas salas de aula daquilo que lhes foi aplicado na formação para orientar a sua nova prática. A diferença dessa formação, segundo o Programa, é levar o professor a pensar novas possibilidades de trabalho. Para tanto, as orientações sugeridas são que algumas estratégias sejam permanentes nos encontros e que sejam possibilidades em sala de aula como, por exemplo, leitura por deleite, socialização de memórias, vídeo em debate, análise de situações de sala de aula filmadas ou registradas, análise de atividades de alunos, análise de recursos didáticos, exposição dialogada, elaboração de instrumentos de avaliação, discussão de seus resultados e avaliação da formação.

As estratégias formativas aqui apresentadas são propostas para serem pensadas pelos professores formadores e orientadores de estudo a partir de um determinado objetivo e planejamento a ser construído. Elas integram um conjunto de orientações sobre práticas formativas que podem compor um determinado planejamento de formação dentro de uma organização e uma estrutura própria e singular.

O PNAIC considera que o ciclo de alfabetização (ensino de leitura e escrita) pode referir a práticas diversas de ensino da leitura e da escrita desde aquelas vinculadas ao ensino de letras, sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2012a). Podemos perceber que o caderno demonstra como, desde a década de 80, o ensino de alfabetização vem se desenvolvendo no Brasil, perpassando pela prática dos métodos até a perspectiva de alfabetizar letrando. Nesse momento, o Pacto enuncia os métodos de alfabetização e considera que existem vários métodos e estratégias de alfabetização. Dessa forma, é importante destacarmos que as novas demandas colocadas pelas práticas sociais de leitura e de escrita têm criado novas formas de pensar e conceber o fenômeno da alfabetização.

Ao citar o percurso em que a alfabetização se organizou no Brasil através dos métodos de alfabetização, o Pacto veio ofertar uma proposta para além dos métodos e adota uma concepção de alfabetização focada na inserção das crianças nas práticas sociais. Através dessa inserção, podem ser desenvolvidas metodologias que, de modo concomitante, favoreçam a apropriação do sistema alfabético de escrita por meio de atividades lúdicas e

reflexivas e a participação em situações de leitura e produção de textos, ampliando as referências culturais das crianças.

O caderno “Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa” trata da importância do planejamento das atividades, da organização do trabalho, da previsão do tempo pedagógico e da construção de rotinas no sentido de promover o atendimento e a formação das crianças em alfabetização, especificamente, da organização da escola dos planos e metas a serem alcançado ao longo de um determinado tempo, seja este planejamento de uma gestão escolar ou de uma sala de aula. No caso das salas de aula do ciclo da alfabetização, é importante ter em mente quais são os objetivos do ensino em cada fase. Para organizar esse trabalho, o professor deve basear-se nos descritores.

Para planejar o processo de alfabetização e ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, o Pacto tomou como base os quatro eixos direcionadores: leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística, incluindo a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética.

Para abordar leitura no PNAIC, os Elementos Conceituais e Metodológicos discutem esses quatro eixos que estruturam o ensino de língua portuguesa (leitura, produção de texto escrito, oralidade e análise linguística), e que eixos são considerados como direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012). O documento considera que o ensino de leitura como uma prática de interação social é encontro de sujeitos: leitor e autor mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto, o tema, o autor, a linguagem, a língua e o gênero textual. Nesse processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê.

A partir da consideração sobre leitura nos elementos conceituais, o Pacto vem descrever que o aprendizado de leitura envolve diferentes habilidades, tais como: 1) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, 2) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e 3) a construção de sentidos, inter-relacionando as habilidades.

O caderno “A aprendizagem do sistema de escrita alfabética” discutiu a aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), dividindo-o em dois momentos: no primeiro, uma revisão sobre Sistema de Escrita Alfabética e suas convenções, fundamentando-se à luz da teoria da Psicogênese da Escrita, baseado em Ferreiro, Teberosky, Morais, Leal entre outros e, no segundo, compreenderam-se as relações entre a apropriação do

SEA e o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica, assim como o aprendizado da relação som-grafia.

Para exemplificar esse momento de aprendizagem, o caderno traz o relato de experiência que considera “positivo” de uma professora. Nesse relato foram utilizadas as estratégias cognitivas de leitura. A prática através da leitura de palavras oportuniza as crianças a refletirem sobre a correspondência som-grafia, fazendo com que estabeleçam as relações entre letras e fonemas. Após o relato, o Programa apresenta orientação de leitura para formação teórica de professores. Essas leituras se basearam na proposta do caderno tratando do letramento.

O quarto caderno, “Ludicidade na sala de aula”, irá refletir sobre a apropriação dos sistemas de escrita e alfabetização a partir da articulação dos jogos e brincadeiras que articulem as diversas áreas de conhecimento e as diferentes formas de agrupamento, tomando como foco os direitos de aprendizagem para este ano de escolaridade. Apesar de tratar basicamente da prática a partir das brincadeiras, o caderno contempla o trabalho de leitura, cujos relatos possibilitam identificar o nível de leitura e escrita.

O caderno cinco “Os diferentes textos em salas de alfabetização” trata da importância de se trabalhar textos em sala de aula e de articular esse trabalho com os diferentes eixos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, principalmente, com o processo de alfabetização. No ensino, é necessário propiciar ao aluno fazer uso da linguagem, considerada nos diferentes contextos de uso, tendo por base a abordagem sociointeracionista, em que práticas pedagógicas serão refletidas e analisadas.

Para o ensino da leitura no PNAIC, a orientação aos professores é trabalhar a partir do relato de experiência composto no caderno com a pretensão de revelá-los que o trabalho com leitura deve envolver a busca dos conhecimentos prévios dos alunos através de perguntas, utilizando a estratégia de antecipação, além de, elaborar atividades utilizando a sequência didática.

O Caderno 6 “Planejando a alfabetização: integrando diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas” reflete sobre formas de organização do trabalho pedagógico, principalmente, sobre projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, tendo como foco de atenção os diálogos entre os diferentes componentes curriculares, bem como o papel dos diferentes eixos de ensino da língua na apropriação de conhecimentos relacionados às distintas áreas do saber. No tópico aprofundamento teórico, percebemos claramente que adotou a alfabetização já entendida na perspectiva do letramento. Assim, compreendemos essa opção de acordo com Soares (2004, p. 14) ao afirmar que

a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento e, este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Neste sentido, o PNAIC compreende que esse processo de alfabetizar e letrar se constitui da aquisição do sistema alfabético como também das práticas sociais – letramento.

Através dos relatos de experiência em sala de aula, o caderno demonstra a realização de práticas em Leitura através de leitura em voz alta, reflexão sobre os elementos textuais, como título e autoria, e os conteúdos dos textos e produção de textual tendo o professor como escriba¹³. Todas as atividades envolvem leitura e produção textual, além da orientação da sequência didática de leitura diária em sala de aula.

O caderno “Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais” gira em torno da heterogeneidade de conhecimentos dos aprendizes no processo de alfabetização, tratando-a não como fator de exclusão, mas sim como um fenômeno natural, que revela os diferentes percursos de vida, de interesses e de oportunidades das crianças. O objetivo, portanto, é no modo de como tratar as diferenças na perspectiva de promover as aprendizagens, garantindo os direitos de aprendizagem a todos.

Além do aprofundamento teórico que mostra alguns resultados de pesquisa em alfabetização através do ensino de leitura e de identificar a importância de trabalhar leitura e escrita em sala, esse caderno traz, para a formação do professor, o eixo leitura dos elementos conceituais citados anteriormente.

O Pacto pela Alfabetização na Idade Certa abordou, em seus documentos, que pretende formar um “professor alfabetizador”. Por esse motivo o objetivo maior do Programa é formar alunos com perfil de alfabetizados até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Para atingir esse objetivo, os cadernos de formação trouxeram estudos teóricos e exemplos de práticas docentes em relação à alfabetização, a partir dos gêneros textuais. Na organização, os cadernos iniciam com um texto teórico intitulado “Aprofundamento do

¹³ O termo professor escriba é utilizado pelo Pacto, seguindo Teberosky e Colomer (2003). Quando o professor desempenha o papel de escriba, a criança aprende a participar como produtora de textos, aprende a ditar para que o outro produza um texto escrito. Quando o professor realiza a leitura em voz alta, a criança aprende a participar como audiência.

tema¹⁴”, atendendo à proposta de formação teórica. Os cadernos também contemplam em seus objetivos que os professores precisam compreender a alfabetização na perspectiva do letramento, no entanto, nos cadernos, é notável a orientação para a perspectiva do construtivismo quando cita a compreensão da hipótese da escrita desenvolvida pelas crianças. Ao final de cada caderno, também há sugestão de leitura de atividades para os encontros em grupo.

Em relação ao ensino da leitura e à produção de textos, o PNAIC propõe que os alunos vivenciem atividades envolvendo diferentes gêneros textuais desde o 1º ano, e que no final do 3º ano, possam ler e produzir textos diversos. Em relação à apropriação da escrita alfabética, espera-se que, no 1º ano, as práticas de ensino da leitura e da escrita possibilitem à criança a construção da base alfabética e que os 2º e 3º anos sejam destinados à consolidação da correspondência som-grafia por meio de diversas situações significativas e contextualizadas de escrita, palavras e textos.

Como está ilustrado no quadro de direitos de aprendizagens, é preciso que os alunos, no final do 2º ano, dominem as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro de modo a lerem e escreverem palavras formadas por diferentes estruturas silábicas, além de saberem segmentar as palavras na escrita de textos e utilizarem diferentes tipos de letras de acordo com as situações de leitura e produção de textos diversos.

Como proposta do capítulo, descrevemos os programas, suas ações e objetivos a partir dos documentos do MEC. Na seção seguinte, apresentaremos os programas com suas concepções de ensino de leitura, tendo como foco principal a formação do professor alfabetizador que engloba o ensino de leitura e escrita.

5.4. Modelos e concepção de leitura subjacente aos programas de Formação continuada

Após apresentarmos os programas e seus objetivos para formar professores, identificamos os encaminhamentos para o ensino de leitura nos anos iniciais. Para este momento, pretendemos identificar as concepções de leitura que fundamentaram as formações continuadas para professores da educação básica. Partimos do pressuposto de que o ensino de leitura nas salas de aula do sistema educacional brasileiro vem recebendo contribuições da Linguística através da formação dos professores.

¹⁴ Os estudos teóricos em Aprofundando o tema tratou sobre currículo, planejamento, escrita, jogos, letramento etc. para formar o professor teoricamente para alfabetizar até o 3º ano do Ensino Fundamental.

A partir dos estudos da linguagem, pretendemos identificar as concepções de leitura que perpassaram o ensino e a formação do professor atualmente. Essas concepções estão presentes na prática pedagógica e às vezes os professores podem ou adotá-las sem tomar consciência. Tais concepções influenciam e/ou influenciaram a formação de leitores. Por esse motivo, identificarmos essa(s) concepção(ões) é de fundamental importância para compreendermos o tipo de leitor que as escolas pretendem formar.

Iniciaremos falando sobre o modelo de formação continuada existente nos programas. Foi possível reconhecermos que os programas adotaram em seus documentos concepções de leitura que deveriam nortear a prática pedagógica, tendo o objetivo de melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Os modelos de formação continuada dos Programas realizados pelas secretarias e universidades públicas se baseiam, em geral, num modelo que busca, primeiro, formar os professores formadores e, em seguida, os demais professores. Para explicar o modelo de formação continuada dos programas: Gestar I, Pró-Letramento e PNAIC, Gatti (2009, p. 202) afirma que

não raro o modelo seguir as características de um modelo “em cascata”, no qual um primeiro grupo de profissionais é capacitado e transforma-se em capacitador de um novo grupo que por sua vez capacita um grupo seguinte. Mediante esse procedimento, que geralmente percorre os diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais, professores especialistas, embora permita envolver um contingente profissional bastante expressivo em termos numéricos, tem-se mostrado pouco efetivo quando se trata de difundir os fundamentos de uma reforma em suas nuances, profundidade e implicações (GATTI, 2009, p. 202).

Os Programas descritos acima têm por objetivo auxiliar estados e municípios a cumprirem a formação dos professores em todo país. Essa abrangência pode ser explicada a partir da formatação da formação continuada em “cascata”. De acordo com Gatti (2009), mesmo tendo essa característica de cascata, a expectativa de um novo modelo crítico reflexivo na prática docente deve servir como orientação para os professores refletirem suas ações em sala de aula, ao mesmo tempo em que lhes permitam desenvolver iniciativas para enfrentar seus desafios profissionais.

Sobre o modelo de formação continuada, organizado pelos especialistas das universidades, Chaves (2012, p. 45) explica que se corre o risco de manter o paradigma da capacitação utilizado até o ano de 1980, pois tende a projetar os programas de formação como efeito “cascata”. Especialista da universidade forma o professor-formador (indicado pelo estado/município) que orienta o professor-cursista (aquele que atua na escola); este terá a

responsabilidade de repassar a formação aos demais professores da sua unidade de ensino. Esse processo que parece priorizar a formação de forma coletiva, na verdade, pode esvaziar a formação.

Mediante esse procedimento ou modelo que Gatti discute, de acordo com Chaves (2012), geralmente os modelos de formação passam por diferentes escalões da administração dos extensos sistemas de ensino, tais como corpo técnico-pedagógico, supervisores regionais e professores especialistas.

Diante desse entendimento dos modelos e da organização da formação continuada, os programas surgem com a pretensão de contribuir com a prática docente. Diante da análise, é fácil percebermos que o Gestar I, Pró-letramento e o PNAIC têm características gerais de execução muito comuns. A formação, por exemplo, vem para os municípios através de pacotes prontos; as secretarias se organizam e executam-na em encontros com base em estudos teóricos e práticos.

Como os programas têm basicamente as mesmas características e os modelos são semelhantes, a proposta de formação segue o modelo permanente que se baseia na formação do professor reflexivo, resgatando os saberes docentes para refletir novas práticas.

Consideramos, a partir dessa descrição, que os Programas de formação continuada devem encaminhar a prática dos professores para uma superação do modelo de racionalidade técnica e prática, para que tenham a possibilidade de desenvolver conhecimentos a partir de suas experiências e refletir sobre suas ações. Os três programas, aqui analisados, deixam claramente expressos em suas intenções que a formação continuada dos professores da rede municipal de ensino deve ser na perspectiva de formar o professor reflexivo num processo contínuo. Os modelos dessas formações vão de encontro à possibilidade de reciclar e treinar professores para atuar em sala de aula.

Com a proposta de identificar os modelos de formação continuada, também identificamos a concepção de leitura que os programas adotaram. Partimos do entendimento, baseado em Koch e Elias (2010), de que ler é interpretar, relacionar textos e produzir sentidos – um ato de co-produção textual através do processo de interação sujeito/linguagem gerado pela leitura. Ao considerarmos a importância da leitura em nossa vida em sociedade, é indispensável desenvolvermos costumes de leitura entre as crianças e os jovens, bem como ter em mente que o papel da escola é conduzir a esse aprendizado.

Em uma perspectiva sociointeracionista de língua, os eixos centrais do ensino de língua portuguesa são ler, produzir e compreender textos trabalhados a partir dos gêneros textuais. Nesse contexto, os alunos são participantes do processo de interação e, para isso,

precisam conhecer os gêneros e suas características. Nesse processo de alfabetização, é importante trabalhar com os gêneros textuais, pois os alunos estão atualmente submetidos a vários tipos de textos dentro e fora da escola (narrativos, descritivos, argumentativos, expositivos e injuntivos). Assim, o papel da escola e das universidades durante a formação continuada é fundamental para ampliação do público leitor /produtor, bem como do material, dos modos e do ritmo de ler e escrever. Desse modo, a leitura reverte-se nas muitas faces da textualidade (BORGES, 2005).

Nesse sentido, o aluno que já é leitor deve compreender o que foi lido utilizando-se das estratégias de leitura. Primeiramente, é fundamental trazer para a leitura seus conhecimentos prévios, de mundo, textuais etc. norteado nos três programas. Nesse caso, a leitura pode ser considerada uma prática para adquirir conhecimentos.

Por esse motivo, não é possível que se aceite apenas uma forma de ler, mas que esse ato esteja relacionado ao prazer, à informação e à função social. A leitura é muito abrangente, requer do leitor conhecimentos que vão além de uma leitura vazia de textos. Para Freire (2011, p. 11), a importância de ler é um

processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior dessa não pode prescindir da continuidade daquela (FREIRE, 2011, p. 11).

Para os programas, a leitura é entendida como uma atividade dialógica, em que o leitor e o texto se comunicam, cabendo àquele o papel de mudar, acrescentar, distorcer, concordar.

Considerando a concepção sociointeracionista adotada pelos programas, após as formações, os professores precisam direcionar as perspectivas de leitura em sala de aula, efetivando o conhecimento dos alunos para aprendizagem da leitura.

Tratar a leitura na formação continuada de professores se faz importante pela grande quantidade de alunos ainda não são proficientes em leitura no Ensino Fundamental. Desse modo, a leitura é considerada como um instrumento indispensável para a convivência em sociedade, bem como para conceber outros conhecimentos. O desenvolvimento escolar dos alunos, como também dos professores está relacionado às competências de leitura desenvolvidas ainda nessa etapa da educação básica.

A discussão sobre leitura é relevante, pois sabemos a partir dos indicadores de sistema de avaliação nacional em larga escala, como o SAEB e a ANRESC, que os alunos do Ensino Fundamental ainda apresentam dificuldades de compreensão de leitura.

Por isso, os programas mencionam que o ensino de leitura tem relação com a linguagem oral e escrita, consideramos que se basearam nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) que, por sua vez, possuem embasamento no construtivismo e afirmam que o domínio das modalidades é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio delas que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha, constrói visões de mundo e produz conhecimento. Ao ensinar a leitura, a escola tem a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania.

Na perspectiva da formação de professores, os programas adotaram a concepção de leitura (sócio)interacionista. Segundo Koch e Elias (2010), a leitura nessa concepção interage entre autor-texto-leitor como uma atividade de produção de sentido.

No âmbito escolar, são essas interações que devem perpassar a prática da leitura. Tal noção de leitura é predominante nas políticas educacionais. Os PCN (BRASIL, 1998, p. 69 - 70), por exemplo, definem leitura como

uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. Um leitor competente sabe selecionar, dentre os textos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a suas necessidades, conseguindo estabelecer as estratégias adequadas para abordar tais textos (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Essa passagem no documento confirma a ênfase dada à interação autor-texto-leitor. Então, a leitura nos programas é concebida como um processo no qual o leitor interage com o texto, como uma “atividade” que implica o uso de algumas “estratégias”. E, para ser um “leitor competente”, é preciso acionar as “estratégias adequadas”. Dessa forma, o papel da escola seria o de criar situações para possibilitar ao aluno o aprendizado formal dessas estratégias.

O primeiro deles (“O Programa Gestão da Aprendizagem Escolar” - Gestar I) inseriu na formação de articulações, um conjunto de ações a serem desenvolvidas junto a professores habilitados para atuar da 1ª à 4ª série ou do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental e que estejam em exercício nas escolas públicas do Brasil. Nesse contexto, o Gestar I tem a finalidade de

contribuir para a qualidade do atendimento ao aluno, reforçando a competência e a autonomia dos professores na sua prática pedagógica.

Diante desse contexto do programa, o caderno de Teoria e Prática: língua portuguesa trouxe detalhes do que foi trabalhado com os professores na formação, fazendo recomendações: “ao que é aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas; aos indicadores de conteúdo e às orientações didáticas para as áreas de Língua Portuguesa e de Matemática” (BRASIL, 2003, 11).

O Gestar I adotou a concepção de leitura (sócio)interacionista. É através dessa concepção que a criança adquire contato com os diferentes tipos de textos (narração, descrição). Por meio desse contato, os PCNs (BRASIL, 1998, p. 33) ressaltam que “os sujeitos se apropriam dos conteúdos, transformando-os em conhecimento próprio, por meio da ação sobre eles, mediada pela interação com o outro”, numa explícita referência a Bakhtin (1988).

Outro programa, o “Pró-letramento”, destaca a influência do modelo teórico do “professor reflexivo” como princípio norteador da proposta de formação continuada de professores. Para tanto, em relação à leitura, entendemos que o letramento vai além da noção de leitura como apenas decifração do código escrito ou instrumento de comunicação. Conforme a concepção de Kleiman (2001), letramento é prática social da leitura e da escrita, isto é, a condição de fazer uso consciente e fluente da leitura e da escrita em gêneros textuais diversificados em diferentes contextos, percebendo suas diferenças, analisando-os, comparando-os, produzindo-os e reproduzindo-os.

Por fim, PNAIC iniciou nas escolas ainda em 2013 em consonância com os programas acima citados, o PNAIC também se embasa na mesma concepção do Pró-Letramento, além de citar em seus cadernos a alfabetização a partir do letramento, adotando uma concepção de leitura também pelo (sócio)interacionismo.

As semelhanças nas orientações dos três programas para o ensino da leitura em que se inclui, de acordo com Val (2006, p. 19), a reflexão sobre como integrar alfabetização e letramento em sala de aula. Para tanto, as orientações para o trabalho com leitura são através de quatro componentes do aprendizado da escrita: 1) a compreensão e valorização da cultura escrita, 2) a apropriação do sistema de escrita, 3) a leitura e 4) a produção de textos escritos.

Essa reflexão da autora está presente nos programas de formação continuada, norteando os professores a envolver em suas práticas os eixos do ensino de língua portuguesa, compreendendo a valorização dos modos de produção que circulam escritos na sociedade, função da escrita e seu uso na escola. Ao mediar tais conhecimentos o professor possibilita a

apropriação do sistema de escrita que envolve noção da base alfabética. Para tanto, a leitura pode ser inserida no cotidiano escolar através da leitura de diferentes gêneros, participação em leituras para os alunos que ainda não leem da maneira convencional estabelecendo uma relação entre o que é falado e o que é escrito. Em consequência desse trabalho os alunos constituem o aprendizado da leitura e da escrita demonstrando em produção e leitura de textos.

Os Programas de formação continuada de professores adotaram basicamente as mesmas características para o trabalho em sala de aula, além, de adotarem ou darem continuidade a programas anteriores que trabalham na perspectiva de leitura através do (sócio)Interacionismo, orientando uma alfabetização através do letramento. No entanto, os embasamentos da prática construtivista também aparecem quando envolvem, principalmente, a língua escrita, orientando que esta passa a ser concebida como sistema de representação, considerando que as crianças possuem hipótese acerca do código escrito e que seguem uma lógica coerente com seu desenvolvimento cognitivo.

Diante das considerações sobre leitura e escrita, as ações do governo têm a intenção de obter resultados positivos nas avaliações em larga escala. Para alcançá-la, ele promove as formações continuadas de professores. Segundo Antunes (2003), não se pode deixar de reconhecer que as concepções teóricas subjacentes aos documentos do PNAIC já privilegiam a dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como as condições para plena participação do indivíduo em meio social.

Ainda segundo Antunes (2003, p. 22), os PCN estabelecem que os conteúdos de língua portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o uso da língua oral e escrita e o da reflexão acerca desse uso. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais na forma e na sequência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de antes.

Ao mencionar o termo (sócio)interacionismo, é inevitável não comentarmos as contribuições de Vygotsky, precursor dessa abordagem. Para tanto, faz-se necessário trazermos para a discussão o conteúdo do texto intitulado “Interação entre aprendizado e desenvolvimento”. Vygotsky (1998, p. 113) apresenta conceitos básicos de sua teoria como a noção de *Zona de desenvolvimento proximal* e *Zona de desenvolvimento real*, ambas as fases do desenvolvimento da aprendizagem de crianças.

A conexão entre desenvolvimento e aprendizagem ocorre por meio da zona de desenvolvimento proximal, que é, de acordo com o autor, a distância entre os níveis de desenvolvimento potencial e o nível de desenvolvimento real, ou seja, o limite entre a

autonomia das crianças frente a um problema (nível de desenvolvimento real) e a solução de um problema por meio da interação com outros, para, posteriormente, poder resolver qualquer obstáculo sozinhas (nível de desenvolvimento potencial).

Por meio da discussão estabelecida pelo autor, entendemos que a aprendizagem tem caráter primordial no desenvolvimento da mente, sendo que, para a efetivação desse processo, é necessária a inclusão tanto daquele que aprende quanto daquele que ensina e, principalmente, da interação entre eles.

Segundo Vygotsky (1998, p. 113), a zona de desenvolvimento proximal permite delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido por meio do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação.

A partir das contribuições da concepção (sócio)interacionista, os programas e projetos almejam um aprendizado através da interação humana (aluno-aluno, aluno-professor). Além dessa concepção, eles devem considerar, segundo Antunes (2003), aspectos que contribuem também para o aprendizado da leitura, que são tanto os fatores internos da língua (fonologia, morfologia, sintaxe, e semântica) quanto os fatores extralinguísticos (psicologia, histórico, sociais, geográficos, cultural etc.).

Ao assumir essas concepções teóricas, as instâncias superiores propõem para as formações continuadas momentos de reflexão, almejando que, na prática, exista uma modificação na aprendizagem dos alunos. De acordo com Antunes (2003), é preciso que os professores compreendam as concepções, objetivos e procedimentos da leitura. O resultado desse conhecimento é reconhecer que todas as ações se orientam para um ponto comum e relevante que é o aprendizado da leitura em turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, tendo como consequência dessa prática os alunos conseguirem ampliar as competências comunicativas interacionais dos alunos.

Compreender a leitura a partir dos programas de formação continuada é considerá-la, segundo Antunes (2003), uma atividade interativa verbal e escrita que implica a participação do leitor na interpretação do sentido e das intenções pretendidas pelo autor.

Nessa descrição dos programas de formação continuada de professores, é possível identificarmos que há uma preocupação com os resultados da aprendizagem, principalmente, nas áreas de língua portuguesa e matemática, pois os alunos são submetidos a avaliações.

6 PRÁTICAS DOCENTES EM SALA DE AULA: contribuições das Formações Continuadas para o ensino de leitura

Este capítulo tem por objetivo apresentar os dados coletados através das observações das aulas de Língua Portuguesa nas turmas de 3º e 5º Ano¹⁵ do Ensino Fundamental das entrevistas com os professores e dos programas de formações.

A coleta dessas aulas ocorreu em um período de três meses nas duas turmas. Os dados foram coletados no município de Maceió/AL. Nosso foco foi identificar como esses professores foram formados para trabalhar com o ensino da leitura através das formações continuadas. E para isso, entramos em sala como observador participante. Esse instrumento de pesquisa nos permitiu coletar informações sem interferir de forma direta no desenvolvimento das aulas.

A análise das aulas nos permitiu compreender como a leitura vem sendo abordada em sala de aula, assim como identificar as concepções de leitura presente nas práticas pedagógicas dos dois professores observados. A análise da investigação foi organizada a partir da triangulação de dados adotada na metodologia da pesquisa.

O capítulo está organizado em três partes: primeiramente, apresentar como ocorre o trabalho com leitura em sala de aula, identifica através das entrevistas com os professores, seus conhecimentos e práticas sobre leitura, e, por fim, apresenta os pontos convergentes na prática de ensino da leitura dos dois professores observados.

Ao analisarmos os dados levantados, procuramos identificar na prática dos professores, a presença ou não das orientações dos programas de formação continuada para abordar a leitura em sala de aula. Através disso, consideramos essencial compreender a organização e atuação dos professores nas salas de aula observadas. Para desenvolvermos este capítulo, levantamos dois questionamentos que consideramos pertinentes:

- Como a prática docente reflete os fundamentos (pressupostos) da Formação Continuada para professores sobre leitura?
- Quais as dificuldades encontradas pelos professores para trabalhar com leitura a partir das orientações dos programas de Formação Continuada?

¹⁵ A turma do 3º ano possuía 28 alunos matriculados e a do 5º ano 32 alunos matriculados. Durante as observações, esse número diminuiu principalmente na turma do 3º ano onde alguns alunos, não eram frequentes nas aulas.

A prática docente também se constitui através de suas ações em sala de aula. Por isso, a compreensão de tais ações é possível a partir de uma prática reflexiva adquirida através das formações continuadas. Para tanto, foi fundamental compreender não só o processo de formação dos professores, como também a escola, local das ações docentes, pois conhecer seu funcionamento nos possibilitou compreendermos como a prática docente se desenvolveu.

A fim de encontrarmos resposta para a questão de pesquisa, a saber, em que medida a prática pedagógica é satisfatória na reflexão dos pressupostos das Formações Continuadas em Língua Portuguesa no que se refere ao ensino de leitura, consideramos necessário entendermos a dinâmica da prática em sala de aula das turmas de 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental. Com relação ao 3º ano, acreditamos ser um ano em que o aluno deve demonstrar sua aprendizagem no que se refere à leitura e, na turma do 5º ano, a coleta se justifica por ser o ano final do Ensino Fundamental. Nessa etapa, as crianças devem se encontrar alfabetizadas, além de demonstrar a compreensão da leitura que é fundamental esse aprendizado nas diferentes áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, acreditamos que essa investigação contribuirá no sentido de compreender o processo de aprendizado da leitura nessas duas turmas, além de trazer contribuições que promovam um novo olhar sobre a prática de leitura no Ensino Fundamental.

6.1 Sobre a prática de leitura em sala de aula

Ao investigarmos o trabalho com leitura na prática docente no 3º e 5º Ano do Ensino Fundamental, verificamos também os saberes que os professores demonstraram ter adquirido durante a formação continuada e se eram revelados nos momentos de prática em sala de aula.

Nas duas escolas, como pudemos observar, nas aulas de língua portuguesa, as práticas de leitura se basearam a partir de algumas orientações das formações continuadas ainda de forma muito inicial. Na turma do 3º ano, na maioria das aulas, os alunos não tinham posse do texto escrito, escutavam a leitura realizada pelo professor que também tecia questionamentos baseados na história lida. Já, na turma do 5º ano, a maioria dos alunos se encontrava de posse do texto escrito, mas a leitura era usada apenas para responder às questões propostas pelo livro didático.

Para identificarmos como as aulas foram desenvolvidas, reunimos as aulas em quatro blocos para tentar demonstrar a visualização do contexto de sala de aula em relação ao trabalho com leitura, adquirimos essas informações através das observações para

conseguirmos identificar como as orientações das formações continuadas favoreceram o ensino da leitura no 3º e 5º Anos do Ensino Fundamental.

BLOCO 1 DE ATIVIDADES

3º ANO¹⁶

Aulas	Rotina de atividades em sala de aula	Materiais
Aula 1	Correção da atividade de casa. Assunto – Pontuação. Leitura em voz alta do texto “Menina Bonita do laço de fita”. Perguntas de levantamento de conhecimentos prévios	Livro infanto-juvenil “Menina Bonita do laço de fita” (autora: Ana Maria Machado), lápis e caderno.
Aula 2	Releitura do texto “Menina Bonita do laço de fita”, realizada pelo professor. Orientações gerais para produção de texto pelo professor. Produção textual (individual).	Lápis e caderno.
Aula 3	Retomada da explicação sobre pontuação – LD do professor. Relatos da leitura realizada em casa pelos alunos. Leitura oral de alguns alunos (livros que levaram emprestado da sala de leitura). Continuação da produção textual. Explicação de alguns “erros ortográficos” encontrados nos textos.	Livro, lápis, caderno e lousa.

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa nas duas turmas, foi comum identificar que o ensino da leitura foi desenvolvido através de alguns gêneros textuais como elemento orientador das formações continuadas. Os professores levaram para a sala de aula textos que garantiram a motivação e interesse dos alunos. A abordagem desses textos é que se distanciou das orientações dos programas, pois a leitura em sala de aula foi voltada principalmente para responder atividades do texto.

As práticas de leitura realizadas pelos professores eram guiadas por questões de interpretação surgidas antes, durante e após a leitura. Uma observação importante é que nenhuma das leituras realizadas em sala apresentou função de deleite¹⁷, pois eram, em sua maioria, voltadas a realizar atividades relacionadas ao estudo do texto.

Na aula 1 do 3º ano, com a presença de 17 alunos o professor iniciou organizando a turma, mudando alunos de lugar, deixando as cadeiras organizadas em fila. Além de chamar atenção para uma rotina de estudo em casa, percebemos que a ênfase na rotina de estudo ocorreu por causa das tarefas encaminhadas para casa que voltavam sem ser realizadas. Vejamos como o professor conduziu a correção da atividade:

¹⁶ Nas aulas do 3º ano, os alunos não utilizaram do livro didático e o professor se baseou no livro de alfabetização “Letramento divertido”, de Graça Boquet e Graça Batituci (2010), para crianças com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade.

¹⁷ Para Leal e Albuquerque (2010), a leitura deleite é considerada leitura-fruição, podendo ser realizada pelo professor ou aluno. Essa atividade pode envolver a leitura de um texto por dia ou contemplar a leitura de um livro maior, lido um pouco a cada dia.

P¹⁸: Lembram que o texto era para pontuar? Vou escrever o texto no quadro e quem fez a tarefa corrige e quem não fez vai aprender agora.

TEXTO 1

JANE ACORDOU VESTIU SE TOMOU CAFÉ PEGOU A SUA MOCHILA E FOI PARA A ESCOLA
NA MOCHILA JANE LEVOU CADERNOS LIVROS LÁPIS BORRACHA E RÉGUA

Fazendo a leitura em voz alta, iniciou questionando os alunos sobre o texto:

P: O que falta nesse texto, pessoal? Eu fiz a leitura e vocês ouviram, no texto não tem sinais de pontuação, lembram da nossa aula sobre os sinais de pontuação?

P: Quando a gente usa a vírgula?

A1: quando para de ler no texto;

P: Como assim? Explica como você descobriu isso.

A1: Oxe! A pessoa lê e fica parando, coloca uma vírgula.

P: Ah sim, mas vamos lá relembrar o que estudamos e vocês não vão esquecer.

P: A vírgula é muito utilizada nos nossos textos, quando a gente fala também usamos ela e outros sinais de pontuação.

P: Vírgula é usada para dar uma pausa, paradinha no texto e recomeçar.

P: Vocês devem lembrar, prestem atenção que vocês vão pontuar o texto, quando falamos damos a pausa nas ideias e discutimos ela depois.

P: Vou ler pra vocês identificarem onde colocar a vírgula e um colega vem aqui no quadro e coloca ela (vírgula) e depois a gente corrige juntos pra saber se ele conseguiu ou se precisamos ajudar. Tá certo? Escutem, vamos lá!

Nesse momento, o professor solicita que os alunos peguem seus cadernos e leiam o texto individualmente e, em seguida, relê o texto em voz alta. Para continuar a atividade, um dos alunos vai ao quadro pontuar o texto. Em um momento informal, o professor relatou que, geralmente, chama os alunos que têm um pouco de dificuldade tanto em leitura como na pontuação para responder à atividade no quadro. E ainda explica que percebe que os alunos em fase inicial de leitura, não fazem uso dos sinais de pontuação.

Ao observarmos o texto escrito no quadro, podemos afirmar que a compreensão de texto pelo professor não se baseia no ensino de língua a partir do gênero textual, contemplado nos PCNs (BRASIL, 1998) de Língua Portuguesa, ou seja, que o trabalho em sala de aula de Língua Portuguesa deva ser baseado nos gêneros textuais sejam eles orais ou escritos. Para utilizar os gêneros textuais em sala de aula, é necessário que haja um levantamento por parte dos professores para conhecer os que estão mais próximos da realidade do aluno.

¹⁸ Utilizamos P para referir-se aos professores e A para aluno.

Percebemos que o professor não seguiu as orientações dos programas para trabalhar na área de Língua Portuguesa a partir dos gêneros textuais quando utilizou o texto 1. Apesar de seu objetivo ser o trabalho com pontuação, os alunos juntamente com o professor, tiveram que fazer a leitura para identificar como pontuar.

Nesse momento da leitura, os alunos perceberam que algumas vírgulas não eram necessárias, assim começaram a identificar alguns erros em seus cadernos. Então o professor reinicia a leitura questionando a pontuação dos alunos (por que aqui tem vírgula? Porque não tem? Etc.) e os alunos respondiam que tinham que dar uma pausa. Após a discussão sobre vírgula, o professor conversou com alunos sobre o ponto final e explicou que ele finaliza a ideia do parágrafo e que, logo em seguida, deve iniciar a frase com letra maiúscula. E, mais uma vez, questionou os alunos sobre os sinais de pontuação:

P¹⁹: Para que serve o ponto de exclamação?

A1: Pra exclamar?

P: Sim, e como é numa frase que se exclama? (nenhum aluno respondeu)

P: Vou explicar, prestem atenção. Olha só, quando eu falar assim: minha gente, como o aluno aprendeu rápido a ler e escrever!

P: Eu perguntei?

At: Não.

P: Eu falei admirada?

At: Sim.

P: Então exclamação é isso: uma admiração que fazemos de alguma coisa.

P: Quando eu digo assim: você fez a atividade de casa?

A1: É uma pergunta.

P: E eu uso que sinal (apenas alguns alunos respondem).

A aula apresentada, em nosso ponto de vista, está pautada no tradicionalismo, pois, a atividade foi centrada em frases isoladas. No entanto, o professor em questão deveria observar que os sinais de pontuação são recursos linguísticos necessários à construção de sentido do texto e que deveria ser utilizado a partir de um gênero textual.

Para dar continuidade a essa aula, o professor orientou aos alunos para sentarem em duplas, escolherem um livro do acervo da sala e lerem antes do intervalo, pois teriam que contar a história escolhida para a turma. Entretanto, os alunos não leitores se sentaram no fundo da sala sem livro e receberam o alfabeto móvel. O professor explicou que, com o alfabeto móvel, podemos construir as palavras que quisermos e solicitou aos alunos que elaborassem palavras e depois frases para que pudessem aprender a ler e escrever.

¹⁹ Para representar os participantes das aulas, utilizamos P: para professor; A1: apenas um aluno; At: vários alunos falando ao mesmo tempo.

Nesse momento, em que os alunos estão em atividade, o professor nos informou sobre a aprendizagem deles, explicando que a turma se encontrava em diversos níveis de aprendizagem da leitura. A maioria da turma ainda estava sendo alfabetizada, reconhecendo letras, sílabas e palavras. Outros alunos estavam decodificando pequenos textos e a minoria da turma estava alfabetizada, lendo e produzindo textos.

Enquanto os alunos estavam realizando as atividades, o professor nos mostra o material de apoio ao aprendizado que a escola possui: alfabetos móveis, jogos de letras, livros do acervo do PNAIC, bingo de palavras, dado sonoro, caça-rimas, literatura infantojuvenil etc. O material recebido foi elaborado pelo Centro de Estudos Linguístico e Literário (CELL). Para concluir a aula de LP, algumas duplas contaram as histórias dos textos lidos, outras duplas fizeram a leitura apenas das imagens. Com relação aos alunos que receberam o alfabeto móvel, o professor foi conferir as palavras ou frases formadas por eles. Percebemos que os alunos fazem a leitura dessas palavras ainda com auxílio do professor por terem muita dificuldade de leitura.

Dando continuidade a aula, o professor fez questionamento à turma sobre o que é ser belo e sobre o que é beleza, deixando claro que todos têm uma opinião diferente. Após os questionamentos, ele comunica que irá ler o texto “Menina bonita do laço de fita”, da autora Ana Maria Machado e interroga sobre o que o texto irá tratar, do porque um laço de fita poder deixar alguém mais bonito. As meninas que, em sua maioria têm participação efetiva nas aulas, começam a dizer que é um enfeite, cuja finalidade é deixar algo mais bonito, pode usar no cabelo, na roupa, na bolsa etc. Então, o professor inicia a leitura em voz alta.

Em todas as aulas da turma do 3º ano, os alunos não estavam de posse do texto escrito, o que prejudicava a aprendizagem porque os alunos deixavam de conhecer a estrutura do texto e suas características. De acordo com Cantalice (2004), a representação visual do texto auxilia leitores a entenderem, organizarem e lembrarem algumas das muitas palavras lidas quando formam uma imagem mental do conteúdo. Além disso, Schneuwly e Dolz (2004) afirmam que, no contexto do ensino, especialmente, nos anos iniciais, é insustentável a abordagem do oral “puro” sem alguma relação com a escrita.

A aula 2 do 3º ano iniciou com a organização das carteiras em fileiras e o professor trocou alguns alunos de lugar. Nessa aula, compareceram 20 alunos. Percebemos que os alunos que foram para as filas da frente foram aqueles que não produziam texto escrito. Nesse momento, o professor entrega uma folha para colorir. Não tivemos acesso a essa atividade, mas percebemos que se tratou de uma paisagem com árvores, animais e alguns personagens de gibi.

Para os demais alunos, o professor explicou que precisavam realizar o texto lendo e escrevendo com as pontuações estudadas e comunicou-lhes que nessa aula eles não podiam conversar muito, por causa da produção de texto que seria individual. O professor ainda afirmou que a atividade não era novidade para nenhum dos alunos e solicitou que eles pegassem o caderno para iniciarem uma produção de texto, mas que nessa aula seria temática livre, pois eles poderiam escrever sobre o que gostassem. Então começaram a perguntar se poderiam escrever sobre brincadeiras de rua, passeios, sobre um dia na praia, entre outros. Diante disso, o professor levanta da sua mesa e coloca esses tópicos no quadro para os alunos escolherem o que produzir. A aula encerrou com essa atividade. Alguns alunos ainda produzindo e outros indo à mesa do professor para mostrar o que já haviam escrito.

Para desenvolver a aula 3, o professor iniciou explicando mais uma vez como se utilizar da pontuação em textos escritos. Ele fez a leitura de alguns exemplos: a comida está gostosa? A comida está gostosa. A comida está gostosa! Ponto de exclamação indica medo, espanto e surpresa: que frio estou sentindo! Viva! Que susto! Ah! Oh! Parabéns! Adorei! Felicidades! Etc. Na explicação dos sinais de pontuação, o professor sempre releu os conceitos existentes no livro. Em seguida, solicitava que os alunos observassem a leitura de casa e identificassem que sinais de pontuação apareciam no texto.

Para finalizar a aula, uma produção foi desenvolvida, porém, como os alunos não possuíam o livro didático o professor mostrou a imagem do texto lido. A atividade do texto solicitada pelo professor foi primeiramente elaborar um título para em seguida dar continuidade a produção do texto. Foi nesse momento que identificamos que as atividades de produção seguiam um modelo, isto é, o texto estava iniciado e os alunos continuariam a escrita da história. Então, o professor comunicou que esse tipo de atividade é significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita, principalmente para aqueles que ainda têm dificuldade.

BLOCO 1 DE ATIVIDADES

5º ANO²⁰

Aula 1	Leitura do texto “O velho, o menino e a mulinha”. Pergunta para levantamento prévio dos alunos. Leitura do texto em voz alta e acompanhamento do texto pelos alunos – xerox entregue aos alunos. Solicitação de leitura silenciosa e em seguida compartilhada. Atividade de interpretação – LD. Atividade de casa sobre o texto.	Xerox, lápiz e caderno.
	Texto “A melhor família do mundo” (utilizou um dos livros que a	

²⁰ O livro didático utilizado na turma do 5º ano foi “Porta Aberta: língua portuguesa 5º ano”, das autoras Brangança e Carpaneda (2011).

Aula 2	escola recebeu do PNAIC). Orientações antes da leitura. Levantamento dos conhecimentos prévios. Leitura das imagens. Interpretação do texto oral (perguntas realizadas pelo professor). Atividade – produzir um texto sobre sua família. Atividade de casa.	Livro didático, lápis e caderno.
Aula 3	Texto “Lembranças da minha mãe” (LD). Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Leitura silenciosa. Estudo do vocabulário. Conhecimento do texto – relatado pelos alunos. Leitura coletiva. Interpretação do texto – oral. Conhecimento sobre o autor do texto. Estudo do texto – copia no caderno.	Livro didático, lápis e caderno.

Iniciando a descrição das aulas do primeiro bloco do 5º Ano, o professor comunicou que a leitura da aula será engraçada. Mostrando a capa do livro, pergunta sobre o que o texto irá abordar, gerando risos entre os alunos. Para essa aula compareceram 30 alunos. Então, o professor fez outras perguntas iniciais utilizando a estratégia de leitura, antecipação:

P: Vocês escutam a opinião dos outros ou sempre fazem o que querem?

A1: Eu faço o que eu quero, ninguém manda em mim.

A2: Mentira dela tio, ela só diz isso pra dizer que é a brabona.

A1: Sou nada.

P: Vocês seguem ou não opinião dos pais, amigos etc? (alguns dizem que sim; outros ficam na dúvida e um dos alunos afirma que depende).

Seguindo a atividade, o professor entregou aos alunos a xerox que continha o texto “O velho, o menino e a mulinha” e, em seguida, realizou a leitura em voz alta. Após a leitura, o professor continuou fazendo mais perguntas:

P: E aí o que vocês acharam agora?

A1: Eu ia em cima da mula, e eu ia andando era?

A2: Eu também, besteira desse povo, a mula carrega peso mesmo.

A3: Mais duas pessoas?

A4: E é um doido é? A mula era pra vender e já chegar sem valer nada, cansada (riso zombando do colega)

P: Parem, pessoal, é para pensar aqui sobre esse texto. Agora, quem de vocês segue mais o que querem ou seguem os outros? Muitos alunos dizem que fazem o que querem e ninguém dá opinião.

O professor solicitou aos alunos que lelessem em casa e perguntassem aos pais, irmãos e ou vizinhos o que eles pensavam sobre seguir ou não a opinião das outras pessoas. Com essa orientação, liberou os alunos para o intervalo e nos explicou que, quando os textos

são do tipo que têm moral no final (em se tratando do gênero fábula), os alunos participavam muito mais e que nem sempre ele culminava a aula com atividades escritas.

Para iniciar o trabalho com texto, o professor sempre realizava vários questionamentos antes, durante e após a leitura. Através dessa prática auxiliava os alunos a levantar possíveis hipóteses prevendo o desenrolar da história. Fazia isso partindo de vários elementos textuais tais como a capa do livro, do título e ou das imagens. Percebemos essa ação como significativa, pois acreditamos que tais elementos ativam os conhecimentos prévios que o leitor já possui e que é imprescindível para a compreensão leitora.

Percebemos que essa prática do professor, de antes de iniciar a leitura do texto se utilizar da estratégia antecipação, está baseada nos descritores de avaliação da Prova Brasil de Língua Portuguesa. Seguindo as orientações dos documentos oficiais, o professor em sua prática direciona os alunos a:

D19- Distinguir um fato de uma opinião relativa a este fato, em textos de extensão mediana, com vocabulário e sintaxe mais complexos. Além de: Formular hipóteses sobre o conteúdo do texto.

D20- Formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, a partir de elementos como: manchete, título, formatação do texto etc., em texto verbal, de extensão curta ou mediana, com vocabulário e sintaxe simples ou complexos (BRASIL, 2011, p. 22).

A partir desses descritores, percebemos que o professor demonstrou que a aprendizagem dos alunos está em consonância com o que norteia a matriz de referência para este ano. Ultimamente, o sistema nacional de educação vem sendo exigido acerca do processo de aprendizagem de leitura no contexto escolar. Essa exigência começou a aparecer, de fato, nos documentos oficiais que orientam a educação básica, a exemplo dos PCNs, quando a sociedade educacional identificou que a educação vem passando por problemas de aprendizagem dos seus alunos. Isso é claramente verificado após resultados das avaliações do MEC, através da Prova e Provinha Brasil, Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) etc. Desse modo, a leitura ocupa um lugar de destaque na escola e deve estar presente na formação do aluno, principalmente, na educação básica, tendo como papel principal compreender e interagir com texto em seu meio social.

Na aula 2 do 5º ano, o professor iniciou informando o título do texto “A melhor família do mundo”, de Susana López e Ulisses Wensell. Essa aula teve início com uma conversa informal com os alunos; o professor avisou que precisam deixar de faltar às aulas, participar mais um pouco, tirar as dúvidas, escutar e gritar menos (sempre, durante as observações o professor conversava sobre o tom de voz dos alunos, pois gritavam bastante e,

para contornar, demandava tempo e ordem). O professor deu continuidade à aula falando que pegou o livro do acervo da biblioteca e iniciou a leitura:

P: Vou ler uma história que é sobre uma garota que mora no orfanato.

P: O que é um orfanato?

A1: Um lugar de crianças.

A2: Quando os pais não querem mais, deixa em um orfanato.

P: Não é assim, não querer mais, tem outros problemas que a gente não sabe e eles deixam para adoção, não devemos julgar a decisão dos outros.

P: O que vocês conseguem imaginar pelo desenho?

A: A menina imaginando.

A1: Imaginando uma família.

A2: É. Ela quer uma família melhor que a dela.

A3: Ela foi abandonada?

P: Eu não sei, vamos saber quando começar a ler.

P: Eu vou lendo e vamos conversando sobre o texto (o professor lê o texto, vai comentando e mostrando as imagens aos alunos).

Para desenvolver essas perguntas, o professor mostrou e leu o livro intitulado “A melhor família do mundo” (LOPEZ, 2010). Depois da leitura, começou a explicar o texto falando dos tipos de famílias, suas diferenças e o conceito de família perfeita para cada um. Os alunos afirmaram que não trocariam sua família por outra, porque a família da história não era real. O professor continuou conversando com os alunos e falou sobre a irritação que filhos causam, levando as mães a ter de castigá-los. Como alguns questionamentos não foram tratados durante a leitura, fica-nos claro que os alunos relacionam as informações do texto com suas realidades familiares. Para essa compreensão por parte dos alunos, torna-se evidente que a ativação dos conhecimentos prévios foi de fundamental importância.

A compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela ativação do conhecimento prévio, ou seja, o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe, ou melhor, todo o conhecimento adquirido ao longo de sua vida, (KLEIMAN, 2011, p.13). Os conhecimentos prévios envolvem os conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo. Compreendemos, assim, que essa interação possibilita ao leitor atingir a compreensão do texto.

Em seguida, a orientação do professor foi que os alunos pegassem os cadernos e produzissem um texto sobre sua família. Orientou que os alunos iniciassem com um título e que depois relatassem o que produziram. Após a escrita, o professor passou uma atividade para casa:

1. Recorte em revista ou jornais imagens de família;

2. Fale abaixo a respeito da sua família (colocar o texto iniciado em sala. O professor relembra a família da Carlota (a personagem)) e diga se sua família é perfeita. Escrevam pelo menos dez linhas;
3. Comparem as suas famílias com a família da Carlota e relatem as diferenças.

Como a leitura foi conduzida seguindo as orientações da Matriz de Referência para Avaliação de Língua Portuguesa (2015), o professor deveria se utilizar dos conhecimentos dos alunos para desenvolver a leitura do texto em sala de aula. No entanto, para dar continuidade a essa aula através das atividades orientadas no livro didático, o professor deu continuidade a aula tratando o texto de forma comparativa entre as famílias dos alunos e a família da personagem.

A leitura e o ensino de Língua Portuguesa, de acordo com a Matriz utilizada pelo professor, orientam a produção textual para os alunos seguindo a característica do gênero estudado. De acordo com Geraldi (2012), o ensino de Língua Portuguesa deve centrar-se em três práticas: a leitura de textos, a produção de textos e a análise linguística. Na sala de aula do 5º ano, a aula centralizou-se na leitura do texto. No entanto, a prática docente poderia integralizar os três momentos através de atividades diversas, tendo dois objetivos ainda segundo o autor: 1) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; 2) possibilitar o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita.

Este ato de leitura na turma veio sendo um ato meramente mecânico transformado num fim em si mesmo, isso contribui para a formação de um leitor passivo, possuidor de conhecimentos superficiais do texto lido. Nesse tipo de leitura, os alunos liam, mas não compreendem o que foi lido, porque as informações não se relacionavam muitas das vezes com as perguntas realizadas como atividades propostas em sala de aula. Por isso, as informações ficavam soltas dentro da estrutura cognitiva. Nas duas escolas, essa prática de leitura foi comum e as aulas acabaram ficando desmotivadas e mecânicas, que não levou a um aprendizado significativo, pois tem em vista objetivos traçados pelo professor.

A aula 3 iniciou a partir da solicitação dos cadernos na mesa do professor para corrigir a atividade de produção da aula 2. Enquanto isso, o professor solicitou que os alunos abrissem seus livros na seção “preparação para a leitura”²¹. Nessa seção do livro, existiam informações sobre o autor que antecipou algumas lembranças, essas informações foram fatores importantes para leitura. Para iniciar a leitura, os alunos observavam as fotos da época

²¹ Na seção “Preparação para leitura”, o LD antecipa algumas informações sobre o texto.

em que o autor era criança para utilizar essas informações durante a leitura do texto. Então, o professor solicitou que os alunos realizassem a leitura silenciosa do texto lembranças da minha mãe. Após a leitura e estudo do vocabulário, os alunos começaram a relatar como era bom lembrar da mãe, de como ela cuidou deles e iniciaram a leitura coletiva. Em seguida, o professor solicitou que os alunos copiassem no caderno a atividade de interpretação do texto (seção estudo do texto).

Todas as aulas de Língua Portuguesa nas duas turmas se desenvolveram nessa dinâmica de prática e de atividades que envolveram leitura. Durante as observações nas duas turmas, os professores do 3º e do 5º ano se utilizavam de diferentes tipos de leitura, se atendo à leitura decodificadora e à parafrástica²². Nesses casos, a prática docente não seguiu as orientações das formações continuadas, haja vista que os professores utilizam a leitura apenas através da oralização dos textos e com propósito de realizar uma atividade de escrita. Para Schneuwly e Dolz (2004), o trabalho escolar, no domínio da produção de linguagens, deve ser feito sobre os gêneros. Como também orientados nos PCNs (1998), os gêneros textuais orais e escritos devem nortear a prática docente. A orientação para seu uso ocorre através da natureza temática e composição que caracterizam os gêneros textuais.

As práticas refletiram em parte os fundamentos e orientações das formações continuadas. Apesar de o professor do 5º ano não ter participado da última formação continuada PNAIC, ele também demonstra adotar orientações semelhantes desse programa quando trabalhou com alguns materiais que a escola recebeu do programa, como, por exemplo, livros paradidáticos e jogos pedagógicos de apoio à alfabetização. Ao utilizá-los, afirmou que os livros e jogos ajudavam no processo de aprendizagem porque os alunos ainda apresentavam algumas dificuldades para compreender o que liam.

No desenvolvimento das aulas, a leitura em voz alta foi abordada pelos dois professores a partir de questionamentos, tendo como objetivo acionar os conhecimentos prévios dos alunos. De acordo com as orientações dos programas, os professores deveriam praticar a leitura em voz alta a partir do levantamento de conhecimentos prévios. O que ficou claro durante as aulas observadas foi que os professores sempre utilizaram a antecipação como estratégia de leitura para iniciar a leitura em voz; no entanto, durante a leitura algumas perguntas também eram elaboradas para que os alunos compreendessem os textos lidos. A orientação dos programas de formação continuada considera que os professores devem ir

²² Na leitura decodificadora, o aluno tem capacidade de juntar as letras, formar e descobrir palavras; enquanto na leitura do tipo parafrástica, o leitor busca no texto informações explícitas para responder alguns questionamentos.

além das perguntas iniciais e motivar os alunos a lerem e compreender os textos, utilizando-se de todas as estratégias de leitura, principalmente da inferência.

O professor do 5º ano considerava que, no aprendizado da leitura, as dificuldades da maioria dos alunos estavam basicamente relacionadas ao processo de compreensão: todos estavam alfabetizados, no entanto, são na maioria decodificadores. Essa identificação do professor é importante, mas é necessária a intervenção docente a partir do planejamento e objetivos para leitura de gêneros textuais diversificados. Além disso, o professor deve considerar que para compreender, “o leitor deve relacionar o conteúdo do texto com seus conhecimentos prévios, devendo fazer inferências e baseando-se no contexto e reconstruir o significado do que foi lido” (MACHADO, 2012).

Durante as observações, um fator importante que ocorreu na prática docente com leitura foi sempre iniciar a partir de questionamentos antecipando as informações do texto, durante e após a leitura. Foi comum, após a leitura, os professores envolverem os alunos em atividade de interpretação do texto. Na turma do 3º ano, na maioria das vezes, por meio da oralidade, os alunos respondiam as perguntas feitas pelo professor sobre o texto, já, no 5º ano, essas atividades eram em sua maioria através da utilização do LD: primeiro transcrever as perguntas no caderno e, em seguida, respondê-las. Esse trabalho se justifica porque os alunos não podem escrever no livro.

Dando continuidade em como a leitura foi trabalhada em sala de aula, no bloco 2 de atividades, percebemos que, em algumas aulas houver atividades que envolviam a escrita em detrimento da leitura do texto, no entanto, a leitura de palavras e frases foi realizada.

BLOCO 2 DE ATIVIDADES:

3º ANO

Aula 4	Explicação de alguns “erros ortográficos” encontrados nos textos- retomada da aula anterior, casos de variação linguística. Correção de um texto no quadro: escrita e pontuação.	Lápis, caderno e Lousa.
Aula 5	Leitura do texto “Até as princesas soltam pum”. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Explicação sobre a escrita e conversão da fala para escrita. Produção textual (a partir da leitura do texto).	Livro infantojuvenil.
Aula 6	Retomada a leitura do texto “Até as princesas soltam pum”. Correção das produções textuais. Sinais de pontuação a partir de um dos textos dos alunos.	Lápis e caderno.

No bloco dois, percebemos que o professor do 3º ano segue as aulas na mesma dinâmica do bloco 1, sendo o texto na maioria das vezes usado para desenvolver as atividades de escrita ou responder as perguntas de interpretação. Nessa aula, poucos alunos compareceram apenas 14.

Nessas aulas do 3º ano, o professor iniciou organizando os alunos na sala, trocando-os de lugar na intenção de separar os que são mais amigos. Após essa organização, conversou sobre a rotina de estudo em casa e percebemos que os motivos da conversa eram sobre as atividades de casa que voltavam sem serem realizadas.

Como foi perceptível, na aula 4, não houve prática de leitura. O professor iniciou afirmando que os alunos produzirão um texto sozinhos, utilizando os sinais de pontuação estudados na aula 1. Antes de iniciar a atividade, ele explicou que os alunos precisam escrever corretamente porque outra pessoa irá ler o seu texto e explicou também que esse leitor poderá ser o professor ou outra pessoa. Por isso, o texto não pode conter erros para o que leitor compreenda o que escreveram. Ao explicar aos alunos que existem diferentes leitores, o professor considerou que um texto é escrito contendo intenções do autor para que seu leitor o compreenda.

A prática pedagógica, conforme Geraldi (2012) emprega a linguagem não só para expressar o pensamento ou para transmitir conhecimentos, mas também para agir, atuar sobre o outro e sobre o mundo. Durante a produção, a leitura poderia existir para que o sujeito aparecesse enquanto ativo e, em sua produção linguística, possa realizar um trabalho constante com a linguagem dos textos orais e escritos.

Assim, o professor explicou que os alunos comentassem erros nas produções de texto, iniciando a aula explicando que as palavras terminadas em ANDO precisam ser escritas corretamente, por exemplo, andANDO e falANDO (ênfase na terminação). Explicou que as palavras não são escritas como os alunos falam e, para tanto, mostra a escrita ortográfica das palavras no quadro. Segundo o professor, alguns erros já haviam aparecido em outros textos. Outra explicação foi a troca do “L” pelo “R” na palavra “flor” e a troca do V pelo B em “vassoura”, alertando que, no texto escrito, não deve aparecer, porque é erro e os alunos devem tomar cuidado, escrever e corrigir.

Enquanto os alunos estavam realizando a atividade de produção de texto, o professor nos convidou a irmos até a sala da coordenação para mostrar o material de apoio ao aprendizado que a escola possuía, são eles: alfabetos móveis, jogo de letras, livros do acervo do PNAIC, bingo de palavras, dado sonoro, caça – rimas literatura infanto-juvenil etc, material CELL. Para concluir a aula de LP, o professor chamou os alunos individualmente para fazer a leitura e passou nas bancas para ver as palavras ou frases formadas com o alfabeto móvel dos alunos que ainda estão em processo de aprendizagem da leitura.

A aula 5 do 3º ano desenvolve-se da mesma forma, ou seja, leitura do texto realizada pelo professor com questionamentos iniciais. Nessa aula, o texto lido foi “Até as princesas

soltam pum”. Os alunos começam a rir e a contar histórias. O professor explicou utilizando a antecipação como estratégia de leitura dividindo o texto e explicando a partir do título: “que a situação é comum a todo ser humano, e se as princesas existem, também soltam pum”. O professor afirmou que as princesas existem e que não são dos contos de fadas mais conhecidos (como, por exemplo, Branca de Neve, Cinderela, Rapunzel) e continua explicando que a realeza ainda existe em alguns países a exemplo da Inglaterra e Mônaco. Nesses países, os príncipes e princesas são iguais a nós; a única diferença é o título de realeza, mas eles podem fazer tudo o que nós fazemos: brincar, viajar, ir para festas e soltar pum. O professor também explicou que o Brasil, há muitos anos, também já foi habitado por reis, rainhas, príncipes e princesas.

Após conversar sobre o título do texto, o professor inicia a leitura em voz alta para a turma e, em seguida, solicitou uma atividade de produção de texto livre, mas, para os alunos que não escreviam, poderia ser produzido um texto através de imagens. Após a orientação os alunos começaram a organizar sua atividade para produzir, desenhar e pintar. Dessa forma, a aula é concluída sem a correção dessas atividades.

Na aula 6, o professor retoma a leitura “Até as princesas soltam pum” e oralmente vai corrigindo as produções. Para corrigir essa atividade, o professor questionou os alunos sobre suas produções. Assim, foi perguntando aos alunos o que escreveram em seus textos e surgiram diversas histórias: que uma princesa estava com dor de barriga, princesas soltaram puns na festa, princesas não fazem isso porque são princesas etc. Durante essa correção, alguns alunos recontam o texto lido e a correção fica em torno do complemento de ideias dos alunos, em seguida, o professor solicita que os alunos ilustrem e pintem a partir de suas produções.

BLOCO 2 DE ATIVIDADES

5º ANO

Aula 4	Atividade de classe (correção). Leitura silenciosa e em voz alta: Lembranças da minha mãe. Interpretação oral e escrita. Gramática, classe de palavras, revisão: substantivo, artigo, adjetivo, pronome. Assunto classe de palavra: verbo (através de texto).	Livro didático, lápiz e caderno.
Aula 5	Gramática: verbo Levantamento de conhecimentos prévios a partir do título do texto – LD: Sombras da Noite. Leitura compartilha. Estudo do vocabulário. Interpretação do texto.	Livro didático, lápiz e caderno.
Aula 6	Gramática: verbo Leitura silenciosa da tirinha de gibi	Livro didático,

Estudo do texto - seção do LD. Leitura da tirinha de gibi. Leitura em voz alta do texto “Na casa do meu pai, na casa do meu avô”.	lápis e caderno.
---	------------------

As aulas 4, 5 e 6 do 5º ano iniciaram em média com 29 alunos e foi desenvolvida com auxílio do Livro Didático. O professor corrigiu com os alunos a atividade de casa²³. Em seguida, o professor iniciou a aula 4 solicitando a releitura de modo silencioso do texto “Lembranças da minha mãe”. Após essa leitura, o professor leu o texto em voz alta, iniciando os questionamentos orais sobre o texto. Após esse momento, o professor solicitou que os alunos escrevessem e respondessem no caderno a atividade do livro didático.

Os alunos começaram a comentar que a mãe deixou lembranças boas porque mãe só deixava lembranças boas. Então, o professor solicitou que eles lessem o texto em silêncio e depois falassem sobre ele. Durante a leitura silenciosa, um dos alunos chama o professor e pergunta o significado da palavra PRESTIMOSA. O professor avisa que todos continuem a leitura e tentem identificar no texto se eles conseguem entender o que significa a palavra prestimosa. Assim todos continuam. Ao finalizar a leitura silenciosa, inicia-se o diálogo:

P: A história é feliz ou triste?

A1: Ela morre, oxe!

P: O texto tratou da morte da mãe do Dráuzio Varella?

A2: Não

P: E vocês perceberam no texto que ela morreu? Como?

A3: Sim

A4: A gente sabe que ela morreu só que no texto não tem escrito.

P: A história do texto foi sobre quem? Volta lá no texto?

A3: Oxe, de novo?! O texto é grande!

P: O texto possui 10 parágrafos, não é tão grande assim. Tem que reler para entender a história!

A: Olha aí prestimosa o que é? (referindo-se ao mini glossário no final do texto).

P: Qual o título do texto (todos os alunos falam).

A1: O título é uma ideia, mas não diz que ela morreu, ela morreu sim porque se não ele não ia contar as lembranças dela doente.

P: Isso mesmo. Prestem atenção, o título como ela falou já tem haver com a leitura. Voltem para a página 208 e vamos ler juntos (leitura compartilhada).

Após a leitura compartilhada, o professor fala sobre o texto e explica que a morte da mãe do autor foi relatada de forma delicada. Ele não fala diretamente que a mãe morreu questionou como os alunos perceberam essa informação implícita no texto, solicitando uma

²³ As atividades de casa das duas turmas geralmente chegavam à escola sem serem respondidas.

nova leitura para identificar essa informação no texto. Quando um dos alunos encontrou a informação, expõe da seguinte forma:

A: Tio, achei! Ele não disse que ela morreu disse assim: “[...] depois do braço dela despencou o travesseiro, a aliança caiu da mão, correu sobre o assolho e fez três voltas antes de parar”. Foi aqui, ele disse que ela morreu (fazendo a leitura do parágrafo).

P: Muito bem, pessoal! Ele descobriu perfeitamente no texto o momento que a mãe morreu.

De acordo com o diálogo, o aluno encontrou a resposta através de um retorno ao texto. A compreensão leitora do aluno foi atingida porque ele identificou a ideia principal do texto. Nesse caso, o aluno utilizou as estratégias de leitura para processar informações que estão contidos no texto. As estratégias, por sua vez, ativaram os conhecimentos prévios dos alunos que possuem conhecimentos sobre “texto, linguístico e conhecimento de mundo para construir sentido do texto” (KLEIMAN, 2011). Nessa prática, o professor assumiu o papel de mediador entre os alunos e o texto.

O professor conversou com os alunos sobre as personagens que apareceram no texto: tios, avó, pai, irmão, o autor, enfermeira etc. E faz a pergunta: o texto tem boas lembranças?

At: Sim

A1: Oh tio, muito boa não, no final a mãe morreu!

A2: É, foi, mas ele não disse nada disso somente que a aliança caiu!

A1: E nessa hora a mãe dele morreu!

A2: Sim, meu filho, olha lá, não tem que ela morreu. Ela morreu, mas não tem no texto.

Percebemos que, para esses alunos, não houve lembranças tristes porque o texto não falou explicitamente da morte da mãe do autor. Somente realizando a inferência para compreender o texto, através das várias leituras e perguntas realizadas pelo professor é que os alunos perceberam que realmente a mãe do autor havia morrido:

P: Isso mesmo! O texto não falou explicitamente a mãe morreu, mas dá pra gente entender que realmente a mãe estava muito doente e morreu. Vejam como o autor é inteligente. Ele falou da lembrança triste de outra forma.

P: Qual a característica da mãe? (os alunos relatavam de acordo com texto).

Em seguida, o professor comentou sobre o autor do texto, afirmando que é um médico famoso e que toda semana passa quadro de reportagem sobre vários tipos de doença

no programa de televisão Fantástico. Após identificar o autor, o professor comentou a referência, localizando-a no final do texto, ano de publicação, cidade etc.

A seção do livro o “Estudo do Texto” possuía perguntas sobre o texto para serem realizadas oralmente pelo professor e alunos. Essa seção envolveu oralidade, contudo, consideramos uma seção importante no livro didático, trabalhar a compreensão do texto a partir da oralidade. Entendemos que o trabalho com oralidade deve ter a mesma preocupação que as escolas têm com a escrita. De acordo com Marcuschi (2010, p. 37), se a utilização da oralidade depende da situação do contexto ocorrido em sala de aula, nessa situação de prática percebemos a utilização da oralidade e suas relações com a escrita, orientada nos programas como também na atividade do LD. Em sala de aula, existiu entre o professor e os alunos um processo de interação ocorrido nas situações de comunicação de uso da língua na modalidade oral.

No desenvolvimento da aula, o professor iniciou uma revisão sobre as classes gramaticais: substantivo, artigo, adjetivo e pronome. O motivo da revisão foi justamente porque o capítulo do livro que foi estudado o assunto era sobre verbo. Antes do estudo da gramática, o livro trouxe um texto, nesse caso, os verbos que constavam no texto estavam destacados em negrito. Então o professor solicita a leitura silenciosa do texto “Nas ruas do Brás”.

Após a leitura dos alunos, o professor leu em voz alta e perguntou se eles viram as palavras em destaque no texto. Ele explicou que essas palavras em destaque são os verbos que podem ser usados no presente, passado e futuro. Ainda apresentou as classes de palavras demonstrando em frases escritas no quadro. Logo após, comentou, que se algo aconteceu hoje – o verbo encontra-se no presente; se foi ontem – passado; se ainda vai acontecer, futuro, e há muitos outros tempos para estudar.

Após as explicações dos tempos verbais, o professor inicia a leitura em voz alta do texto do LD “Sombras da Noite”, questionando os alunos sobre o título, imagem, sombra e os aspectos da criança. Os alunos relataram que o texto irá falar sobre alma penada, fantasma, medo etc. Um dos alunos grita no fundo da sala “macumba” e alguns alunos dizem que têm medo, é perigoso. Muitos afirmam que não conseguiriam dormir. Em seguida, os alunos iniciam a leitura silenciosa.

A partir disso, o professor orientou a atividade: a primeira, para identificar os verbos no texto e, em seguida, para copiar no caderno as perguntas que deveriam ser respondidas oralmente. Esse tipo de atividade demandou um tempo maior da aula pelo fato de os alunos demorarem um pouco para concluir a escrita. Enquanto os alunos copiavam e respondiam a

atividade sobre verbo, a aula já estava quase finalizando e foi então que o professor corrigiu oralmente a atividade e explicou a diferença dos verbos HAVER e FAZER, comunicando aos alunos que na aula seguinte de Língua Portuguesa ninguém poderia faltar, pois iriam estudar um assunto importante.

Para iniciar a aula 6 do 5º ano, era costume do professor aguardar que os alunos se acomodassem. Com a intenção de desenvolver essa aula, o professor retomou a aula 5 falando sobre verbos. Orienta que os alunos peguem o livro de Língua Portuguesa e refaz a leitura em voz alta de dois exemplos de utilização em frase dos verbos FAZER E HAVER, pedindo que os alunos prestem atenção, porque um verbo poderá ser substituído pelo outro.

A leitura nessa aula se realizou apenas para explicar os dois exemplos de conjugação do verbo através de frases da atividade. As aulas sempre tiveram as mesmas características: primeiro, escrever no caderno e, depois, responder. Mesmo o LD solicitando que as atividades fossem respondidas oralmente, a escrita era prioridade. Nas respostas orais, os alunos teriam a oportunidade de construir textos oralmente através das respostas, o professor deve “propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois cabe a escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas” (PCN, 1998).

Em seguida o professor encaminhou a atividade do “Estudo do Texto” para casa (copiar e responder) e no final da aula, ao perguntarmos ao professor sobre alguns alunos que não participavam, ele afirmou que as dificuldades deles eram visíveis pelas repetências, frequência irregular e, principalmente, pelas dificuldades familiares.

Ao continuar a aula, o professor comunicou que o assunto é verbo e que pode ser utilizado em várias situações: presente, passado e futuro. Para tanto, realiza a leitura de uma tirinha de gibi (LD). Os alunos leram a tirinha e alguns, em voz alta, falam: PLOFT²⁴ e começam a responder oralmente as perguntas abaixo. Uma das perguntas é justamente sobre onomatopeia.

Então o professor afirma que essas palavras são comuns em textos de gibi ou na oralidade quando estamos contando algum fato e muitas vezes falamos alguns desses sons da onomatopeia. Vejamos os exemplos dados pelo professor:

P: Quando alguém leva uma queda, como vocês contam a história pra o colega?

A1: Ele levou uma queda.

A2: Menino, ele levou um queda, BEI no chão.

²⁴ Figura de linguagem utilizada para reproduzir os sons existentes no mundo, onomatopeia.

E assim, o restante dos alunos começou a emitir os vários sons que caracterizam a onomatopeia, como, por exemplo, blá, blá, blá! Clik! Coff, coff! entre outras. O professor explica que é isso mesmo. O som do relógio tic-tac é um exemplo de onomatopeia.

O professor seguiu explicando que o verbo se conjuga de acordo com o tempo (presente, passado, futuro) e que tem três tipos de conjugação: a primeira terminada em -AR, -ER é a segunda conjugação e -IR se refere à terceira conjugação. O professor avisa aos alunos que eles vão perceber os verbos nos textos.

Nessa seção do livro, existem três quadros de conjugação dos verbos e o professor avisou que eles irão ver isso depois que entender o verbo nas frases abaixo. Copiou os exemplos no quadro e pediu para um aluno realizar a leitura em voz alta. Vejamos:

Eu **vou falar** com Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto.
Vou perguntar isso diretamente e sei que a resposta **vai ser** um silêncio envergonhado.
 Eu **falarei** com Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto.
Perguntarei isso diretamente e sei que a resposta **será** um silêncio envergonhado.

Após a leitura, a atividade foi reconhecer o tempo verbal, e os alunos perceberam que existem diferenças principalmente na segunda frase. Sobre a ideia de tempo na primeira frase, os alunos afirmaram que é acontecimento rápido e usam a expressão “já, já” e, na segunda frase, compreendem que vai “demorar falar, como se fosse ocorrer no outro dia, no outro ano”. Então, o professor explicou que as duas frases expressam que o tempo não é presente (agora) nem passado, a frase indica um tempo verbal que ainda vai acontecer por estar no futuro.

Nas aulas de Língua Portuguesa, os textos foram, na maioria das vezes, utilizados como pretexto para uso da gramática e do vocabulário. O texto deveria ser parte do material didático, do modo que veio sendo utilizado em sala de aula “perdendo a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 1995).

A aula encerrou com a leitura em voz alta do texto “Na casa do meu pai, na casa do meu avô” e foi solicitado aos alunos que organizem em casa suas lembranças de convivência da casa do pai e da casa do avô.

A seguir, no bloco 3 de aulas das turmas do 3º e 5º anos, identificamos as abordagens da leitura nas turmas mais próximas do modelo de leitura *top-down*, desenvolvido a partir de

observação da leitura oral. Nesse modelo os alunos falam sobre o que o texto irá abordar. Vejamos:

BLOCO 3 DE ATIVIDADES

3º ANO

Aula 7	Texto escrito no quadro: o susto de Clarice. Leitura em voz alta (O susto de Clarice). Exemplos do que poderá ser abordado na produção do texto – oral.	Lousa e xerox.
Aula 8	Orientações gerais pelo professor para escrita da produção textual dos alunos – texto: onde fica este lugar? Produção de redação escolar pelos alunos. Orientações gerais para produção de texto pelo professor – individual.	Xerox, lápis e caderno.
Aula 9	Leitura de texto, gênero assombração: o médico fantasma. Levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos. Produção livre (confecção de um livro), explicação – escolher o tema.	Lápis e caderno.

O bloco 3 de aulas teve a mesma rotina de aulas anteriores. No 3º ano, iniciou com 18 alunos e o professor começou a organização da turma solicitando que os alunos deixassem em cima da mesa, lápis e caderno, pois a aula de produção de texto. Ele escreve no quadro:

SUSTO DE CLARICE²⁵

ERA UM VERÃO QUE FAZIA MUITO CALOR.

CLARICE FOI AO CLUBE COM OS PAIS DELA. LÁ ELA TOMOU SUCO, NADOU, CORREU, BRINCOU E POR FIM DEITOU-SE PARA DESCANSAR. DE REPENTE _____

1. Continue a história do texto²⁶

P: Inicie a história no quadro, vocês vão continuar.

P: Irão criar a continuação da história, vocês podem usar um diálogo. Não esqueçam de utilizar a pontuação.

P: Quando estou admirada que ponto usa?

AT: Exclamação.

P: Quando outra pessoa fala no texto?

AT: Travessão.

P: Certo, vamos lá! Comecem a produção que eu vejo já, já.

Durante a explicação para realizar a produção, o professor questionou os alunos como poderiam pensar a continuidade do texto: “Era um verão que fazia muito calor”, do tipo onde vocês achavam que poderia ser esse lugar? Que estação do ano é essa que faz calor? Quais os locais que as pessoas costumam se refrescar? À medida que o professor perguntava,

²⁵ Livro didático: Letramento divertido, de Boquet e Batituci (2010).

²⁶ Assim como o texto, a atividade de produção do texto solicitada encontrava-se no quadro. O professor explicou que seria realizada continuação da história a partir do texto iniciado.

os alunos respondiam e assim ele explicava os sinais de pontuação existentes e como eles devem aparecer no texto. Em seguida, leu o texto escrito no quadro em voz alta e informou que ele precisa ter continuidade.

Comum na maioria das produções, os alunos que estavam alfabetizados realizavam a atividade. Percebemos que ficavam falando sozinhos, tentando continuar o texto escrito. O professor, nesse momento, chamava os alunos que ainda não produziam (não alfabetizados) e os produziam pouco até a sua mesa e explicou somente a eles que para continuar o texto têm de pensar no que iria acontecer e fazer perguntas: vocês acham que ela estava aonde? O que vocês acham que ela estava fazendo? Depois disso, os alunos retornaram aos lugares para tentar realizar a atividade.

Em conversa informal, o professor relatou que alguns alunos escreviam algumas palavras, mas não conseguiam produzir um texto; leem palavras, frases isoladas e textos pequenos com muita dificuldade, enquanto outros alunos ainda estavam no início da alfabetização, decodificando letras e pequenas palavras. O professor considerava um aprendizado significativo, comparando como iniciou o ano. Tal avanço, ele analisa que teve início a partir da aprendizagem do nome próprio.

Diante dessas dificuldades, os alunos precisam de maior tempo na produção dos textos, os que não conseguiam, o professor geralmente solicitava que desenhassem no caderno. Esse tipo de atividade também demorava a ser concluída os alunos se dispersam, brincam, saem muito da sala, enquanto o professor está ocupado verificando as atividades dos alunos que produziam. Foi possível observar que a produção de textos é somente para alguns alunos da turma, não sendo possível para outros por não serem alfabetizados. É um tipo de atitude que pode prejudicar ou atrasar o processo de alfabetização dos demais, haja vista que, em atividades de produção, desenhavam.

A aula 8 iniciou como de costume, isto é, o professor foi buscar os alunos no pátio da escola e os conduziu a sala de aula em fila. Ao entrarmos em sala, já havia no quadro um texto escrito em papel 40kg. O professor não falou nada sobre o texto e continuou organizando a turma, conversando com eles sobre o horário da saída.

Após a conversa, o professor explicou que já colocou o texto no quadro e que a atividade será diferenciada, começando a ler o texto em voz alta:

ONDE FICA ESTE LUGAR?²⁷

²⁷ Já o texto estudado nessa aula foi retirado do livro de alfabetização utilizado pelo professor.

GRAÇA BALTUCE

FICO SEMPRE ASSENTADA,
PARADA NO JARDIM A PENSAR,
ONDE VÃO AS FILEIRAS DE FORMIGA?

CARREGANDO FOLHINHAS PARTIDAS,
BICHINHOS MORTOS E FRUTAS PICADAS,
ANDAM, ANDAM SEM PARAR!
ONDE GUARDAM TANTAS COISAS?
ONDE FICA ESSE LUGAR

Ao iniciar a leitura do texto em voz alta, o professor não demonstrou o objetivo traçado para a atividade, apenas realizou a leitura e perguntou aos alunos quem é Graça Baltuce, identificando a autora do texto.

Em seguida, o professor comunicou que a atividade é diferenciada das demais sem explicar qual seria a diferença, entregou a cada aluno uma palavra em um pedaço de papel 40kg e, solicitou que eles lessem suas palavras em silêncio. Em seguida, orienta a leitura em voz alta. Percebemos que a atividade se tratava de texto lacunado, permitindo que o aluno participasse da atividade de leitura e escrita. Para tanto, foi necessário que o professor considerasse como esse trabalho será desenvolvido e como ele contribuiu para o processo de alfabetização.

A atividade iniciou-se com o professor lendo o texto em voz alta e os alunos, ao identificarem a palavra lida, iam até o quadro colar a palavra que dava sequência ao texto. Percebemos uma expectativa e atenção muito grande da maioria dos alunos para identificar as suas palavras durante a leitura.

Ao concluir, o professor orientou que todos lessem o texto em silêncio. Em seguida, o professor fez uma leitura em voz alta e solicitou que os alunos escutassem sua leitura e percebessem como a entonação e a pontuação são necessárias durante a leitura. Depois realizaram uma leitura compartilhada, mas, durante a leitura, seguiam desentoados e o professor explicou que, na leitura compartilhada, todos deveriam estar em sintonia. Assim, reiniciam a leitura com entonação seguindo o professor.

Pedindo aos alunos que realizassem a leitura compartilhada, o professor, nesse momento, enfatizou uma leitura mecânica, provando sua atenção pela entonação e pontuação, principalmente, por ter identificado que a maioria dos alunos ainda estava em processo de alfabetização. Ao conduzir a prática de leitura dessa forma, o professor seguiu as orientações

da concepção de leitura como expressão do pensamento, pois existiu uma preocupação por parte do professor em oralizar o texto.

Nesse tipo de trabalho, a leitura veio seguindo a mesma orientação, tendo uma preocupação, principalmente, com a oralização do texto escrito. O aluno que lê, tendo uma boa entonação, será considerado um bom leitor. Esse tipo de leitura possibilita ao aluno observar o texto superficialmente. A concepção de linguagem - expressão do pensamento – correlaciona-se, segundo Kleiman (2011), à concepção escolar de ensino à medida que objetiva o domínio individual do código e vê a escrita como um conjunto de atividades para se apoderar do bem falar (linguagem oral).

Em seguida, o professor explicou que os textos estudados são textos escritos que contêm letras, palavras, imagens ou não, e que podem transmitir uma mensagem. Então, solicitou que os alunos ilustrassem o texto através de desenho com o objetivo de socializar e relatar oralmente aos demais suas imagens.

Para iniciar a aula 9, o professor lembrou a turma que já estudaram vários gêneros textuais: contos, fábulas, poema etc. Nessa aula, o professor comunicou que será lido um conto de assombração. Ele informou que será o gênero textual estudado, e começou a questionar os alunos sobre seus conhecimentos acerca de assombração.

Kleiman (2011) destaca a importância, na leitura, das experiências, dos conhecimentos prévios do leitor, os quais lhe permitem fazer previsões e inferências sobre o texto. A autora afirma que o leitor constrói, e não apenas recebe um significado global para o texto. Ele procura pistas formais, formula e reformula hipóteses, aceita ou rejeita conclusões, utilizando estratégias baseadas no seu conhecimento linguístico e na sua vivência sociocultural (conhecimento de mundo).

Várias histórias começam a surgir: a casa mal assombrada, o enganador da morte, a loira do banheiro etc. Os alunos começam a comentar histórias e do medo que surgia quando estavam sozinhos, lembrando as histórias. Em seguida, o professor afirmou que vai ler o texto em voz alta e os alunos devem prestar atenção. Nenhum dos alunos possuía o texto escrito. O professor tinha apenas uma cópia. Após a leitura, ele questionou e os alunos vão respondendo oralmente:

P: Onde estavam os personagens da história? Por que os meninos decidem ir ao cemitério? O médico fantasma é uma história sobre medo, um “Conto de assombração”. Descreva o momento mais assustador da história. Como os meninos perceberam que o velhinho era um fantasma?

Fragmento 1²⁸

Dois garotos conversavam sentados na varanda da casa de um deles.

Fragmento 2

Aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério à noite.

Fragmento 3

Seu amigo prendeu a manga da camisa no portão e desmaiou de medo. Coitadinho, pensou que algum fantasma o estivesse segurando.
 O garoto reparou que o velhinho era muito magro, quase transparente.
 — Obrigado. Como é que o senhor se chama?
 — Eu sou o médico daqui. Vou acordar seu amigo.

Ao finalizar a leitura do texto, o professor realizou alguns questionamentos oralmente e os alunos foram respondendo. Para continuar a aula, o professor solicitou que eles pensassem em uma estória, pois iriam confeccionar um livro com suas estórias. Para desenvolver a atividade, o professor encaminhou os alunos que sabiam escrever e produzirem estórias escritas e os que ainda estavam aprendendo ou com dificuldades descrevessem através de desenhos. Ele orientou que não há como iniciar a estória sem pensar no título. Então passa nas bancas e entrega as folhas de papel, deixa disponível lápis de cor para colorir depois corrigir as atividades em sua mesa.

Nesse momento, o professor nos informou que os alunos gostam desse tipo de atividade. Eles produzem sem exigência e, a partir dos textos produzidos, verificava os conteúdos que deveriam ser trabalhados e as dificuldades no aprendizado da escrita que surgissem. Quanto aos alunos que ainda estão em fase de alfabetização, ele afirma que não adianta inserir conteúdos porque eles não aprenderam a base inicial. A aula encerra com as produções e desenhos.

Na sequência da aula, o professor solicitou uma produção livre, mas orientou que será confecção de um livro. Esse tipo de atividade de produção de texto e elaboração de livro no ciclo de alfabetização exige do professor um planejamento sistemático. A forma como a atividade foi aplicada em sala de aula não garante que os alunos do 3º ano consigam simplesmente recontar e desenhar a estória, e se caracteriza como produção de um livro.

²⁸ Fragmentos retirados do texto “O médico fantasma”, de Prieto. “Lá vem história outra vez: contos do folclore mundial”. São Paulo. Cia das letrinhas, 1997.

Nas aulas anteriores, a orientação para construção do livro não foi trabalhada, mas, na aula 9, o professor explicou, antes de encaminhar a atividade, que, ao produzir um texto, é necessário pensar o título para desenvolver a estória. Por isso, os alunos deveriam pensar primeiramente no título e levar para o professor corrigir, para os alunos que não escreviam, o professor insistiu que precisavam escrever um título antes de começar a produção através das imagens para contar suas estórias. Como antes o professor havia comentado quem eram os alunos que ainda não escreviam durante a escrita do título, eles, em momento algum, iam até a mesa do professor corrigir o título da sua produção.

Então os alunos que produziam e levavam suas produções para correção pelo professor, em seguida era solicitados a pegarem um livro no armário, para lerem e depois comentarem para a turma sua estória. A aula encerrou com a socialização dos textos lidos. Apenas duas alunas conseguiram socializar suas estórias, escolheram os livros que abordaram na sua estória sobre princesas. Durante a socialização do que foi lido, as alunas mostraram as imagens ao mesmo tempo em que iam contando a estória.

BLOCO 3 DE ATIVIDADES

5º ANO

Aula 7	Leitura em voz alta do texto “Na casa do meu pai, na casa do meu avô.” Levantamento dos conhecimentos prévios durante a leitura. Interpretação do texto. Estudo do texto – LD.	Livro didático, lâpis e caderno.
Aula 8	Conhecimento sobre o autor do texto: Dráuzio Varella. Texto: lembranças de minha mãe. Produção do livro de memórias. Entrevistar alguém da família (1º parte).	Livro didático, lâpis e caderno.
Aula 9	Conhecendo a autora do texto: Tatiana Belink. Leitura do mapa. Levantamento dos conhecimentos prévios medidos pelo texto: Nó na garganta. Leitura silenciosa e em voz alta. Vocabulários. Interpretação do texto. Correção da atividade.	Livro didático, lâpis e caderno.

As aulas 7, 8 e 9 da turma do 5º ano deram continuidade à prática do docente que vem ocorrendo desde o bloco 1 de aulas. Assim como nas aulas anteriores no bloco 3, o professor se utiliza exclusivamente do livro didático. A aula 7 iniciou com 29 alunos e o professor retomou a leitura em voz alta do texto “Na casa do meu pai, na casa do meu avô”. Ao ler o título, o professor questiona sobre as diferenças entre as duas casas e os alunos começam a falar algumas diferenças. Na maioria das respostas, a casa do avô é divertida, em geral, eles afirmavam que brincavam qualquer hora, andavam de bicicleta, jogavam bola etc.

A diferença é que na casa do pai tinham atividades para realizar como ir à escola, ao mercadinho e não podiam andar de bicicleta porque no bairro havia muitos assaltos. Então, o professor pergunta qual o bairro ou cidade que os avôs moram. Podemos comprovar que a maioria é de cidades do interior do Estado. A leitura também se prolonga mais que o esperado, pois o professor vai conversando com os alunos sobre suas estórias.

Após a leitura em voz alta, o professor solicitou dos alunos uma leitura silenciosa e, ao concluí-la deveriam circular as palavras que eles não conheciam e pesquisar no dicionário o significado. Somente na atividade de pesquisa das palavras é que um aluno chamou o professor e perguntou como era beber a mentira do pai, referindo-se à frase do texto “eu bebia sua mentira e dormia feliz” (linha 5 e 6). Então, o professor pediu para que parassem um pouco a atividade com o objetivo de explicar uma expressão. Ele afirmou que as crianças tinham muitas vontades e justamente, na hora de dormir, inventam algumas manias, na estória do livro o pai percebeu o que era sede.

Após a identificação dos significados, os alunos copiaram a atividade da seção “estudo do texto” no caderno e em seguida, responderam para corrigir. A aula encerrou-se com a correção dessa atividade.

Ao iniciar a aula 8, o professor lembrou com os alunos o texto “Lembranças de minha mãe” e alguns textos do autor Dráuzio Varella, que constavam no capítulo do livro, explicando que a turma iria produzir um texto com memórias dos seus familiares. O trabalho foi desenvolvido através de entrevistas e iniciou a explicação de como elaborar uma entrevista. A turma ficou agitada com a informação do professor. Muitos foram logo dizendo que não sabia realizar esse tipo de atividade e que os pais não sabem ler e escrever. Alguns alunos disseram que moravam com tios, então, não iriam fazer porque não era a mãe (referindo-se ao título do texto “Lembranças de minha mãe”).

Nesse momento, o professor acalma a turma e solicita que pegue o livro para ver o texto “Lembranças de minha mãe” e que observe como ele estava escrito e o que o autor tratou no texto. Assim, os alunos iniciaram a leitura silenciosa. Então, o professor explicou usando o exemplo de um telejornal local e avisou que, para ser transmitido, existia uma preparação antes da exibição na TV como também para escrever um texto.

A atividade do LD tratou de uma entrevista. Com base nisso, os alunos deveriam encontrar lembranças dos seus familiares perguntando aos mais velhos da família sobre brincadeiras, as lembranças dos pais, avós, a cidade onde morou etc. Depois da leitura silenciosa, o professor explicou que, no texto, o que o autor relatou foi a lembrança da mãe

dele, mas, para identificar as lembranças de outra pessoa o professor explicou aos alunos que precisam fazer perguntas e entrevistar uma pessoa da família ou uma pessoa conhecida.

Durante as aulas observadas, as características do gênero textual entrevista não foram abordadas. Podemos perceber que esse pode ter sido um dos motivos para a não aceitação inicial da proposta do professor por parte dos alunos. A aula continuou ainda em um clima de dúvida sobre a elaboração das perguntas e o professor explicou que irá existir um assunto (lembranças da infância) para conversar com um familiar e esclareceu que as perguntas iniciavam com palavras que já indicam que é uma pergunta. Desse modo, o professor copiou no quadro os pronomes: quando, qual, onde, como etc. Os alunos iniciaram a elaboração das perguntas e levaram para corrigir individualmente na mesa do professor.

Diferente das aulas anteriores, a aula 9 não deu continuidade à aula 8. Assim, o professor iniciou perguntando sobre viagem e os alunos falaram que sempre viajavam para o interior para visitar os familiares. O professor orientou que os alunos observassem o mapa do mundo que constava no LD (vide anexo p. 205) na seção preparação para leitura e imaginassem a distância de um país para o outro e ainda informou que existem países em que a duração da viagem é de um dia e uma noite, por exemplo.

Os alunos observaram o mapa que o livro trouxe para falar sobre a cidade que a autora Tatiana Belink nasceu e veio para o Brasil ainda criança. Ao observarem o mapa, os alunos identificaram os dois países marcados, Brasil e Rússia. O professor afirmou que o país é longe do Brasil e, quando a autora veio morar aqui, o meio de transporte era navio.

A orientação foi ler o texto “Nó na Garganta” e as perguntas iniciais constavam no livro: quando você sente um nó na garganta? Muitos alunos relacionaram à doença. Então o professor questionou se podem relacionar somente à doença e um dos alunos afirmou que fica com a garganta assim quando tem raiva e não pode fazer nada. O livro também trouxe informações que antecediam a estória do texto e o glossário. Então o professor solicitou que os alunos fizessem a leitura silenciosa e, em seguida, realizassem-na em voz alta.

Durante a leitura em voz alta no primeiro parágrafo, o professor leu a palavra FIADA e os alunos perguntaram o que significava essa palavra. O professor não respondeu e reinicia a leitura do texto para que os alunos compreendam através do contexto. Nessa retomada, um dos alunos percebeu que seria confiante e falou que já entendeu.

Após solicitar a leitura silenciosa e realizar em voz alta, iniciam-se alguns comentários sobre o texto e os alunos continuaram respondendo à atividade de interpretação proposta pelo LD.

BLOCO 4 DE ATIVIDADES**3º ANO**

Aula 10	Correção da produção de texto dos alunos. Ida à biblioteca (os alunos selecionam os livros que irão levar para casa) Leitura do livro escolhido (silenciosa). Leitura realizada pelo professor em voz alta: A cesta de dona Maricota. Orientação para leitura em casa.	Livro paradidático, caderno, lápis.
Aula 11	Não houve aula – Aplicação da prova ANA	----
Aula 12	Texto: A mais bela história de natal. Leitura em voz alta. Explicação da história bíblica. Produção textual. Confecção do cartão de natal.	Xerox, lousa, caderno, lápis e lápis de cor.

As aulas referentes ao bloco de atividades 4 iniciaram com 19 alunos e confirmaram, em vários momentos, que os professores trabalharam em Língua Portuguesa através de diferentes textos. Diante disso, nossa expectativa era que as discussões sobre leitura em sala de aula fossem baseadas nas orientações dos programas, evitando uma discussão mais voltada para a escrita. Para tanto, as atividades necessitariam ser planejadas através de um processo interativo.

Antes de iniciar a aula 10, o professor do 3º ano nos explicou que em cada dia da semana os professores da escola poderiam agendar um dia para os alunos visitarem a biblioteca. Nessa visita, os alunos sempre pegavam um livro para levar para casa, realizar a leitura com alguém da família e, na semana seguinte, contar oralmente para a turma do que o livro escolhido trata.

Em seguida o professor iniciou a correção da atividade de casa. Primeiro, o professor fez a pergunta se todos produziram, mas a maioria não conseguiu. A atividade era para produzir um texto usando os sinais de pontuação no texto. Então o professor copiou no quadro o texto de um dos alunos como exemplo para corrigir a atividade de casa e revisar os sinais de pontuação. Vejamos o texto a seguir:

LUA ERA UMA PRINCESA EDUCADA ELA É CHIQUE MAS O PROBLEMA É QUE ELA SE ACHAVA MUITO ELA MANGAVA DOS POBRES SUA MÃE AO CONTRÁRIO DELA NÃO AJUDAVA AOS POBRES
ELA SAIU PERGUNTANDO PARA OS QUE TINHAM FOME
QUEM QUER PÃO
QUEM QUER PÃO
UM DIA A MÃE DE LUA PASSOU NA CIDADE COMPROU MUITO E PÃO E DEU A TODO MUNDO QUE MORAVA NA RUA

Após copiar o texto no quadro, o professor fez a leitura utilizando a pontuação na oralidade; em seguida, leu o texto sem pontuação para que os alunos percebessem a diferença. Continuando a aula, o professor organizou a turma e avisou que era dia da visita à biblioteca e solicitou que todos pegassem suas carteirinhas de empréstimos. Ao chegarem à biblioteca, podiam escolher um livro para usar durante os 15 minutos da visita.

O professor ainda continuou utilizando nas aulas de leitura os textos de forma que não abordou o gênero e suas características. Nesse contexto, Leffa (1996, p. 13) explica que se o texto for pobre, mina sem ouro, o leitor perderá seu tempo, porque não há nada para extrair. O leitor minerador tem, no entanto, muito a ganhar, porque há uma riqueza incalculável nos livros. Tudo o que de melhor produziu o pensamento humano está registrado na permanência da palavra escrita.

Na sala da biblioteca, não existiam mesas e cadeiras; os alunos se acomodaram no chão. Como eles ficaram sozinhos na biblioteca não selecionaram seus livros. Quando o professor retornou, perguntou quais livros escolheram para leitura de casa e eles correm para pegar um livro qualquer e se organizam para voltar à sala de aula. Ao retornar para a sala de aula, o professor avisou que tem uma leitura nova: “A cesta de Dona Maricota”, da autora Tatiana Belinky. Mostrando a capa do livro, realizou perguntas sobre as imagens, antecipando as informações do texto. Ao realizar a leitura em voz alta, foi mostrando as imagens do livro. Ao concluir a leitura, conversou com a turma sobre a importância da alimentação e, finaliza a aula explicando sobre os tipos de lanche que os alunos levam para escola que não alimentam.

Partindo da compreensão que a leitura produz sentido e vai além da decodificação de palavras, a prática do professor A determina que sua estratégia em sala continuou numa perspectiva apenas da leitura em voz alta e os alunos, mais uma vez, não estavam de posse do texto escrito. Com essa prática, formações que considera o texto e o leitor nesse processo.

Solé (1998), ao mencionar o modelo interativo de leitura, ressalta que este não se centra no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto:

Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como input para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente. Visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente (SOLÉ, 1998, p. 24).

Portanto, o leitor se utiliza do conhecimento de mundo e do conhecimento de texto para construir uma interpretação. No contexto de sala de aula baseado na perspectiva interativa orientada pelos programas de formação continuada, os alunos, sem posse do texto escrito podem não compreender seus elementos linguísticos.

Por fim, a aula 12 do 3º ano foi realizada a partir da leitura do texto “A mais bela história de natal”. A atividade foi para confeccionar o cartão de natal. Então, o professor explicou que, na semana, seguinte seria semana de prova e não havia como fazer o cartão. Ele esclareceu também que se tratou de uma história bíblica e fez a leitura do texto “A mais bela história de natal” em voz alta. Para essa leitura, o professor conversou com os alunos sobre o sentimento que renovamos com o nascimento de Cristo a partir do qual observamos bondade, fraternidade, caridade etc. e afirmou que alguns sentimentos são demonstrados apenas no Natal, que precisam ser praticados o ano inteiro.

Após a leitura do texto “as mais belas histórias do natal”, o professor explicou que a atividade seria a confecção de um cartão de natal e continuou a conversa evidenciando aos alunos que, nos cartões de natal, geralmente as pessoas escrevia uma mensagem desejando felicitações. Ao concluir sua explicação, o professor orientou que as mensagens sejam escritas no caderno; em seguida, sejam corrigidas por ele e somente depois, os alunos poderiam escrever no cartão. A aula se desenvolveu dessa forma e os alunos se envolveram na confecção do cartão de natal.

A prática de leitura do professor em sala de aula ocorria sempre através da leitura em voz alta. Apenas para os alunos alfabetizados, foi solicitada a leitura silenciosa. Porém, uma forma de explorar o texto em sala ocorreu por meio das atividades de escrita. Sobre essa prática, de acordo com PNAIC, os professores devem “selecionar textos para serem lidos, considerando os interesses infantis e a necessidade de ampliação cultural dos estudantes” enfocando quatro dimensões importantes do ensino da leitura: “ler para atender a diferentes finalidades e refletir sobre o contexto em que o texto a ser lido foi produzido; estimular o desenvolvimento de habilidades de leitura; explorar os recursos linguísticos dos textos; refletir acerca das temáticas dos textos” (BRASIL, 2015 p. 32).

BLOCO 4 DE ATIVIDADES

5º ANO

Aula 10	Correção da atividade. Classe de palavras: interjeição. Leia mais: leitura do texto “Carnaval do Rio de Janeiro” Estudo do texto - interpretação. Estudo da língua texto “A menina que fez a América” – Verbo.	
---------	--	--

	Perguntas do professor e respostas dos alunos – oralmente. Conteúdo: Formas verbais e modo do subjuntivo. Formulação de frases – oral. Atividade do LD.	Livro didático, lápiz e caderno.
Aula 11	Leitura do Texto “Da lamparina à energia elétrica” (relatos de memória). Leitura silenciosa e em voz alta. Levantamento dos conhecimentos prévios - perguntas durante a leitura. Vocabulário. Estudo do estudo - LD	Livro didático, lápiz e caderno
Aula 12	Leitura de imagens e diferença nas cidades ao longo do tempo – oral. Estudo do texto – interpretação. Atividade de escrita – Com que letra (encontrar palavras com escrita diferente). Escrever no caderno algumas palavras diferentes e responder às questões de interpretação. Orientações para a segunda parte da produção do caderno de memórias - reler as entrevistas, escrever o verbo em primeira pessoa.	Livro didático, lápiz e caderno.

A aula 10 do 5º ano iniciou-se com 25 alunos e deu continuação à correção da atividade enviada para casa. As questões envolviam interpretação do texto, e conteúdos gramaticais. Nessa atividade, em uma das questões, apareceu o conteúdo sobre interjeição. Durante a correção da atividade, o professor explicou o que é interjeição, utilizando os exemplos que constam nas perguntas do LD (quando sentimos alegria, dor, susto etc.) e os alunos voltam a ler o texto para identificarem a interjeição nos parágrafos.

O professor ainda afirmou que alguns conteúdos de Língua Portuguesa são usados diariamente, a exemplo dos verbos, substantivos, onomatopeias, interjeições. Ao concluir a correção, o professor encaminhou a leitura do texto “Carnaval no Rio de Janeiro”, retirado do livro didático na seção “Leia mais”. Inicialmente, orientou a leitura silenciosa e comunicou à turma que precisava ler tudo: imagens, referência no final do texto e o glossário. Em seguida, realizou a leitura em voz alta fazendo as mesmas observações, descrevendo a imagem e lendo o texto, referência e o glossário. Após a leitura, o professor solicitou que os alunos copiassem e respondam no caderno a atividade de interpretação do texto.

Após a interpretação do texto, o livro trouxe uma seção sobre “Estudo da língua” que sempre é antecedido por um texto. Nessa seção, para estudar verbo no modo subjuntivo, o texto escolhido foi “A menina que fez a América”. Em seguida, o professor leu as perguntas do texto e discutiu oralmente, comentando como os alunos podem relacionar as práticas do personagem com as dos familiares. O professor iniciou falando nos tempos dos verbos: presente, passado e futuro usando os exemplos descritos a seguir:

Presente: Eu estou aqui.

Passado: Eu estava aqui.

Futuro: Eu estarei aqui.

Após a leitura dos exemplos, os alunos perceberam as diferenças dos tempos verbais. Com isso, o professor explicou que existiam vários tempos verbais, mas a aula tratou sobre o modo do subjuntivo. Ele continuou lendo e explicando e em seguida, solicitou que os alunos formassem frases utilizando os verbos estudados.

A seção “Outro texto” trouxe as informações da autora que tinha 10 anos de idade. O professor comentou que ela é da idade de alguns alunos da sala. Além disso, o professor explicou que, para escrever um texto é preciso ter conhecimento sobre um assunto, nesse caso o assunto era sobre verbo. O professor explicou que deveria estar bem escrito, sem erros de ortografia, organizado etc. Então iniciou a leitura em voz alta com a pergunta do livro didático: Por que você imagina que Tairine escolheu o título *Da lamparina à energia elétrica* para o seu texto? A maioria dos alunos opinou que onde a autora morava não tinha energia elétrica e ela precisava acender o candeeiro (os alunos usaram a palavra candeeiro que é bastante comum em nossa região).

O professor solicitou que os alunos observassem a imagem e comentassem oralmente se no local onde a criança se encontrava não tem energia e o por que de ela ter falado em lamparina. A maioria dos alunos afirmava que tem energia, mas a menina queria olhar as estrelas. O professor, em seguida, fez a leitura em voz alta, fazendo questionamentos e utilizando as passagens do texto: A menina diz que o sítio é perto da cidade, tem energia lá? O que vocês acham? Por que o uso da lamparina no texto? Por que usamos a expressão “onde Judas perdeu as botas”? Porém, o estudo do texto na turma do 5º ano continuou na mesma prática de copiar no caderno e, como não houve mais tempo, os alunos iriam responder em casa a atividade.

A aula 12 iniciou com a correção da atividade do texto da aula anterior. Após a atividade, o professor indicou o número da página no livro didático. Os alunos começaram a comentar sobre as imagens e características dos prédios que existiam na cidade etc. O professor leu as questões abaixo da imagem: você sabe o nome dessa cidade? Sabe em que cidade ela fica? Você acha que essa avenida foi sempre assim? Os alunos começam a conversar com o professor sobre a imagem, as características da cidade e então o professor pergunta se essa cidade é Maceió. Alguns dizem que sim, que Maceió tem prédios assim (referindo-se à estrutura dos prédios das imagens do livro) e outros dizem que não, porque não é tão grande como a Avenida Fernandes Lima (principal Avenida de Maceió).

Nesse momento, alguns alunos já estavam observando as imagens da página seguinte (250). O professor explicou que as cidades mudam através do tempo. Com o desenvolvimento, as mudanças ocorrem. Então os alunos começaram a ler as imagens e legendas e discutiram as diferenças mais visíveis nas imagens. O professor perguntou o porquê de tanta modificação da Avenida Paulista – SP entre os anos de 1950 - 1978 -1981 - 2011 quais seriam as mudanças que as imagens trazem em cada ano.

Para o estudo do texto e interpretação, o professor explicou que, com o passar dos anos, a escrita também se modificou, não somente ela, mas o modo de se vestir, assim se utiliza do exemplo das novelas de época e dos cumprimentos que também se modificaram. Dando continuidade, o professor comunicou que os alunos deveriam escrever somente as respostas no caderno. Após a correção, os alunos deveriam observar a escrita de algumas palavras na seção do livro didático “Com que letra”. Para explicar mudanças na escrita, o professor escreveu no quadro como os alunos devem observar a escrita das palavras e preencher o quadro da atividade.

Antes	Atual
Sábaddo	Sábado

Os alunos escreveram no caderno as palavras que encontraram e citam para o professor escrever no quadro. Em seguida, escrevem no caderno as demais perguntas da atividade para responder. O professor explicou que o calendário está encerrando para o recesso natalino e coloca no quadro uma lista de conteúdos que poderiam estar na prova (exemplo: verbo, sujeito, substantivo, adjetivo, leitura e interpretação de texto), além de comunicar que os alunos deveriam ler textos e revisar as atividades feitas.

Vejam os que, na aula 8, o professor orientou que os alunos realizassem uma entrevista com os familiares, no entanto, nas aulas 9, 10 e 11, o gênero entrevista não é trabalhado com os alunos para compreender suas características, seus usos e finalidades para a aprendizagem da leitura e escrita.

Na aula 10, o gênero textual não foi abordado, assim, o professor continua a aula numa perceptiva do estudo da gramática, explicando os tempos verbais. Já a aula 11, o professor realizou um levantamento prévio com alunos sobre as diferenças entre cidades e casas que possuem energia elétrica e as que utilizam lamparina, uma discussão sobre avanços através da energia. Em seguida, leitura silenciosa pelos alunos e em voz alta pelo professor.

Após as leituras, o texto foi abordado através das atividades de “estudo do texto” e vocabulário presentes no LD. Logo após, foi realizado o estudo da gramática. Nesse estudo os alunos precisavam identificar e diferenciar verbos e substantivos nas frases.

Finalizando nossas observações, a aula 12 do 5º ano teve característica de revisão de assunto, além disso o professor encaminhou uma produção das memórias de algum parente mais velho. É interessante observávamos que as atividades e textos estudados nas unidades 11, 12 e 13 do livro didático utilizado em sala estavam na verdade preparando os alunos para elaborar o relato através do gênero textual entrevista. O professor, ao trabalhar com esse gênero textual, deveria observar, de acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 25), três elementos que o caracteriza: conteúdo temático, estilo e construção composicional. A escolha de um gênero se determina pela esfera, as necessidades da temática, o conjunto dos participantes e a vontade enunciativa ou intenção do locutor.

No entanto, o LD vem preparando para entrevista nas 3 unidades, mas somente na aula 12 é que o professor solicita a atividade, orientando que seja realizada a entrevista com um adulto da família a ser escrita e entregue ao professor.

6.2. As práticas de ensino da leitura e as contribuições das formações continuadas em Língua Portuguesa

Durante as observações das aulas de Língua Portuguesa, constatamos que as práticas dos docentes vêm seguindo algumas das orientações dos programas para trabalhar com leitura, através de textos não-verbais, antecipando os sentidos do texto, como também realizando leitura em voz alta, compartilhada e silenciosa. Além dessas, práticas, os professores utilizaram diversos gêneros não foram trabalhados satisfatoriamente. Seguindo tais orientações, o professor poderia mediar à leitura de forma interativa, em que os alunos devem interagir com o texto.

Em sala, geralmente as atividades de leitura eram desenvolvidas a partir de questionamentos iniciais para antecipar informações do texto. Após a leitura, os professores faziam perguntas gerais, cujas respostas estavam explícitas no próprio texto. As perguntas foram respondidas pelos alunos do 5º ano, que tiveram o texto escrito disponível, enquanto os alunos do 3º ano não tiveram essa oportunidade.

Em alguns momentos, as questões surgiram durante a leitura. Foi comum, após a leitura, os professores envolverem os alunos em atividade de interpretação do texto e produção textual. Na turma do 3º ano, na maioria das vezes, as atividades de leitura se

realizaram por meio da oralidade: os alunos respondiam às perguntas feitas pelo professor sobre o texto. Já no 5º ano, essas atividades eram, em sua maioria, através da utilização do LD: primeiro se transcrevia as perguntas para o caderno e, em seguida eram respondidas. Esse trabalho se justifica porque os alunos não podem escrever no livro.

Essa prática que foi desenvolvida vai de encontro ao que é orientado nos programas para trabalhar com leitura, principalmente o tipo de atividade de leitura que é utilizado para buscar informações explícitas no texto. Esse tipo de leitura superficial não se utiliza dos conhecimentos necessários para aprender a ler e compreender textos. Os programas, de modo geral, vêm orientando que o ensino de leitura em sala de aula deve ser trabalhado a partir da construção de sentido quando o leitor atribui significado ao texto lido. Essa atribuição de sentido é desenvolvida pelo leitor que, através dos seus conhecimentos, encontra pistas deixadas pelo autor para compreender o texto. Solé (1998, p.22) defende que “a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura”.

Baseados no ensino de leitura orientado pelos programas de formação continuada, que considera os alunos como sujeito ativo, tendo o objetivo de tentar dialogar com o texto, “passa a ser considerado o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos...” (KOCH, 2002, p. 17). Diante dessa orientação os professores deveriam colocar em prática essa formação do sujeito leitor, no entanto, o trabalho de leitura em sala de aula vem sendo fundamentado pela concepção de leitura a partir do estruturalismo, compreendendo o aluno como sujeito passivo, realizando na maioria das atividades uma leitura decodificadora.

Assim, Fuza (2011) também considera que, “apesar da importância da construção de leitores, que dialogam com o texto, com o outro e consigo mesmos, essa prática parece não ocorrer no contexto educacional”. A autora ainda avalia que os professores permanecem com as concepções isoladas de leitura como decodificação, privilegiando o texto ou o leitor, não havendo, assim, o diálogo entre esses elementos. Tal realidade justifica a incessante necessidade de estudos voltados à leitura, visando ao desenvolvimento e à formação de leitores críticos.

Diante da prática docente é que foi identificada a posição teórica dos professores através das aulas. Podemos considerar, de acordo com Coracini (1995), que as posturas teóricas docentes devem privilegiar o texto como portador de sentido que se revela na escola, em nível consciente ou inconsciente. Consideramos que depende das abordagens dos docentes para que o texto tenha função efetiva de aprendizagem de leitura em sala de aula.

Ao fazer perguntas para os alunos, os professores trabalham em consonância com os Direitos à Aprendizagem de Língua Portuguesa preconizados pelo PNAIC, o trabalho com leitura em sala de aula através de questionamentos, “Antecipar sentidos e ativar os conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos pelo professor ou pelas crianças” (BRASIL, 2012).

Essa situação didática de ler e questionar os alunos fazendo levantamento dos conhecimentos prévios de uma situação que os levam a se utilizar das estratégias de leitura propostas por Solé (1998), quando esta afirma que para formar leitores é necessário compreender que

quem lê é capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que deve se lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (SOLÉ, 1998, p. 72).

Durante as observações das aulas, os alunos do 3º ano mostravam que estavam entendendo a leitura do texto, mesmo os que ainda não sabiam ler. Identificamos isso pelas respostas dadas por eles, no entanto, as perguntas realizadas pelo professor eram para que os alunos identificassem as informações explícitas do texto. Nesse contexto, de acordo com Ferreira e Dias (2005, p. 325), o texto é visto como “totalmente explicitado pela codificação, sendo o leitor um indivíduo totalmente passivo, já que o seu papel limita-se a decodificar a mensagem, o escrito (falado) sem se preocupar com o não dito, com o explicitado pelo código”.

Nessas atividades diárias, ao iniciar o ensino de leitura através de perguntas, o professor do 3º ano sempre questionava sobre o título, autor, editora, assunto etc. e, quando o texto tinha imagens, ele sempre fazia leitura também desse item junto aos alunos. Já o professor do 5º ano, além de identificar esses itens referentes ao texto, fazia discussões sobre algumas palavras novas dentro da frase, envolvendo o significado de palavras pelo contexto frasal.

Em uma das aulas (aula 4 anexo A), os alunos começam a leitura silenciosa e uma aluna questiona sobre a palavra “prestimosa”. Para explicar essa palavra, o professor fez a leitura do parágrafo completo e, pela leitura em voz alta do professor, alguns alunos conseguiram identificar que seria “cuidadosa e protetora” sem utilizar o dicionário. O professor direciona os alunos a compreenderem o significado do texto utilizando-se do contexto escrito. Podemos afirmar que, ao utilizar a opção de reler e compreender pelo

contexto, torna-se significativa a compreensão pelos alunos. Após concluir a leitura, o professor orienta os alunos a observarem o vocabulário no final do texto.

Essa prática é importante para iniciar o processo da compreensão do que se lê. De acordo com Bittencourt et al. (2015), a compreensão é processo de busca de significado, no qual o sujeito realiza um encontro consigo mesmo e com o mundo externo articula estes elementos na construção de outro conhecimento. Então, esse momento de compreender as palavras pelo contexto da frase é importante para que o aluno construa o sentido e articule seus conhecimentos durante a leitura.

Já, para compreender os textos no 3º ano, o professor sempre oralizava o texto porque a maioria dos alunos ainda se encontrava no processo de alfabetização e, por isso, decodificava as palavras. Para que existisse uma participação de todos, o professor sempre permitia que os alunos realizassem leitura de imagens como também construíssem seu texto oralmente. Consideramos que esse tipo de leitura através das imagens é necessária em sala de aula e não exclui significado (SOUZA; SERAFIM, 2012). No entanto, o professor não está dando ou lendo um texto para os alunos, mas possibilitando produção oralmente de um texto, ou seja, a produção de significado na leitura feita pelo aluno não é baseada em princípios anteriores, mas construída na estreita relação entre leitor e o texto, visão que nos permite dizer que ler é interagir.

Mesmo os professores afirmando que alguns alunos não sabiam ler (a maioria do 3º ano e alguns alunos do 5º ano), nas atividades que envolveram a leitura os professores contemplaram a todos sem distinção. Na turma do 3º ano, essa atividade sempre foi realizada pelo professor por meio da leitura em voz alta, já no 5º ano, o professor solicitava que todos fizessem a leitura silenciosa e, em seguida, realizavam-se os questionamentos para ler em voz alta. Durante a leitura em voz alta, todos foram solicitados a ouvir a leitura e responder os questionamentos. De modo geral, para aqueles que ficavam mais desatentos os professores chamavam a sua atenção. A leitura em voz alta realizada pelos alunos foi observada somente no 5º ano sob a forma de leitura compartilhada. Com relação ao 3º ano, isso não ocorreu devido ao fato de a maioria dos alunos ainda se encontrarem no início da alfabetização.

A prática de leitura ocorrida na turma do 3º ano, na maioria das vezes, foi pela prática da leitura oral realizada pelo professor. Em uma das aulas observadas, ocorreu o relato através de imagens. Esse tipo de atividade não é mera reprodução, pois, quando os alunos não são leitores e realizam a leitura através de imagens, eles buscam as informações associadas às imagens. Segundo Souza e Serafim (2012), esse tipo de atividade é essencialmente construtiva, baseada na racionalidade de diferentes tipos de texto e de

conhecimento, interesses e atividades emocionais do sujeito em relação ao conteúdo da história, além de ser cognitiva e socialmente determinada, pois, ao realizar esse tipo de prática, os professores proporcionam aos alunos acrescentarem novas informações e uma reorganização na memória.

Ao relacionarmos a prática docente com as orientações dos programas, podemos identificar algumas contribuições dos três programas em relação ao ensino de leitura em sala de aula. As principais práticas das quais os professores se utilizaram nas situações didáticas de sala de aula foram: leitura compartilhada, silenciosa e em voz alta. Seguindo, assim, a orientação para se utilizarem dos diferentes gêneros textuais.

Para Dolz e Schneuwly (2004, p. 81), o ensino a partir do gênero textual trata-se, portanto, de “colocar os alunos em situações de comunicação que sejam o mais próxima possível de verdadeiras situações de comunicação, que tenham um sentido para eles, a fim de melhor dominá-las como realmente são, ao mesmo tempo sabendo, o tempo todo, que os objetivos visados são (também) outros”. Diante dessa afirmação, é em sala de aula que os professores devem propor um ensino com os diferentes gêneros apresentados pelos programas de formação continuada, pois é por meio deles que os alunos podem entender como a língua está presente em sua realidade, visto que a leitura dos diversos gêneros textuais permite aos alunos praticar e reconhecer os diferentes tipos de texto, como também ampliar o vocabulário. No entanto, a prática de leitura nas aulas observadas ocorreu através dos diferentes gêneros, logo restringiu-se apenas à leitura do texto por não existir um trabalho sistemático a partir dele. Este seria o principal trabalho com os gêneros no Ensino Fundamental: conduzir os alunos ao entendimento das características e estrutura do gênero. Sem um trabalho sistemático, a leitura sozinha não iria produzir a compreensão de diferentes gêneros textuais.

A partir do exposto acima, é necessário compreender que os gêneros textuais são concebidos, segundo Marcuschi (2002), como fenômenos históricos profundamente ligados à vida social e cultural dos sujeitos. Sendo recorrentes dentro da sociedade, eles também se encontram presentes na escola.

Desse modo, a inclusão de diversos gêneros textuais como proposta para ensino e aprendizagem da leitura é admissível, pois através deles os alunos têm a possibilidade de identificar a construção de texto, escrita e leitura, permitindo com isso, ir além desse aprendizado inicial de decodificação por entender a natureza linguística e os tipos de texto (narrativos, argumentação, exposição, descrição, injunção) que estão em diferentes tipos de gêneros (bilhete, telefonema, reportagem, receita, notícia, bula de remédio, lista de compras etc.).

O trabalho com gêneros textuais orais e escritos em sala de aula vem sendo orientado a partir dos PCNs (1998). Nesse sentido, é importante observar que o PCN adotou como concepção de linguagem para o ensino de leitura a interação social, a mesma concepção de língua que os Programas se embasam. Nesse contexto, os alunos podem ser autores e construtores de textos orais e escritos. Diante dessa construção é que os professores devem instigar os alunos a refletirem sobre as informações do texto, possibilitando assim o aluno construir suas ideias.

Essa perspectiva de língua, segundo Marcuschi (2008), é vista como atividade social, histórica e cognitiva. Privilegia a natureza funcional e interativa e não o aspecto formal e estrutural da língua. Assim, toda postura teórica dos programas de Formação Continuada se insere nos quadros da hipótese sociointerativa da língua. É nesse contexto que os gêneros textuais se constituem como ações sociodiscursivas para agir sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo.

Assim, diante da perspectiva de língua como interação adotada pelos programas de formação continuada a partir dos PCNs, orientando os professores a compreenderem algumas dificuldades que possam ser solucionadas através das práticas de leitura em sala de aula, como, por exemplo, uso de diferentes gêneros textuais, através da leitura prévia, em voz alta, compartilhada, individual, silenciosa, releituras, por meio do uso das estratégias de leitura para que se promova o aprendizado da leitura como também a compreensão dos textos.

Esses tipos de leitura levam os alunos, segundo o documento, a solucionar as dificuldades da não recuperação dos referentes; falta de observação da continuidade de sentido do texto e do reconhecimento da função do título; falta de percepção das variações linguísticas e de sua adequação à intencionalidade do texto (BRASIL, 2007, p. 11).

Essas orientações devem ser utilizadas em todos os anos de escolarização. As crianças devem ser convidadas a ler, produzir e refletir sobre textos que circulam em diferentes esferas sociais de interlocução, mas alguns podem ser considerados prioritários como os gêneros da esfera literária, da esfera acadêmica/escolar e da esfera midiática, destinados a discutir temas relevantes (BRASIL, 2012a, p. 32).

No que se refere ao ensino da leitura em sala de aula, a estratégia mais utilizada foi a antecipação, as demais estratégias e, principalmente, a inferência foram as menos utilizadas durante as aulas. Podemos destacar o fato de que os professores selecionaram os textos trabalhados em sala de aula com o objetivo de formar leitores, além dos textos os professores precisam compreender que a prática em sala de aula também contribuem para esse aprendizado. Seria importante também observar que alguns alunos nas duas turmas ainda

estavam em processo de alfabetização e, ainda precisavam se alfabetizar para compreender o funcionamento da língua para se tornar leitores.

Por isso, Kleiman (2011, p. 87) destaca que a monitoração simultânea de compreensão do leitor não é possível na interação à distância. Daí, a incompreensão do texto escrito ser um fenômeno frequente e também a insistência na responsabilidade maior de autor e leitor, responsabilidade esta que, para o caso do leitor, consiste em releituras, análise de palavras e frases, inferências, ativação de conhecimentos, e, para o autor, consiste em mapear claramente as pistas que permitem uma reconstrução do significado e da intenção comunicativa.

Ao tratar sobre as concepções de língua, podemos identificar a partir das observações que, na prática docente, a concepção de leitura utilizada em sala de aula caracteriza-se nos moldes do tradicionalismo e do estruturalismo. Nesse contexto, o aluno é repetidor e o texto é tomado como um produto de codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor. Essa posição didática não conduziu os alunos do 3º ano a desenvolverem um aprendizado de leitura como também a compreensão do que se lê.

É possível identificar que o ensino da leitura na prática dos dois professores estava relacionado a uma concepção de linguagem voltada para o estruturalismo, principalmente de identificar no código escrito e a busca das respostas necessárias para responder às perguntas. Nesse caso, os alunos são considerados sujeitos passivos que não participam da sua aprendizagem efetivamente, além de não utilizarem seus conhecimentos prévios para compreender o texto. Diante dessa concepção de língua, os professores repassam para os alunos informações do texto fora do processo interativo defendido nos programas de formação continuada.

No desenvolver das aulas do 3º ano, foram realizadas algumas atividades após a leitura dos textos. Tais atividades diferenciavam-se pelo grau de aprendizagem dos alunos: aos que estavam iniciando o processo de alfabetização, o professor entregava o alfabeto móvel com o objetivo de formarem palavras e lerem. É importante frisarmos que a formação de palavras realizava-se de forma livre e não fazia relação com o texto lido. Estas atividades envolveram os materiais de apoio pedagógico que a escola recebeu do PNAIC. Segundo o professor, esse momento auxilia principalmente os alunos que ainda não sabem ler e escrever no processo de aprendizagem da leitura através do reconhecimento de palavras. Além disso, ele afirma que os alunos sentem-se motivados através dessa forma de conduzir as atividades através do alfabeto móvel, jogos de caça palavras e rimas, eles participam muito mais das

atividades. Assim, foram direcionados através de algumas regras sendo desafiados a construir palavras.

As aulas de Língua Portuguesa deveriam ser um dos momentos de aprendizagem sistemática da leitura, pois a escola é o ambiente onde a leitura é prática. É no planejamento docente que suas práticas são definidas para ampliação da aprendizagem dos alunos. É de fundamental importância que o professor identifique o nível de leitura dos alunos e, além disso, compreenda que essa atividade envolve a decodificação, os alunos iniciando os alunos no aprendizado da leitura. A decodificação das palavras, de acordo com Freitas (2012), é o primeiro momento, é a etapa inicial para a compreensão da leitura. Assim, os alunos irão desenvolvendo outros conhecimentos como, por exemplo, o conhecimento de vocabulário, ortografia etc. Porém, é um momento sistemático que precisa avançar. Essa sistematização deve ocorrer principalmente no 3º ano para que os alunos avancem nesse aprendizado, deixando de se utilizarem da leitura por decodificação.

Tais conhecimentos são necessários para que os alunos se tornem leitores e compreendam os textos. É importante que os professores não dediquem todo tempo das aulas de leitura para decodificar as palavras, pois essa prática desvia a atenção do leitor para o significado delas de forma isolada.

Além disso, os professores devem expor, durante a organização das aulas, no planejamento, seus conhecimentos adquiridos através das experiências do cotidiano, eles fornecem meios às práticas pedagógicas apresentando novos caminhos. Os estudos de Tardif (2012, p.38) fornecem uma compreensão dos saberes docentes e como ocorrem. São saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e com colegas de profissão. Nesse sentido, “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”. São esses saberes que o docente vem adquirindo que podem levar o professor a refletir sobre suas próprias aulas.

Para alcançar resultados e reconhecer os pressupostos em que as formações continuadas se baseiam para a prática em sala de aula, identificamos, primeiramente, quais foram os pressupostos na prática docente (capítulo 3). Para o ensino de leitura, podemos afirmar que as formações continuadas tiveram basicamente as mesmas estruturas teóricas e orientações tanto para a formação docente como para a prática em sala.

Isso pode ser justificado pelos resultados que o governo pretende alcançar: qualidade da educação, ensino de leitura, escrita, compreensão de textos etc. Contudo, para se chegar a

tais resultados, nos fascículos ou cadernos das formações continuadas sempre se faz referência teórica para desenvolver o ensino em sala de aula. Para identificarmos as orientações teóricas das formações continuadas, buscamos através de pistas compreender o ensino da leitura.

Tais pressupostos recomendam aos professores que trabalhem algumas perspectivas de ensino. Com base no levantamento dos Programas, percebemos que estes guiam para um trabalho a partir do construtivismo como fundamento para aquisição da língua escrita quando mencionam as contribuições de Ferreiro e Teberosky (1985). Outra identificação visível é a da leitura na perspectiva do letramento com práticas diárias de leitura em contexto social através dos estudos de Soares (2003), além da utilização dos esquemas cognitivos e estratégias de leitura, de modo geral, dentro da teoria que trata sobre alfabetização, letramento, língua e ensino da língua.

Os aspectos cognitivos, conforme Silveira (2015), envolvem elementos como o sentido da visão e percepção, os vários tipos de memória (de curto e longo prazo), o conhecimento do código linguístico e a ativação do conhecimento prévio do leitor. Nesse sentido, a leitura é uma atividade que demanda do leitor uma série de processos que geram estratégias que buscam a compreensão como se o leitor estivesse empenhando numa solução de problemas.

Diante das concepções de língua, as formações continuadas orientam os professores para uma prática que conduza os alunos a uma aprendizagem de leitura pela interação. Para tanto, a existência dessas concepções surge na prática docente de forma inconsciente. É relevante considerar que as concepções de língua influenciam na aprendizagem do aluno. Por isso, é importante a compreensão por parte dos professores para que se utilizem de uma prática que se baseia nos conhecimentos prévios, linguísticos e textuais a fim de dar sentido ao que se lê.

Ao identificar a pretensão de aprendizagem da leitura nos cadernos de formação, a saber, formar leitores críticos, seria necessário também que os programas trouxessem em seus cadernos discussões sobre tais posicionamentos teóricos, para que os professores tivessem a oportunidade de reconhecer teoricamente essas orientações em sua prática. De acordo com Soares (2004, p.89), a concepção psicogenética desloca o eixo compreensão e interpretação do processo pelo qual a criança aprende a ler e a escrever. A psicogênese fundamentou várias críticas ao valor que vinha sendo atribuído aos métodos de alfabetização. Ela alterou profundamente a concepção do processo de aquisição da língua escrita em aspectos fundamentais: a criança aprendiz depende de estímulos externos para produzir respostas que,

reforçadas, conduziriam à aquisição da língua escrita- concepção básica dos métodos tradicionais de alfabetização.

A proposta de formação continuada também se baseia na alfabetização na perspectiva do letramento como um dos pontos de contribuição para a aprendizagem da leitura, no entanto, essa prática vai exigir mais uma vez os saberes teóricos para o seu entendimento. O papel do professor, nessa perspectiva, é primeiramente compreender e sistematizar conhecimentos “linguísticos, psicolinguísticos e sociolinguísticos acerca da língua materna” (SOARES, 2004), tendo o objetivo de envolver os alunos em situações de ensino sistematizadas de escrita de modo que compreendam as funções sociais dos usos da língua escrita.

Nessa perspectiva do letramento, os alunos devem ser alfabetizados e precisam dominar as modalidades de leitura e de escrita para usar em contexto social. De acordo com Soares (2007, p. 29):

Só recentemente começamos a enfrentar uma realidade social que não basta simplesmente “saber ler e escrever”: dos indivíduos já se requer não apenas que dominem a tecnologia do ler e do escrever, mas também que saibam fazer uso dela, incorporando-a a seu viver, transformando-se assim seu estado ou condição, como consequência do domínio desta tecnologia.

Portanto, é necessário considerar durante a formação continuada, a formação teórica para que os professores fiquem atentos a essas orientações teóricas e em que elas contribuem para a formação de leitores, porque delas resultam sucesso ou não nas avaliações de larga escala do INEP/SAEB, avaliações estas que envolvem todo o sistema de ensino. O que podemos perceber a partir desse contexto de orientações teóricas, é que elas existem nos cadernos de formação e é de fundamental importância que os professores compreendam cada uma e suas contribuições para o aprendizado da leitura.

Como expectativa de socializar experiências, o PNAIC envolve reflexões sobre as práticas pedagógicas através dos relatos de aulas presentes nos cadernos. As experiências socializadas enfocam a articulação entre teoria e prática, indispensáveis para a concretização de práticas reflexivas e críticas no interior das escolas. No entanto, é necessário os professores entenderem que os exemplos, de acordo com o PNAIC, propõem a compreensão dos direitos de aprendizagem nessas práticas, servindo como ponto de partida para discussões acerca dos conhecimentos e capacidades que são propostos nos documentos que orientam o trabalho nas escolas.

Nas duas turmas, a socialização das experiências não se fez presente na prática dos professores. Apesar disso, a prática de leitura ocorreu diariamente, iniciava-se através de questões (podemos considerar a utilização da estratégia de predições) sobre o assunto que o texto iria tratar. De acordo com Solé (1998), o leitor precisa envolver-se em um processo de previsão e inferência contínua, apoiado na informação proporcionada pelo texto em um processo que permite encontrar evidência ou rejeição às previsões e inferências.

Apesar de ocorrer diariamente, a prática de leitura na turma do 3º ano ficou restrita à oralização da leitura realizada pelo professor, utilizando, para tanto, uma das orientações da formação continuada que foi a leitura em voz alta. Apesar de se utilizar dessa estratégia, é importante o contato também com a língua escrita, principalmente, para os alunos que se encontravam no início da alfabetização. De acordo com os Direitos da Aprendizagem, essas crianças devem ter contato com os eixos que estruturam a Língua Portuguesa: Leitura, Produção de Textos Escritos, Oralidade e Análise Linguística.

Os programas de formação continuada e os professores participantes devem observar, de acordo com Marcuschi (2004, p.18-19), que “a tendência é observar os gêneros pelo seu lado dinâmico, processual, social, interativo, cognitivo, evitando a classificação e a postura estrutural.” Logo, ensinar a partir dos gêneros significa “um modo de atuação sociodiscursiva numa cultura e não um simples modo de produção textual”.

Ainda segundo Marcuschi (2004), o ensino, assim concebido, rompe com as imposições de organização clássica de conteúdos da gramática tradicional, dando lugar aos aspectos que precisam ser tematizados em função das necessidades apresentadas pelos alunos nas atividades de produção, leitura e escuta de textos. A reflexão sobre os fatos linguísticos deve acontecer tanto em textos impressos como em textos de alunos, para que possam perceber as particularidades da língua oral e escrita, além dos elementos que caracterizam os diferentes gêneros textuais. Assim, o trabalho com a língua vai além do estudo sistemático da gramática, permeando os conteúdos no âmbito da textualidade e do discurso. Apenas a realização de leitura dos diversos gêneros textuais em sala de aula sem um conhecimento das características do gênero e do seu funcionamento, de nada ou pouco contribui com o processo de aprendizado da leitura.

Esse conhecimento do gênero textual é de suma importância para alunos compreenderem as características desse texto, principalmente, para a maioria dos alunos do 3º ano que ainda estão decodificando palavras. De certo modo, eles já compreendem o funcionamento do sistema alfabético. De acordo com Bittencourt (2015), essa aprendizagem não é simples e os indicadores da educação no Brasil têm evidenciado as dificuldades que os

professores estão tendo para alcançá-las. Ao compreender que, após essa etapa, os professores necessitam expor para os alunos diferentes tipos de textos, essas experiências podem contribuir para que ele construa outro tipo de competência que pode ou não, dependendo da qualidade delas, contribuir com a competência leitora.

É possível compreender que, nas salas de aula, o trabalho com leitura ainda precisa ser sistematizado pelos dois professores. Precisando reconhecer que são necessárias muitas habilidades e conhecimentos pedagógicos para desenvolver esse aprendizado que são indispensáveis em uma prática diária, e não apenas os conhecimentos dos conteúdos escolares, considerando que os alunos do 3º ano em sua maioria e alguns alunos do 5º ano, por exemplo, não se encontravam alfabetizados, sentiam dificuldade em compreender o funcionamento do alfabeto e do texto, por isso podem não conseguir dar sentido à leitura.

6.3. As práticas de ensino da leitura: pontos convergentes

Para analisar os dados através da triangulação, é necessário encontrarmos os resultados convergentes a partir das fontes pesquisadas: observação de aulas, análise dos programas de formação continuada como também entrevista com os professores.

De modo geral, podemos constatar, a partir das observações durante as aulas de Língua Portuguesa, que a prática dos dois professores estava mais próxima ao modelo de leitura ascendente.

Dessa forma, os professores vêm sendo conduzidos por uma concepção de língua, leitura, sujeito e texto a partir dos programas de formação continuada que adotaram a concepção sociointeracionista, considerando a importância dos conhecimentos prévios na relação de interação entre os sujeitos (leitor- texto-autor) participantes do ato de ler.

Foram comuns, nas observações nas duas escolas, leituras diárias de diferentes gêneros. No entanto, foi necessário reconhecer que os professores sentiram dificuldades em trabalhar com a área da linguagem e, em suas práticas, na maioria das vezes, consideravam que os alunos já tinham os conhecimentos para leitura quando, na realidade, as habilidades de leitura estão em processo de aprendizagem e precisam ser trabalhadas em sala de aula.

Esse tipo de prática é conduzida pelo modelo de leitura ascendente (bottom-up), modelo esse que compreende ser o leitor construtor de significados a partir do texto, assim como todas as atividades devolvidas em sala, pois partem do texto ou das palavras tentando compreender a mensagem dos textos por perguntas iniciais e de compreensão durante o texto. Fica claro na prática docente o uso do modelo ascendente (bottom-up) para o ensino de

leitura, que é norteadada pelos dados do texto, esse por sua vez constitui elemento essencial no ato de ler, desconsiderando o sujeito e seus conhecimentos. Ao adotar esse modelo de leitura ascendente, os professores devem compreender que o leitor, segundo Kato (1983), constrói o significado com base nos dados do texto, fazendo pouca leitura nas entrelinhas; que apreende detalhes detectando até erros de ortografia, mas que ao contrário do primeiro tipo, não tira conclusões apressadas. Nessa perspectiva, o leitor inicia seu aprendizado da leitura processando letra, palavras, frases, culminando num processo cognitivo baixo. A prática existente nas duas escolas não se relaciona com as orientações dos programas de formação continuada de professores que deveriam utilizar-se do modelo interativo.

Conforme Leffa (1999, p. 06), o aspecto mais importante da leitura, no modelo ascendente (bottom-up), é a obtenção do conteúdo que subjaz ao texto. O conteúdo não está no leitor, nem na comunidade, mas no próprio texto. Daí que a construção do significado não envolve negociação entre o leitor e o texto e muito menos atribuição de significado por parte do leitor; o significado é simplesmente construído através de um processo de extração. Tudo está no texto, mas separado em duas camadas: uma camada profunda, que é o conteúdo a ser acessado pelo leitor, e uma camada superficial, que recobre o conteúdo, mostrando-o com maior ou menor clareza, dependendo justamente de sua transparência.

No entanto, consideramos de grande importância que os professores compreendam a teoria da linguagem e sua importância para o ensino de leitura em sua formação continuada, além de entender as teorias subjacentes ao trabalho com leitura. O modelo de leitura que um dos programas orienta – nesse caso o PNAIC – parte inicialmente da busca pelas informações explícitas do texto para chegar às informações implícitas. A leitura diante dessa expectativa leva o aluno a construir sentido, o que é comum na prática docente que utiliza o modelo interativo de leitura.

É necessário também entender o que é ensinar a ler com compreensão. Nesse sentido Kleiman (2008, p. 152) afirma que

ensinar a ler com compreensão não implica em impor uma leitura única, a do professor ou especialista, como a leitura do texto. Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto [...] é ensinar a utilização de múltiplas fontes de conhecimento - linguísticas, discursivas, enciclopédicas - para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só tem valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Ainda segundo Kleiman (2012), nesse modelo interativo o professor deve propiciar contextos a que o leitor deva recorrer simultaneamente, a fim de compreendê-los em diversos

níveis de conhecimento tanto gráficos, como linguísticos, pragmáticos, sociais e culturais. É necessário compreender que o processo interativo de leitura corresponde ao uso de dois tipos de estratégias segundo as exigências da tarefa e as necessidades do leitor: aqueles que vão do conhecimento do mundo para o nível de decodificação da palavra, envolvendo um tipo de processamento denominado *top-down*, conjuntamente com estratégias de processamento *botton-up*, que começam pela verificação de um elemento escrito qualquer para, a partir daí, mobilizar outros conhecimentos. O leitor iniciante usa predominantemente o processamento ascendente (*top-down*), ou seja, a decifração da letra ou palavras escritas precede a ativação de conhecimento semântico, ou pragmático, ou enciclopédico.

De acordo com esse posicionamento de leitura como processo de construção de sentido, destacamos as considerações sobre leitura, segundo os PCNs:

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência, e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições falsas (BRASIL, 1998, p. 69-70).

Durante a atividade de leitura, o documento reforça que o aluno construa sentido utilizando-se das estratégias de leitura citadas no trecho acima. O exercício de decodificação se torna apenas um dos processos para o aprendizado da leitura. É importante que ele exista para essa aprendizagem, no entanto, não deve ser o único ou o mais utilizado.

Para refletir sobre o ensino de leitura na educação básica, é preciso considerar os complexos processos que se envolvem nele. De acordo com Kleiman (2011), seria surpreendente se conseguíssemos ler, se pressupusermos que o processo é linear e serial, passo a passo, desde o olho até a memória e que estaria guardando a chegada do material para começar a processá-lo. O leitor está engajado, antecipando o material até a formulação de uma imagem, pois a decisão sobre a pausa ou fixação está determinada não só pelo que ele acaba de ler na página, mas também por seu conhecimento dos padrões ortográficos, da estrutura da língua, do assunto etc.

Nesse sentido, de acordo com Kleiman (2011, p. 17), a leitura é considerada um processo interativo “no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento com o que vem da página para chegar à compreensão”. A atividade de leitura não

deve ser estudo apenas das unidades, contudo, há modelos que propõem justamente a linearidade, bem como a prática de ensino que pressupõe esse tipo de processamento.

Pensando a leitura, como uma atividade em que o leitor detém as ideias do autor, excluem-se os seus conhecimentos sociocognitivos. Segundo Kock e Elias (2010, p. 10), não se leva em conta “[...] a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco da atenção é, pois, o autor e suas intenções, e o sentido está centrado no autor, bastando tão-somente ao leitor captar essas intenções”.

De acordo com Silva (1999), os professores que são adeptos dessa concepção reduzem a leitura à ação de oralizar o texto por parte do leitor. Em outros termos, ler é ler em voz alta, obedecendo às regras de entoação das frases, apresentando boa postura expressiva, formando unidades frasais entre os enunciados orais e obedecendo às pausas e pontuação. Assim, o repertório do aluno não é valorizado. Como a atenção do docente se volta para a expressão ou expressividade verbal, os aspectos de compreensão das ideias evocadas pelo texto podem se perder dentro do formalismo do encaminhamento metodológico.

É, basicamente, nesse contexto que a prática de leitura ocorre na maioria das vezes nas aulas de Língua Portuguesa das duas turmas, voltada à preocupação de uma boa oralização como também de dar respostas às perguntas de interpretação. Para formar leitores, é necessário ir além dessa prática. Segundo Marcuschi (2001), é preciso analisar os gêneros não apenas por sua materialidade, seu meio de produção (sonoro ou gráfico), mas, principalmente, pela organização discursiva que os compõe (oral ou escrita). Então a preocupação com a oralização faz com que os alunos percam a oportunidade de conhecer os aspectos do texto.

Na prática de leitura em voz alta por parte dos alunos alfabetizados, observou-se que eles estão preocupados com a leitura correta das palavras e nesse tipo de prática não produz sentido para os alunos. Em se tratando da leitura para produzir sentido, a compreensão dos textos é “construída de resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos”. (BRASIL, 1998, p. 70-71).

Ao identificar nos cadernos dos programas de formações continuadas que a orientação é formar professor reflexivo, essa mudança de postura pelo o que identificamos na prática dos professores ainda está se encaminhando, isso se justifica, porque nas escolas observadas, o espaço de tempo para reuniões e planejamentos quase não existe. Os momentos coletivos não existiram principalmente pelo fato de os professores trabalharem no horário

contrário, além disso, a escola não disponibiliza de pessoal para substituir os professores durante essa formação no espaço escolar.

A orientação do PNAIC é que os professores organizem suas ações de ensino e aprendizagem da leitura e escrita a serem desenvolvidas com os alunos. “Essas ações devem levar em consideração as necessidades de aprendizagem que estão diretamente ligadas às respostas que damos a três questionamentos: **O que ensinamos? Como ensinamos? Para que ensinamos?**” (BRASIL, 2015, p. 17).

Os momentos de coletividade que deveriam discutir essas reflexões para o ensino necessitam ocorrer durante o planejamento, no entanto, nas duas escolas, os professores preenchem um semanário com os conteúdos e atividades a serem desenvolvidas em sala de aula e entregam à coordenação. Diante dessa prática, o momento para refletir sobre o desempenho docente e as dificuldades de aprendizagem não ocorre, justamente pela falta de tempo dos docentes e de apoio em sala de aula.

O exercício da leitura na escola se destinou na maior parte do tempo aos professores e os alunos, nesse caso, não conseguem dominar as habilidades para ler (escutar, falar, ler e escrever), que são importantes para o aluno interagir e compreender o uso da língua. Conforme essa prática de leitura em sala de aula, Geraldi (2012, p. 91) afirma que na escola não se leem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos. E isso nada mais é do que simular leituras. Por fim, na escola não se faz análise linguística, aplicam-se a dados análises preexistentes.

6.4 Como os professores compreendem o ensino da leitura em sala de aula

É função da escola ensinar a ler com objetivo de ampliar os conhecimentos dos alunos e seus níveis de leitura. Para alcançar esse objetivo, o ensino de leitura deve ser sistemático, buscando a formação de leitores proficientes. Para tanto, o professor deve compreender seu papel de medidor desse processo de aprendizagem.

No que tange ao ensino da leitura, é importante que o professor compreenda as orientações das formações continuadas, as quais buscam formar alunos leitores a partir da leitura como prática social, cujo objetivo é levá-los a utilizar essa habilidade para a vida social. Tal postura leva o professor a articular os propósitos escolares e sociais da leitura (SOUZA; SERAFIM, 2012, p. 41).

Nesse contexto de orientações, os professores são norteados a considerar as experiências dos seus alunos, seus conhecimentos de mundo que são importantes para o

desenvolvimento da leitura. Essa prática pode ser utilizada pela contribuição dos vários gêneros textuais já mencionados nos programas de formação continuada.

O objetivo desta discussão é analisar, através das respostas dos professores obtidas por entrevista, a capacidade de refletir a contribuição da formação continuada na prática docente no que diz respeito ao ensino de leitura em sala de aula, pois acreditamos que ao refletir sobre a prática os professores se utilizam do planejamento para organizar novas ações em sala de aula.

Ao elaborar as perguntas para as entrevistas, levamos em consideração a formação continuada e prática, docente em relação ao ensino de leitura. Iniciamos questionando os professores sobre a formação continuada. Vejamos a seguir as repostas:

Professor A

Agora eu faço o PNAIC, já fiz o Pró-letramento. Considero formação continuada como um momento de aprendizagem do professor, mas muitos assuntos que não estudei na graduação vi na Formação Continuada, e dá pra reconhecer isso na sala de aula. Novas possibilidades ao educador para sua prática.

O professor A afirma que atualmente participa do PNAIC e já participou do Pró-Letramento. Ao citar apenas esses dois programas, questionamos sobre o GESTAR I. O professor afirma que o GESTAR I não foi divulgado na escola em que está lotado que, se o GESTAR I estivesse acontecendo para todos os professores da rede municipal, uma vez que a SEMED havia comunicado aos diretores, ele teria participado. Ao mencionar as formações, o referido professor analisa-os como um momento positivo para a prática e para formação docente, considerando ainda a formação continuada como um período de aprendizagem.

O professor afirma também que a formação continuada é um novo lugar para adquirir outros conhecimentos que não foram vistos na formação inicial (graduação em pedagogia). Além disso, os conteúdos estudados durante as duas formações continuadas das quais participou são percebidos em sua prática em sala de aula através da leitura deleite, jogos e atividades de produção de texto e, com isso, percebe um avanço por parte dos alunos.

É comum muitos professores considerarem que a formação continuada é um lugar específico para dar continuidade à formação inicial. É necessário que os professores compreendam, além disso, que a formação continuada deve ocasionar “novas reflexões sobre a ação profissional e os novos meios para desenvolver o trabalho pedagógico” (ANFOPE, 1998, p. 05).

A reflexão docente proposta pelos programas de formação continuada é parte importante para identificar as dificuldades existentes no processo de aprendizagem dos alunos. Nesse caso, na resposta do professor A, ele demonstra perceber o objetivo da formação continuada para sala de aula. Além de citar os programas de formação continuada em que se formou, informou também que através dos programas, poderá obter novas possibilidades em sua prática. Dando continuidade, vejamos a resposta do professor B.

Professor B

Confesso que deveria ser um local para atender às necessidades dos professores, mas nunca perguntaram as minhas (risos). Mas considero que algumas atividades práticas poderiam ser mais presentes, algumas teorias que eles apresentam a gente já viu, o que não sabemos é levar isso para contribuir com aprendizagem dos alunos. Participei de alguns encontros que não sei identificar qual o programa, mas gosto de participar das oficinas.

Em sua resposta, o professor B expõe sua opinião em relação à formação continuada e afirma que ela deveria atender às expectativas que os professores esperam para a prática docente. Ainda considera que os professores têm carências que não são consideradas durante a formação continuada porque são programas nacionais e a SEMED apenas aplica aos professores. O professor também especifica a necessidade de uma formação técnica voltada a exemplos de prática docente e menciona, ainda, que as formações continuadas são bastante teóricas e que as oficinas contribuiriam muito mais com a prática em sala de aula.

Os programas de Formação Continuada se utilizam de exemplos de prática para demonstrar possíveis atividades a serem desenvolvidas através de conteúdos teóricos abordados nos cadernos. Além disso, os três programas (Gestar I, Pró-letramento, PNAIC) estão voltados para uma formação de professor reflexivo, fundamentados na concepção sociointeracionismo e entendem que teoria e prática sejam abordadas em sala de aula. No entanto, na resposta do professor B, ele considera que uma formação voltada para uma abordagem prática através de oficinas de atividades de leitura e escrita seria mais bem aproveitada em sala de aula.

A consideração do professor por oficinas de atividades mais práticas se aproxima do modelo de racionalidade técnica²⁹, afastando-se da teoria que é importante para o ensino de leitura.

²⁹ A atividade profissional consiste na solução instrumental de um problema feita pela rigorosa aplicação de uma teoria científica ou uma técnica (SCHÖN, 1983, p. 21).

Os programas se utilizam da concepção de leitura (sócio)interacionista, considerando que os alunos interagem com autor-texto como uma atividade de produção de sentido. No entanto, o professor B afirma conhecer a teoria que os programas abordam, mas garante que as formações continuadas se tornam repetitivas porque são abordadas as mesmas perspectivas de aprendizagem da leitura e da escrita para os alunos.

Mesmo afirmando que os conteúdos nas formações continuadas se repetem, é necessário que os professores constituam conhecimentos sobre o aprendizado da leitura. Para tanto, perguntamos sobre o que eles entendiam por ler. Para o professor A, essa pergunta gerou uma pequena surpresa, mesmo sendo informado que o objeto da pesquisa tratava sobre leitura. Vejamos as respostas dos professores:

Professor A

É uma pergunta simples e difícil de responder e admito que ler é compreender. Então o aluno precisa ler o que está escrito, decodificar e avançar nesse aprendizado, sempre falar e escrever o que entende.

Em sua resposta, é notável que o professor A considera que ler é compreender, mas, para ele, os alunos decodificam para em seguida, avançar utilizando a fala e escrita. O professor deve perceber que esse momento inicial da leitura, a decodificação, deve ir além dos códigos e sons, envolvendo os alunos em situações significativas como nas atividades de convívio social.

É necessário que o professor compreenda que a leitura

não é esse ato solitário; é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros. (SOARES, 2000, p. 18).

Considerada pela concepção de interação, a leitura é um processo dinâmico e, ao interagir com texto, suas informações e os conhecimentos prévios dos alunos, possibilita a compreensão do texto e da construção de sentido. No entanto, a leitura inicial pela decodificação praticada pelo professor A precisa, de fato, avançar.

Professor B

É uma tarefa difícil para quem ainda não aprendeu e se torna fácil depois pelo envolvimento de outros conhecimentos. Ler é mais que decodificar, é compreender, é usar essa habilidade em novas leituras e em contexto social.

O professor B compreende que o aprendizado de leitura por parte dos alunos alfabetizados é tarefa fácil em detrimento dos alunos ainda em processo de alfabetização, considerando que os alunos alfabetizados envolvem outros conhecimentos durante a leitura. Ao complementar sua reposta, o professor afirma que esses conhecimentos envolvem o aprendizado do código escrito e vocabulários. Ao declarar que a leitura vai além da decodificação, afirma que os alunos precisam iniciar a compreensão dos textos.

Os programas orientam que, para o aprendizado da leitura, é preciso que os alunos se utilizem dos conhecimentos prévios, de texto, enciclopédico de mundo etc, como também de uma perspectiva de leitura pelo letramento quando as habilidades devem ser usadas em contexto social.

Ao analisar a abordagem da leitura em contexto social, o professor B considera que tanto os professores como os alunos devem compreender a contextualização da leitura em “um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2003). Além de compreender o processo de alfabetizar letrando, o professor também deve entender todo o processo de aprendizagem da alfabetização. De acordo com Luna (2012, p. 23), o processo de alfabetização começa ensinando o aluno a decodificar as letras, a fazer com que ele se aproprie dos códigos de leitura e escrita da língua. Contudo, além de conhecerem o código escrito da língua os alunos precisam compreender e associar seu uso, percebendo também que eles estão sendo utilizados para se comunicar.

Mesmo confirmando que, nas dependências das escolas, as salas de leitura dispõem de acervo limitado, os professores asseguram que os livros para o ensino de leitura são adequados para aprender a ler, principalmente depois que as escolas vêm recebendo vários livros do PNAIC, além de jogos que receberam e que contribuem na concentração dos alunos.

Podemos considerar, a partir das respostas dadas pelos professores, a necessidade de que eles compreendam que a leitura orientada pelos programas é concebida como uma atividade cognitiva altamente sofisticada, que envolve habilidades e processos cognitivos múltiplos, como, por exemplo, compreensão, memória, capacidade de aprendizagem e atenção.

Essa concepção de leitura considera também o contexto social em que a interação autor, texto e leitor ocorre. Nesta perspectiva, o conhecimento prévio do sujeito-leitor, que é construído nas interações sociais, ganha especial destaque (SILVEIRA; OLIVEIRA, 2015).

De acordo com Koch e Elias (2010), nessa concepção, a leitura não se prende aos elementos linguísticos e requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do

evento comunicativo. As experiências e os conhecimentos do leitor são fundamentais, não sendo um sujeito passivo. Então, esse aprendizado envolve muitos conhecimentos além da fala e de escrita que devem ser levado em consideração.

As respostas dos dois professores são semelhantes, no entanto, o professor A fica restrito ao fato de que ler é compreender; enquanto o professor B afirma que, para os alunos que ainda não aprenderam a ler, se trata de uma tarefa “difícil”. Após aprenderem e se utilizarem de outros conhecimentos, a tarefa se torna menos dificultosa. Para ele, ler é mais que decodificar textos. É nesse sentido que o professor considera que ler é compreender e que os alunos devem usar sua aprendizagem em outras leituras, como também em seu contexto social de uso.

Durante a entrevista, os professores afirmam que o trabalho com leitura é diário em sala de aula, mas ainda têm que considerar os alunos que não sabem ler, aqueles que “estão em fase de alfabetização precisam ouvir as leituras”, justifica o professor A. Ao continuar sua resposta, esse professor A afirma que, escutando as leituras em voz alta em sala de aula esses alunos desenvolvem conhecimentos sobre o texto escrito.

Seguindo a organização das perguntas para nortear as entrevistas, elaboramos todas relacionadas aos programas de formação continuada Gestar I, Pró-letramento e PNAIC e suas contribuições para prática docente no que diz respeito ao aprendizado da leitura. Por isso, questionamos como os programas de formação continuada deram suporte para trabalhar leitura em sala de aula.

Professor A,

As atividades voltadas no campo da leitura e escrita me fizeram entender como atuar em sala de aula com os alunos que têm dificuldade principalmente. Algumas atividades eu já conhecia, até praticava (leitura em voz pelo professor, pelos alunos e leitura compartilhada), com o Pacto deu pra entender a teoria também.

O professor A compreende que a formação continuada deu suporte para trabalhar com leitura e escrita em sala de aula, mas não especifica em sua resposta essas contribuições. Continuamos perguntando sobre as atividades desenvolvidas em sala para compreender as contribuições das formações para ensino de leitura. O professor responde que geralmente são desenvolvidas atividades que abrangem leitura que sempre tem a escrita nas mesmas atividades, porque não tem como separar as duas e utiliza em sala de aula texto fatiado, produção, construção de palavras com alfabeto móveis, e estando essas atividades envolvidas com leitura.

Podemos comprovar, durante as observações que algumas orientações foram desenvolvidas em sala de aula do 3º ano. Um fator importante para observarmos na fala do professor foi que a formação do PNAIC deu orientações para o trabalho em sala de aula, mas algumas ele já praticava, como a leitura de diversos gêneros em sala de aula, leitura oral etc. No entanto, durante as observações, podemos constatar que os gêneros textuais foram trabalhados de forma a não valoriza suas características. Assim, não considerou “as configurações específicas de unidade de linguagem, traços, principalmente posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura” (SCHNEUWLY; DOLZ, 2004, p. 64).

As orientações dos programas dizem que o professor também deve utilizar atividades que possam dar suporte ao aprendizado da leitura, como a produção e compreensão de textos coletivos orais e escritos, leitura oral e deleite etc. O professor A confirmou que algumas das atividades que são orientadas pelo PNAIC já eram utilizadas em suas aulas. Ao questionarmos sobre as orientações do programa para a prática pedagógica, o professor afirma que este lhe concedeu uma base teórica para alfabetizar a partir de textos. Com isso, reconheceu que os alunos participavam das aulas falando, escrevendo e lendo.

De acordo com a colocação do professor, podemos afirmar que ele aproxima sua prática aos Direitos de Aprendizagem, os quais defendem a participação efetiva dos alunos em sala de aula através da interação entre fala, escrita e escuta nas mais diferentes atividades. No entanto, essa prática não se confirma em sala de aula, o que ficou mais evidente na prática docente em relação à leitura oral e o Direito de Aprendizagem atendido na maioria das aulas foi o “escutar”.

Em relação à contribuição da formação continuada para a prática de leitura em sala de aula, o **Professor B** respondeu que:

As formações que participei só vieram confirmar minha prática de como trabalhar leitura em sala de aula, pois sempre utilizo os vários tipos de leitura orientados: compartilhada, voz alta, silenciosa etc. Como também, sempre organizo os vocabulários do texto após as leituras e para finalizar essas atividades é importante que os alunos interpretem o texto.

De acordo com as respostas do professor B, as formações das quais ele participou do programa Pró-letramento, como também as ofertadas pela SEMED, Cidade Educar e Desafios e Conquistas. De acordo com sua resposta identificamos a contradição com a prática do professor, pois ele afirma que, sua participação nas formações continuadas vem confirmar sua prática com leitura em sala de aula, apesar de atualmente relatar que as formações são muito

teóricas e contribuem pouco com sua prática e que nesse período não estava vinculado a nenhuma formação continuada. Ele vinha seguindo as orientações da coordenação da escola, em se utilizar das orientações do PNAIC para trabalhar com as dificuldades dos alunos do 5º ano. Apesar da formação estar vinculada a professores do 1º ao 5º ano, os alunos do 5º ano, segundo o professor, precisam se alfabetizar e o material contribui para esse trabalho.

O professor B volta a expor sua opinião em relação à formação continuada e explica que a prática adotada pelos programas deve ser refletida pelos professores, afirmando que “os professores devem estabelecer em seu trabalho conexões entre seus saberes e o que deve ser ensinado a partir dos conhecimentos adquiridos nas formações continuadas. Assim, podemos adequar as intervenções entre os alunos que precisam aprender a ler e o que as formadoras falam. O que elas dizem parece não ser para os meus alunos, por isso acho que as formações contribuem, mas para levar pra sala de aula sempre faço ajustes. Os materiais são muito bons, jogos, livros, só uso na escola, mas não participo do PNAIC, somente de algumas oficinas e encontros na SEMED (PROFESSOR B)”.

Ao citar os saberes docentes e os saberes a serem ensinados, o professor B deixa claro que eles são necessários a qualquer prática em sala. De acordo com Tardif (2002, p. 36), os professores associam diferentes saberes e mantêm diferentes relações, pois é o saber docente “[...], um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Ao contrário do professor B, o professor A participa do PNAIC. Em outro momento, citou o Pró-letramento e outras atividades desenvolvidas na SEMED, porém afirma não recordar de qual formação participou³⁰. Ao responder que as atividades trouxeram um entendimento de como trabalhar em sala de aula, ele afirma que “se refere às atividades trazidas pelos cadernos do PNAIC no espaço compartilhando”, que servem como exemplos de prática e podem dar possibilidade aos professores de desenvolver suas estratégias de ensino.

De fato, os cadernos do PNAIC trazem vários textos e orientações teóricas para fundamentar o trabalho com leitura no Ensino Fundamental de 1º ao 5º ano. Para que essas direções surjam em sala de aula, os cadernos orientam também que os professores se utilizem do planejamento para organizar e executar suas ações. No entanto, percebemos na fala do professor A, e nas observações como também comprovado em sala de aula que as orientações dos programas estão presentes em sua prática por meio de leituras realizadas pelo professor

³⁰ De acordo com a SEMED, existem projetos de formação continuada permanentes para professores do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, como, por exemplo, os projetos Cidade Educar e Desafios e Conquistas.

(em voz alta), antecipando o sentido do texto através de questionamentos, levantando os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao texto antes da leitura.

Continuando as perguntas, questionamos sobre quais as contribuições teóricas das formações continuadas para o trabalho com leitura, os professores afirmam que:

Professor A

Sim, existem as contribuições através da Formação. Conheci alguns autores que contribuíram com as aulas como: Moraes, Leal, Kleiman e estudei outros que não estudava há muito tempo, como a Ferreiro. Outro exemplo de autor ao estudar na formação foi Jussara Hoffmann sabia que era pra falar de avaliação, estudar isso na formação inicial e agora no PNAIC foi bom compreender que podemos avaliar para ajudar na aprendizagem dos alunos e não só para dar nota. Estudamos os autores que têm no caderno do Pacto³¹, como também estudamos Freire e Rute Rocha.

Em sua resposta, o professor A afirma que conheceu alguns autores que contribuíram com as aulas de leitura. Ao perguntamos quais autores e quais as contribuições, ele cita que foram a compreensão do sistema de escrita, a importância dos alunos memorizarem os traços das letras e também o ensino de leitura trabalhando com todos os gêneros textuais. Em relação a Ferreiro, o professor afirma que relembrou os níveis de escrita (pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabetizado) e que o aprendizado da escrita ajuda no aprendizado da leitura porque os alunos precisam conhecer as letras para iniciar a leitura.

Quando o professor menciona Hoffmann (2005), garante que relacionou com avaliação da aprendizagem. Esse momento é realizado em sala de aula com muita frequência, segundo o professor, principalmente ao identificar as dificuldades dos alunos. Além desses autores, o professor ainda cita Paulo Freire e Rute Rocha. Quando cita Paulo Freire (2009), o professor não consegue afirmar o que foi estudado. Então, continuando a entrevista, o professor B afirma que estudou “os conhecimentos de mundo dos alunos ajuda no aprendizado da leitura”. Ao afirmar, inicialmente, que não lembrava o que havia estudado sobre Freire, o professor cita rapidamente que relembrou que os conhecimentos dos alunos devem contribuir com o aprendizado da leitura. De fato, de acordo com os cadernos do PNAIC, os conhecimentos prévios são fundamentais para o aprendizado da leitura,

A colocação do professor em relação aos conhecimentos de mundo para o aprendizado da leitura é pertinente, pois demonstrou conhecimento por parte do professor para a prática de leitura em sala de aula. Desse modo, Leffa (1996, p.19) afirma que o leitor, usando seu conhecimento prévio, interage com a informação básica do texto para estruturar

³¹ Referindo ao Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa.

um determinado padrão silábico [...]. Começa a ocorrer, com a contribuição do leitor, ainda que de modo primitivo e subconsciente, as primeiras manifestações do processo de interação. Através disso, “a compreensão de um texto é um processo que se caracteriza pela utilização de conhecimento prévio: o leitor utiliza na leitura o que ele já sabe: o conhecimento adquirido ao longo de sua vida” (KLEIMAN, 2011, p.13).

Dentre os autores citados, o professor menciona Rute Rocha. Identificamos nos cadernos de formação continuada, que os livros dessa autora são indicados para leitura deleite, contribuindo para a formação do prazer de ler.

Vejamos as considerações do **Professor B:**

Em se tratando de leitura é necessário que os alunos sejam alfabetizados, nada de teoria será válida para a prática docente sem os professores dominarem os conteúdos de Língua Portuguesa a serem ensinadas (texto, sujeito, pronome etc.), as formas de ensinar para garantir de fato a aprendizagem e o professor deve ainda ter conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos.

O professor B considera que, para desenvolver um trabalho significativo de leitura, dependemos da alfabetização do aluno e dos conhecimentos do professor. Podemos considerar pela resposta do professor que, para o aluno se tornar alfabetizado, além do conhecimento e prática docente, precisa de tempo e ferramentas necessários para aprender a ler e escrever.

Assim, afirma que os professores precisam “dominar” os conteúdos de Língua Portuguesa e que são as práticas docentes que garantem a aprendizagem. Em se tratando de conhecimentos dos professores em sala de aula, Garcia (1998, p. 21) evidencia que

o professor no exercício da prática docente é portador de uma teoria adquirida em seu curso de formação inicial, teoria atualizada a cada dia, em sua relação com as crianças em sala de aula e com suas colegas professoras nas reuniões pedagógicas, nas experiências que vive dentro e fora das escolas, nas leituras que faz, nos cursos de que participa, nas reflexões que produz.

De acordo com a autora, é no exercício da atividade docente que os conhecimentos adquiridos em formação podem surgir. Assim, durante a prática, os professores podem e devem refletir suas ações em sala de aula com objetivo de compreender os “processos de aprendizagem dos alunos”. Consideramos importante que o professor conheça os conteúdos a

serem trabalhados em sala de aula, como também se utilizar dos conhecimentos teóricos para trabalhar com leitura.

Ao afirmar que os professores precisam dominar os conteúdos, consideramos, de acordo com a resposta do professor B, que os professores têm função social no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, em sala de aula, o professor deve, além de adotar uma prática crítica, planejar suas ações em sala de aula.

Com intenção de identificar qual a contribuição das formações continuadas para a prática pedagógica com leitura, os professores afirmaram:

Professor A

Na minha prática percebi que o incentivo à leitura tanto minha como dos alunos melhorou, e ajudou no desempenho da oralidade dos alunos. Percebi que eles começaram a usar algumas palavras que estão nos textos e a escrita também começou a melhorar.

Observando a resposta do professor A, podemos considerar que as formações continuadas tiveram contribuições de forma positiva para a prática dos professores em relação à leitura em sala de aula, principalmente em relação à quantidade de leitura e suas possibilidades para aprendizagem.

Além disso, o professor A afirmou que após o PNAIC, tanto ele quanto os alunos tiveram um aumento nas leituras realizadas em sala de aula. Ao questionarmos quais as principais modificações, ele afirmou que observou uma contribuição no desempenho da oralidade, escrita e leitura por parte dos alunos. De acordo com Marcuschi (2001 p. 126), na sociedade atual, tanto a oralidade quanto a escrita são imprescindíveis. Trata-se, pois, de não confundir seus papéis e seus contextos de uso e de não discriminar os seus usuários. De acordo com o autor, oralidade seria prática social que se apresenta sob variadas formas ou gêneros textuais, desde o contato mais informal ao mais formal.

Apesar do professor citar que a formação continuada (PNAIC) contribuiu com um avanço na leitura, escrita e oralidade dos alunos, percebemos durante as observações das aulas de Língua Portuguesa que, para alguns alunos, esses fatores foram confirmados, no entanto para a maioria da turma que ainda se encontrava no processo de alfabetização, o professor se utilizou da leitura em voz alta, leitura de imagens, nessa prática os três (leitura, escrita e oralidade) foram pouco explorados pelos alunos.

O professor A reconhece que as contribuições dos programas estão principalmente voltadas à maneira de usar a leitura em sala de aula, referindo-se aos diferentes tipos de leitura

e diversos gêneros. Cita também que a quantidade de livros que a escola recebeu facilitou o ensino da leitura.

De acordo com a resposta do professor A, a oralidade e o vocabulário dos alunos melhoraram a partir desse incentivo à leitura. De acordo com os Direitos à Aprendizagem descrita no PNAIC, a oralidade perpassa os primeiros anos com cinco dimensões importantes: a valorização dos textos de tradição oral, a oralização do texto escrito, as relações entre fala e escrita, a produção e compreensão de gêneros orais e as relações entre oralidade e análise linguística.

Enquanto o **Professor B**,

Tiveram contribuições importantes, principalmente a orientação de que as crianças precisam estar em contato com livros de diferentes gêneros textuais, e isto só vai enriquecer o seu desenvolvimento de leitura diariamente em sala de aula.

De acordo com as respostas do professor B, mais uma vez, considera que o contato com o livro enriquece a desenvolvimento da leitura. No entanto, além do contato, é necessário um planejamento e intervenções durante as aulas para que os alunos compreendam o texto. Outra situação importante a se pensar nessa prática em sala de aula é o contato com livros por alunos que não sabem ler, apenas o contato com livros pode não significar muito. Concordamos com o professor quando afirma que o aluno tem que estar em contato com livros, conseqüentemente, com a língua escrita.

Mediante a resposta do professor em relação ao ensino de leitura, entendemos que o professor também deve considerar em sua prática as orientações para o ensino de leitura a partir dos documentos oficiais, quando estes afirmam que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informação da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRAIL, 1998, p. 41).

Assim, o professor deve ter como objetivo o conhecimento sobre o gênero textual, a leitura e os tipos de leitura a serem trabalhados em sala de aula. Nessa perspectiva, é fundamental que o professor conheça as teorias que fundamentam a concepção de leitura, que influenciou o ensino.

Embora os professores participem desses momentos de formação continuada oferecidos pelo MEC para seu desenvolvimento profissional, entrando em contato com teorias que contribuem com a formação e prática de leitura em sala de aula, ainda sentem dificuldades em significá-la no seu cotidiano. Assim, ao fazermos referência aos programas de formação continuada, questionamos os professores sobre as dificuldades encontradas durante o período de formação.

Professor A

Têm várias. O material, por exemplo, ainda não é suficiente, precisamos receber além dos materiais do Ceel, caderno com atividades, porque depois da leitura os alunos se envolviam na tarefa. Tem muita teoria que não faço uso na sala, pois a teoria é difícil de aplicar quando tem muito alunos ainda se alfabetizando.

O professor A considerou em sua resposta que “tem várias dificuldades” e informa que o “material recebido pelo do CEEL” (Centro de Estudo em Educação e Linguagem) é referente à formação continuada do PNAIC. Embora o professor situe que o material não é suficiente para o trabalho com leitura em sala de aula, ainda justifica que as escolas “deveriam receber cadernos de atividades”. Para compreender as atividades desenvolvidas após a leitura, Antunes (2003, p.27) afirma que o trabalho com a leitura nas escolas ainda está centrado em habilidades mecânicas, de decodificações da escrita, muitas vezes sem reflexão, sem diálogo com o texto. Nesse contexto, atribuir atividades sempre que a leitura for trabalhada em sala serve para metalinguísticas ou finalidades meramente avaliativas.

Através dessa afirmação, podemos identificar que a teoria é um dos pontos principais para ser trabalhada nas formações de professores e que algumas dificuldades de aprendizagem podem ser solucionadas através da compreensão teórica. Atualmente, o desafio para muitos professores é trazer para sala de aula os conhecimentos científicos. O que o professor considera é que os saberes científicos nos cadernos das formações continuadas são distantes dos saberes a serem ensinados na escola. Na verdade, o que os professores devem compreender é que os saberes científicos são transformados em diferentes práticas sociais em função da diversidade dos gêneros textuais.

É necessário que os professores conheçam a possibilidade de prática perpassada por uma teoria. De acordo com Albuquerque (2006, p. 12), o saber científico sofre um processo de transposição didática ao passar de seu ambiente de origem para o espaço institucional de ensino. Transforma-se, então, em *saber a ser ensinado*, como os que aparecem nas propostas

curriculares. O saber efetivamente ensinado pode corresponder àquele proposto a se ensinar ou não.

Esse processo de transformar saberes científicos em saberes a serem ensinados, de acordo com a autora (2006), pode ser considerado como uma transposição didática que seria desenvolvida por um especialista (esse nosso caso, pelo formador), o qual se encontraria em um campo específico – a noosfera: intermediário entre o sistema de ensino e a sociedade que corresponde à esfera de produção do saber sábio:

o espaço da noosfera parece corresponder às diferentes instâncias de poder na educação responsáveis pela produção do “texto do saber” (proposta curricular) que se propõe a orientar os professores quanto aos saberes que devem ensinar. Estes sofrem alterações em decorrência da existência de um desequilíbrio entre sistema de ensino e a sociedade, desequilíbrio decorrente de lado, do desenvolvimento da população científica que ressalta, em determinado período, uma distância significativa entre saber científico e o saber a ensinar, e de outro, de mudanças ocorridas na própria sociedade [...] que resultam em um novo perfil de alunado, que não se adapta aos saberes [...] a serem ensinados o que pode gerar uma crise no ensino e a consequente necessidade de mudança na natureza do saber a ensinar (ALBUQUERQUE, 2006, p. 13).

Nesse contexto da transposição didática, a noosfera tem um papel importante de elaboração de novo contexto a partir do saber científico. Assim, servirá de instrumento de trabalho para a prática docente, haja vista que a escola não ensina “os saberes científicos produzidos em diferentes contextos histórico-sociais, estes, ao entrar no espaço escolar, sofrem um processo de transposição/deformação que se relaciona com os objetivos, características, organização dessa instituição e com as demandas sociais que lhe são impostas, transformando-se em saberes a ensinar” (ALBUQUERQUE, 2006, p. 13).

Professor B

Bem, o problema que vejo é simples, os cursos deveriam melhorar na aplicação, o material é bom, esclarecedor, mas acho que ainda falta uma melhor qualificação para os que nos formam.

Com relação à resposta do professor B, ele considera que “os problemas são simples”. Basta melhorar “a aplicação e qualificar os formadores”. Em conversa informal, ele justifica que “não concorda com as formações continuadas da forma que elas ocorrem, iniciando através de explicações teóricas por parte do formador e depois da discussão teórica os professores levarem para a prática”.

As formações continuadas dos professores são voltadas para uma discussão entre teoria e prática. Por esse motivo, se estrutura nessa organização, no entanto, o professor deveria compreender que as ações teóricas também ocorrerem em sala de aula.

No decorrer do desenvolvimento dos capítulos teóricos da tese, chegamos à conclusão de que os professores vêm de forma ainda muito inicial se utilizando de uma prática orientada pelas formações continuadas, no entanto, ainda distante do que é trabalhado nas formações continuadas para desenvolver a aprendizagem de leitura em sala de aula.

No desenvolvimento das entrevistas, é notório que os professores precisam iniciar uma reflexão da prática, pois à medida que as aulas estavam acontecendo, os professores continuavam numa mesma perspectiva de prática pedagógica não observando as dificuldades de aprendizagem dos alunos.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa “A Formação Continuada de Professores e seus Reflexos no Ensino da Leitura nos Anos Iniciais” teve como objetivo investigar as contribuições dos programas de formação continuada para professores do ensino fundamental para trabalhar leitura em sala de aula. Para desenvolvê-la, partimos da problemática atual apresentada em nosso país sobre as dificuldades de aprendizagem da leitura, principalmente, em se tratando dos índices de analfabetismo, ainda, muito altos entre crianças do Ensino Fundamental.

Partindo dessas implicações para desenvolvermos a pesquisa, apresentamos como intuito compreender as propostas de formação continuada de professores dos anos iniciais e suas contribuições para a prática de leitura em sala de aula. Para desenvolver a pesquisa, selecionamos uma turma de 3º ano e outra do 5º ano, onde realizamos observações de aulas de Língua Portuguesa.

Ao discutirmos leitura no desenvolvimento deste trabalho, levamos em consideração sua abordagem a partir dos programas de formação continuada (Gestar I, Pró-letramento e PNAIC), considerando que tais formações deram suporte teórico e prático para os professores trabalharem com práticas de leitura no Ensino Fundamental, especificamente, nas turmas 3º e 5º Anos.

Como foco desse estudo, constatamos que a leitura tem recebido maior atenção do órgão gestor da educação MEC, através das avaliações oficiais (Prova Brasil e Provinha Brasil) à medida que os resultados das avaliações se mostraram negativos em vários Estados do país. Em relação ao Estado de Alagoas, esses resultados também se mostram problemáticos e, em muitas escolas, continuam baixos. Diante desse quadro, as ações governamentais se destinaram a formar os professores através dos programas de formação continuada em todo país.

Para iniciar a pesquisa, foi necessário realizarmos uma análise dos programas de formação continuada, cujo objetivo foi identificar as orientações propostas de formação de professores como também as orientações para o trabalho com leitura em sala de aula. Constatamos que a formação do professor deve ser reflexivo, defendendo a necessidade de formar professores que reflitam sua prática, com proposta de modificá-la. Essa percepção dos programas propõe que a reflexão e mudança das práticas possam ser observadas na aprendizagem dos alunos.

Já em relação à formação para trabalhar com leitura em sala de aula, verificamos que ela foi abordada nos programas e vem sendo discutida com os professores a partir da

concepção de língua pela interação. Isso significa que os professores deveriam compreender e prática em sala de aula a aprendizagem da leitura através das relações entre os sujeitos e seus conhecimentos numa relação de interação com o conhecimento linguístico, o conhecimento textual e conhecimento de mundo do aluno, para que as atividades de leitura ocorridas nas escolas possam nortear a competência leitora.

Verificamos que, diante dessas orientações que os professores receberam nas formações continuadas, esses conhecimentos estão chegando até a escola ainda de forma lenta. A exemplo, do ensino de leitura que na maioria das aulas, ainda sendo praticado com reflexos de uma concepção de língua ainda como código, assim não só o conhecimento, mas também a prática docente que postulam referências dessa concepção de língua.

Como discutido ao longo do trabalho, a linguagem foi abordada a partir das diferentes concepções (representação do pensamento, estruturalista e sociointeracionismo), porém nos Programas a concepção interativa foi adotada, comprovando seu caráter dinâmico no meio social para formar os professores. No entanto, mesmo com essa proposta, ainda constatamos uma situação problemática no ensino, o que se comprova pelo baixo desempenho dos alunos no aprendizado da leitura.

Outro fator importante observado nos resultados do trabalho foi que o professor da turma do 3º ano, durante as observações estava participando da formação continuada do PNAIC, no entanto, sua prática pouco estava relacionada com as orientações do programa, principalmente no que se trabalhou nos cadernos sobre planejamento das aulas organizadas sequências didáticas,

Outro fator importante observado nas escolas, principalmente na turma do 3º ano, foi que o professor estava participando da formação continuada do PNAIC que orienta em um dos cadernos o planejamento das aulas de forma coletiva e em forma de sequência didática, nesse caso o professor planejou suas aulas de forma individual.

Diante das aulas observadas e entrevistas, podemos concluir que os professores já possuem uma compreensão da sua formação teórica que os programas trazem para as formações continuadas, mas essa compreensão docente necessita se relacionar a prática para que o aprendizado da leitura ocorresse em sala de aula. É visível que essa formação se encontra em parte na prática docente como, por exemplo, através da utilização de diversos gêneros para alfabetizar, da leitura em voz alta, silenciosa e compartilhada, de decodificação de palavras etc. No entanto, os programas de formação continuada orientam que o aprendizado da leitura vá além dessa prática. É necessário que o aluno não só decodifique

palavras, mas também busque informações explícitas e implícitas no texto para chegar ao processo de compreensão do texto.

No decorrer das observações, percebemos que as aulas de leitura estavam voltadas a se relacionarem com a decodificação dos textos. Apesar disso, nas entrevistas, percebemos que a compreensão dos professores sobre leitura estava relacionada à compreensão, como lugar para desenvolver a aprendizagem. Ao tratarem sobre leitura, os professores consideram como um momento importante para formação docente e, ao mesmo tempo, afirmam que as abordagens se repetem nos cadernos dos programas. Assim, podemos concluir que os professores compreenderam as abordagens dos programas de formação continuada, e que a dificuldade é iniciar esse conhecimento na prática.

Os programas defendem a concepção de linguagem como interação e propõem um ensino de língua que vise à sua natureza social e dialógica. Nessa compreensão, o ensino da leitura produziria a função social da linguagem. Mesmo passando por essas abordagens em formação continuada, a prática dos dois professores estava mais próxima ao modelo de leitura ascendente (bottom-up) norteada pelos dados do texto, esse por sua vez constitui elemento essencial no ato de ler, desconsiderando o sujeito e seus conhecimentos, portanto, a prática existente nas duas escolas não se relaciona com as orientações dos programas de formação continuada de professores que deveriam utilizar-se do modelo interativo.

Em entrevista, o professor A afirmou que a formação continuada é um novo lugar para adquirir outros conhecimentos que não foram vistos na formação inicial, no entanto, os novos conhecimentos chegaram à sala de aula de forma ainda superficial quando se tratou do ensino de leitura, ficando restrita à prática de leitura através da leitura deleite, jogos e atividades de produção de texto. Além, da leitura deleite e jogos, os programas orientaram que, para o aprendizado da leitura, é preciso que os alunos envolvam nesse ato os conhecimentos prévios, de texto, enciclopédico de mundo etc, como também de uma perspectiva de leitura pelo letramento quando as habilidades devem ser usadas em contexto social.

Identificamos que, nas dependências das escolas, as salas de leitura dispõem de acervo limitado. Só com a formação continuada do PNAIC é que elas receberam caixas com exemplares de livro paradidáticos, o que contribuiu com a prática docente, como também os jogos de alfabetização que o programa distribuiu.

Ao compreendermos os programas de formação continuada, podemos constatar também que os professores se identificam como sujeitos praticantes dessa aprendizagem adquirida em formação para trabalhar com leitura a partir da concepção de língua e de leitura

pela interação, mas, na verdade, através das observações feitas, eles revelam que a leitura realizada em voz alta pelo professor e alunos vem demonstrando ser mais utilizada em sala de aula, o que não contempla a concepção de linguagem interativa.

É importante que os professores participem efetivamente das formações continuadas, compreendendo seus conceitos e observando como o ensino de leitura nas escolas deveria ser conduzido, para que assim deem continuidade e/ou iniciem um processo de mudança do ensino e da aprendizagem da leitura.

Ao entender a dinâmica da formação continuada, foi necessário refletir que não se trata apenas de ensinar a ler, mas que os alunos se apropriarem do sistema de escrita, produzir, ouvir e falar em sala de aula. Dentro dessas áreas que abrangem o ensino de Língua Portuguesa, os professores podem refletir sobre o processo de aprendizagem e suas dificuldades para que os alunos se apropriem das habilidades de leitura.

É notável que a pesquisa não se encerre com esses resultados e que futuras indagações podem e devem surgir, principalmente em relação ao planejamento, momento considerado como principal para discutir e estudar na escola algumas dificuldades de aprendizagem dos alunos apresentando melhorias, para educação. O planejamento é considerado também uma extensão das formações, é nesse ato que se concretiza o que foi apreendido junto aos programas, ou seja, é um meio de se refletir sobre o que aprendeu e como, naquela escola, com aqueles alunos, sejam colocados em prática os conhecimentos adquiridos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças Didáticas e Pedagógicas no Ensino da Língua Portuguesa**: apropriações de professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de caso**. Cad. Pesqui. [online]. 2006, vol.36, n.129, pp. 637-651. ISSN 1980-5314.

ANFOPE, Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação. **Documento Final IX**, Campinas. 1998.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In.: **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____, M. (VOLOCHINOV, V. N.). [1929] **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 1988.

BEHRENS, M. A. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOSO, A. K. et al. Aspectos cognitivos da leitura: conhecimento prévio e teoria dos esquemas. **Revista ACB: Biblioteconomia em Santa Catarina**, v. 15, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://basessibi.c3sl.ufpr.br/brapci/v/a/9687>>. Acesso em: 01 Mar. 2017.

BITTENCOURT, Zoraia Aguiar; CARVALHO Rodrigo Saballa de; JUHAS Sílvia / SCHWARTZ Suzana. **A compreensão leitora nos anos iniciais Reflexões e propostas de ensino**. São Paulo: Editora Vozes, 2015.

BORGES, Rita de Cássia Monteiro Barbugiani. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura – escrita. In Pimenta, Selma G. Gahedín, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil**: Gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2005.

BRAGANÇA, Angiolina; CARPANEDA, Isabella. **Porta Aberta**: Língua Portuguesa, 5º ano. 1º ed. São Paulo: FTD, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências **Lei N.º. 5.692/71**. Brasília: 1971.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial. República do Brasil, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa, Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2001.

_____. MEC, FUNDESCOLA. **Guia Geral do Programa de Gestão de Aprendizagem Escolar**. Brasília: MEC, FUNDESCOLA, 2003. (GESTAR).

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, DF, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação à Distância. Projeto básico: **Mobilização pela qualidade da educação: Pró-Letramento**. Brasília: MEC, SEB, 2005.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental Coordenação Geral de Política de Formação. **Rede Nacional de Formação Continuada da Educação Básica: objetivos, diretrizes e funcionamento**. Brasília, DF, 2006.

_____. Ministério da Educação. **Pró-letramento: Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Guia Geral**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

_____. Pró-letramento. **Programa de Formação Continuada de Professores da Educação Básica: Alfabetização e linguagem**. Brasília: MEC/ SEB/SEED. 2007.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, DF: INEP, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Programa de Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, DF: INEP, 2012.

_____. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, DF: INEP, 2014.

_____. **Resolução nº 03**, de 08.10.1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0397.pdf>>. Acesso em: 19.08.2014.

_____. **IDEB**. Resultados e metas. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=449950>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 01. **Currículo na alfabetização: concepções e princípios**: Brasília: DF, 2012a.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. **Planejamento**

escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 03. **A aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 04. **Ludicidade na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 05. **Os diferentes textos em salas de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 06. **Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento:** projetos didáticos e sequências didáticas: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 07. **Alfabetização para todos:** diferentes percursos, direitos iguais. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01, Unidade 08. **Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília : MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 01. **Currículo no ciclo de alfabetização:** consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Brasília: DF, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 02. **A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 03. **A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão

Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 04. **Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 05. **O trabalho com gêneros textuais na sala de aula.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 06. **Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 08. **Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização, progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03: Unidade 01. **Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 2. **Planejamento e organização da rotina na alfabetização. Ministério da Educação.** Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3: Unidade 3. **O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 04. **Vamos brincar de reinventar histórias.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria

de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 05. **O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Ano 03, Unidade 06. **Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02, Unidade 07. **A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 03, Unidade 08. **Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo de alfabetização.** Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** Brasília: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação.** Brasília: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **Avaliação no Ciclo de Alfabetização: Reflexões e Sugestões.** Brasília: DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Rede Nacional de **Formação Continuada de Professores da Educação Básica:** orientações gerais, catálogo. Brasília: DF, 2006.

_____. Portaria nº 867 de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2012.

_____. Ministério da Educação. Manual do Pacto: **Pacto pela Alfabetização na Idade Certa: o Brasil do futuro com o começo que ele merece.** Brasília, DF, 2012.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral – DICEI. Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo básico de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental.** Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. **A oralidade, a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização**. Caderno 05 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB, 2015.

_____. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/INEP: 2011. 2021 p.: il. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/prova%20brasil_matriz2.pdf. Acesso em: 29/09/2015.

BOQUET, Graça; BATITUCI Graça. **LETRAMENTO DIVERTIDO**. Minas Gerais, Ed. FAPI, ed. 12, vol. 04, 2001.

CANTALICE, Lucicleide Maria de. **Ensino de estratégias de leitura**. Psicol. Esc. Educ. (Impr.) vol.8 no.1 Campinas June 2004. ISSN 2175-3539.

CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. **Concepções de linguagem e de gramática: implicações para o ensino da língua materna nos anos iniciais**. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/323669001/Concepcoes-de-Linguagem-e-de-Gramatica-a-1>>. Acesso em: 30 de nov. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Formação continuada de professores: Tendências atuais. In: REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues; MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Formação de professores: tendências atuais**. São Carlos. EdUFSCAR, 1996.

_____, Vera Maria (org). Magistério: **construção cotidiana**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

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

CRESWELL, J. W. Projeto de Pesquisa: **Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre. Editora: Artmed. 2ª Edição. 2007.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira et al. **Formação continuada de Professores em Alguns Estados e municípios do Brasil**. Cad. Pesqui. [Online]. 2011, vol.41, n.144, pp. 826-849. ISSN 0100-1574.

DENZIN, N. **The research act: a theoretical introduction to sociological methods**. (2a ed). New York: Mc Graw-Hill, 1978.

DIAS, Simone Chaves. **Políticas públicas de formação continuada de professores: a experiência do município de Itaguaí**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Estácio de Sá, 2012.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernand. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

FARIAS, Washington Silva de. **Compreensão e resumo de textos: alguns aspectos teóricos e experimentais**. Rev. de Letras - N. 22 - Vol. 1/2 - jan/dez. 2000.

FERREIRA, Sandra Patrícia Ataíde; DIAS, Maria da Graça B. B. **Leitor e leituras: considerações sobre gêneros textuais e construção de sentidos**. Psicol. Reflex. Crit. vol.18 nº. 03, Porto Alegre Set./Dez. 2005.

FERREIRO, Emilia; Teberosk, Ana. **A Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artes Medicas 1985.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, R. L. (org.). **A formação da professora alfabetizadora: reflexões sobre a prática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

GATTI, Bernardete A.. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. Rev. Bras. Educ. [online]. 2008, vol.13, n.37, pp. 57-70. ISSN 1413-2478.

____; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: Unesco, 2009.

GERALDI, João Wanderley. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

____. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

GOODMAN, K. **Reading: a psycholinguistic guessing game**. Journal of the Reading Specialist. 1967.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mediadora: Uma prática da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2001.

____. **Formação docente e profissional: formar-se para mudança e a incerteza**. 6º ed. São Paulo. Cortez, 2006.

_____. **Formação continuada de professores.** Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

KATO, Mary. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1983.

KLEIMAN, Ângela. **Texto e o leitor:** Aspectos Cognitivos da Leitura. 14 ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. Oficina de leitura: **Teoria e prática.** 14. ed. Campinas, SP: Pontes, 2011.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. (org.). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001.

_____. **Os significados do letramento.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2002.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** Os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. **Desvendando os segredos do texto.** São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: **fundamentos de la nueva reforma.** In. NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente.** Lisboa/Portugal. EDUCA, 2009.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura:** uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre Sagra: DC Luzzatto, 1996.

_____. **Ensino de línguas:** passado, presente e futuro. Rev. Est. Ling., Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA, Wilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual:** Alternativas de renovação. Pelotas: Educat, 1999.

LIBÂNIO, José Carlos. **Reflexividade e formação de professores:** outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? IN: Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. GHEDIN, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

LOPEZ, Flavia. **O desenvolvimento da consciência fonológica e sua importância para o processo de alfabetização.** Psicol. Esc. Educ. (Impr.) [online]. 2004, vol.8, n.2, pp. 241-243. ISSN 1.413-8.557.

Ludke Menga, André, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU. 2013.

LUNA, Natasha Feraz Canto Pessoa de. **Letramento: A leitura inferencial dos Gêneros numa perspectiva sociointeracionista**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, 2012.

MACHADO, V. R. **Compreensão leitora no PISA e práticas escolares de leitura**. Coleção Políticas de Educação. Brasília: Liber livro; Faculdade de Educação/Universidade de Brasília, 2012.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção Textual, Análise de gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A.P; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.) **Gêneros Textuais e Ensino**. Rio de Janeiro: Editora Lucerna, 2002.

_____; XAVIER, Antônio Carlos. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. MEC.

_____. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora & DIONÍSIO, Angela Paiva. (Orgs.). **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

MARIN, Alda Junqueira (1995): “**Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções**”. In: Cadernos Cedes, 36, pp. 3-20.

MARTINS, Heloisa H. T. de Souza. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n 2, p. 289-300, mai./ago. 2004.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meirelles. Escrita e leitura: natureza do processo. In: **Leitura, produção de textos e escola. Reflexões sobre o processo de letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1994.

MIZUKAMI, M. G. N. et al. **Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação**. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

MOREIRA,H.; CALEFFE L.G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. RJ:DP&A, 2006.

NÓVOA, Antônio (Coord.). **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

_____. **Professor se forma na escola**. Revista Nova Escola, São Paulo, n.142, maio 1992. Entrevista concedida a Paola Gentile.

_____. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999.

_____. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: LEFFA,

- Vilson J.; PEREIRA, Aracy, E. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual: Alternativas de renovação**. Pelotas: Educat, 1999.
- NÓVOA, António. **Professores Imagens do futuro presente**. Lisboa/Portugal. EDUCA, 2009.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira**. Educ. Soc. [online]. 2001, vol.22, n.74, pp. 27-42. ISSN 0101-7330.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, Campinas, 1993.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 1999.
- PEREIRA, J. E. D.. A pesquisa dos educadores como estratégia para construir modelos críticos de formação docente. In: PEREIRA, J. D.; ZEICHNER, K. M. (Orgs). **Pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 11-12.
- _____. **Conforme licenciaturas e as Novas Políticas Educacionais do Pará uma Formação docente**. Educ. Soc. [online]. 1999, vol.20, n.68, pp. 109-125. ISSN 0101-7330.
- PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica IN: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. GHEDIN, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.
- Pimenta, Selma G. Ghedin, Evandro (orgs). **Professor Reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIOVEZAN, Nayane Martoni; CASTRO, Nelimar Ribeiro de. **Compreensão e estratégias de leitura no ensino fundamental**. PSIC - Revista de Psicologia da Vektor Editora, v. 9, nº 1, p. 53-62, Jan./Jun. 2008.
- SACRISTÁN, G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão Professor**. Coleção Ciências da Educação 2ª ed.. Porto: Porto Editora, 1999.
- _____. A cultura para os sujeitos ou os sujeitos para a cultura? O mapa mutante dos conteúdos na escolaridade. In: _____. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
- SANTOS, S. R. **Universidade e formação continuada de professores: das ações possíveis aos projetos em ação**. Universidade do estado do Rio de Janeiro; Faculdade de Educação da Baizada Fluminense, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo, 2008.
- ROSA, M. I. F. P. S.; SCHNETZLER R. P. **A Investigação-Ação na Formação**

Continuada de Professores de Ciências. Ciência & Educação, v. 9, n. 1, p. 27-39, 2003.

SOUZA, Helen Danyane Caetano de; SERAFIM, Mônica de Souza. A mediação da leitura na educação infantil: onde a leitura de mundo precede a das palavras. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola, 2012.

SOUZA, H. D. S. C de; SERAFIM, M. S. A mediação da leitura na educação infantil: onde o mundo precede a da palavra. IN: BORTONI-RICARDO, Stella Maris et al. **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SERRÃO, Maria Isabel Batista. Superando a racionalidade técnica na formação: sonho de uma noite de verão. IN: **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** GHEDIN, E. (Org.). São Paulo: Cortez, 2008.

SHÖN, Donald. **Educando o Profissional Reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Maria Aparecida de Oliveira. **Formação Continuada: Um Olhar Diferenciado.** 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional de Blumenau – FURB. Programa de Pós-Graduação em Educação. Blumenau, 2002.

SILVA, vitória Rodrigues e. **Estratégias de leitura e competência leitora: contribuição para a prática de ensino em história.** História, São Paulo, 23 (1-2): 2004.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Concepções **de leitura e suas consequências no ensino.** PERSPECTIVA. Florianópolis, v.17, n. 31, p. 11 - 19, jan./jun. 1999.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Modelos teóricos e estratégias de leituras: suas implicações no ensino.** Maceió, Edufal, 2005.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Seleção em Prosa e Verso: uma coletânea de exemplares diversificados de gêneros textuais escritos.** Maceió. Material didático de circulação restrita para a disciplina *Leitura e produção textual em Língua Portuguesa.* Curso de Pedagogia, CEDU/UFAL, 2014.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. OLIVEIRA, Francisco J. D. Decodificar e compreender o texto escrito. In **Leitura: abordagem cognitiva** – Maceió: EDUFAL, 2015.

SIQUEIRA, Maitu; ZIMMER, Márcia Cristina. **Aspectos linguísticos e cognitivos da leitura.** Revista de letras, n.28, jan/dez, 2006.

SOARES, Magda. **Letramento e Alfabetização: as muitas facetas.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2003.

SOARES, Magda Becker, MACIEL, Francisca, (2000). Alfabetização. Brasília: MEC/INEP/COMPED (série Estado do Conhecimento).

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). Letramento no Brasil. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, I. Estratégias de leitura. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice. LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 6ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

VAL, Maria G. C. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho, Maria A. F. & Mendonça, Rosa H. (org.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 13-17.

VYGOTSKY. L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e método**. Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE

Apêndice A – Questionário

1. Nome:
2. Escola: Município:
3. Faixa Etária: 4. Sexo:
 até 30 anos 31 a 40 anos 41 a 50 anos mais de 50 anos M F
5. Formação
- 5.1. Ensino Médio: 5.2. Graduação: Licenciatura em
 Regular Normal médio
- 5.3. Pós-Graduação:
 Especialização em _____ Instituição: _____ Ano de conclusão: _____
 Outros: _____
6. Quanto tempo atua como docente (todos os níveis de escolaridade):
 Menos de 1 ano 1 a 5 anos 6 a 10 anos
 11 a 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos
7. Leciona no ensino fundamental a quanto tempo:
 Menos de 1 ano 1 a 5 anos 6 a 10 anos
 11 a 15 anos 16 a 20 anos Mais de 20 anos
8. Qual a rede de ensino que você atua na rede de ensino:
 Pública Estadual Pública Municipal Particular Outra:
9. Atualmente você leciona em qual modalidade:
- Na Educação Infantil Nos Anos iniciais do Ensino Fundamental
 Nos Anos finais do ensino fundamental No Ensino Médio
 No Ensino Superior
10. Você tem participado de formação continuada?
 Raramente
 Sempre. De quanto em quanto tempo? Quando sou comunicada que tem a formação participo, agora participo do PNAIC porque sou professora do 3º ano.
 Nunca

Apêndice B – Entrevista

Professor

1. O que é Formação continua?
2. Quantas horas você trabalha por dia nas atividades docentes nesa escola?
3. Como você avalia as condições do trabalho com leitura em sua escola?
4. A escola disponibiliza de material que dê suporte a atividade de leitura? Descreva.
5. As formações continuadas que você participou ou participou deu suporte para trabalhar a leitura em sala de aula? De que forma?
6. Descreva as contribuições para a prática pedagógica em leitura de cada formação continuada que você participou.
7. As formações deram subsídios teóricos para a prática pedagógica com leitura? Quais?
8. Qual a contribuição das formações continuadas para a prática pedagógica com leitura?
9. Como você avalia as propostas de atividades de leitura, compreensão de textos, desenvolvimento em sala de aula.
10. Quais são as principais dificuldades ou limitações que você percebe nas formações continuadas para seu trabalho com leitura?
11. Quais os principais problemas que você identifica durante sua formação continuada em Língua portuguesa?
12. Que significado, na sua opinião, tem a formação continuada em língua portuguesa?
13. Na hora que você planeja sua aula (Leitura), o que você leva em conta em relação a aprendizagem dos alunos? Nesse momento você se utiliza das orientações teóricas apreendidas nas formações continuadas?
14. Você considera que as formações contemplam de forma adequada as propostas do Ministério da Educação, com relação às competências relacionadas língua Portuguesa que os alunos dos anos iniciais devem adquirir?
15. Na sua visão, quais são as concepções teóricas que permeiam/fundamentam as propostas de formação continuada para o ensino de leitura? Essas concepções contribuem para o sucesso escolar do aluno e, por conseguinte para a realização das atividades docentes?

ANEXOS

ANEXO A

Aulas observadas na turma de 3º ano do Ensino Fundamental

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA (Ana Maria Machado)

Era uma vez uma menina linda, linda.

Os olhos pareciam duas azeitonas pretas brilhantes, os cabelos enroladinhos e bem negros.

A pele era escura e lustrosa, que nem o pelo da pantera negra na chuva.

Ainda por cima, a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e enfeitar com laços de fita coloridas.

Ela ficava parecendo uma princesa das terras da África, ou uma fada do Reino do Luar.

E, havia um coelho bem branquinho, com olhos vermelhos e focinho nervoso sempre tremelicando. O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto na vida.

E pensava:

- Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela...

Por isso, um dia ele foi até a casa da menina e perguntou:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah deve ser porque eu caí na tinta preta quando era pequenina...

O coelho saiu dali, procurou uma lata de tinta preta e tomou banho nela.

Ficou bem negro, todo contente. Mas aí veio uma chuva e lavou todo aquele pretume, ele ficou branco outra vez.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é o seu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu tomei muito café quando era pequenina.

O coelho saiu dali e tomou tanto café que perdeu o sono e passou a noite toda fazendo xixi.

Mas não ficou nada preto.

- Menina bonita do laço de fita, qual o teu segredo para ser tão pretinha?

A menina não sabia, mas inventou:

- Ah, deve ser porque eu comi muita jabuticaba quando era pequenina.

O coelho saiu dali e se empanturrou de jabuticaba até ficar pesadão, sem conseguir sair do lugar. O máximo que conseguiu foi fazer muito cocozinho preto e redondo feito jabuticaba.

Mas não ficou nada preto.

Então ele voltou lá na casa da menina e perguntou outra vez:

- Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?

A menina não sabia e... Já ia inventando outra coisa, uma história de feijoada, quando a mãe dela que era uma mulata linda e risonha, resolveu se meter e disse:

- Artes de uma avó preta que ela tinha...

Aí o coelho, que era bobinho, mas nem tanto, viu que a mãe da menina devia estar mesmo dizendo a verdade, porque a gente se parece sempre é com os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos. E se ele queria ter uma filha pretinha e linda que nem a menina, tinha era que procurar uma coelha preta para casar.

Não precisou procurar muito. Logo encontrou uma coelhinha escura como a noite, que achava aquele coelho branco uma graça.

Foram namorando, casando e tiveram uma ninhada de filhotes, que coelho quando desanda a ter filhote não para mais! Tinha coelhos de todas as cores: branco, branco malhado de preto, preto malhado de branco e até uma coelha bem pretinha.

Já se sabe, afilhada da tal menina bonita que morava na casa ao lado.

E quando a coelhinha saía de laço colorido no pescoço sempre encontrava alguém que perguntava:

- Coelha bonita do laço de fita, qual é o teu segredo para ser tão pretinha?

E ela respondia:

- Conselhos da mãe da minha madrinha...

Texto da atividade de casa (escrito no quadro para correção)

TEXTO

JANE ACORDOU VESTIU SE TOMOU CAFÉ PEGOU A SUA MOCHILA E FOI PARA A ESCOLA

NA MOCHILA JANE LEVOU CADERNOS LIVROS LÁPIS BORRACHA E RÉGUA

ANEXO B**Atividade de pontuação - Texto Escrito no Quadro****O SUSTO DE CLARICE**

ERA UM VERÃO QUE FAZIA MUITO CALOR.

CLARICE FOI AO CLUBE CON OS PAIS DELA. LÁ ELA TOMOU SUCO NADOU CORREU BRINCOU E POR FIM DEITOU-SE PARA DESCANSAR.

DE REPENTE _____

Continue a história do texto

P: iniciei a história no quadro vocês vão continuar

P: irão criar a continuação da história, vocês podem usar um diálogo não esqueçam de utilizar a pontuação.

P: quando estou admirada que ponto usa?

AT: exclamação

P: Quando outra pessoa fala no texto

AT: Travessão

P: Certo vamos lá comecem a produção que eu vejo já já.

ANEXO C**Até as Princesas Soltam Pum (Ilan Brenman, Lonit Zilberman)**

Depois de chegar da escola, Laura chamou o pai e perguntou:

- As princesas soltam pum?

- Por que você quer saber isso?

- Perguntou o pai, curioso.

- É que na escola rolou uma briga... Mas antes de contar o que aconteceu, quero que você responda a minha pergunta. (aqui na escola vocês só duvidaram que elas soltam pum)

- Acho que sim, as princesas soltam pum.

- Respondeu o pai, com muita delicadeza.

- Não pode ser pai, na escola a discussão era sobre isso. O Marcelo falou para as meninas que a Cinderela era uma peidona. As meninas todas falaram que isso era impossível, que nenhuma princesa no mundo soltava pum. Mas desconfiei que o Marcelo tivesse razão (Por que o Marcelo chamou a Cinderela de peidona? Era só por que ela soltava pum?)

- Mas pai, como você sabe que elas soltam pum?

O pai que amava livros e boas histórias, assim como a filha, se levantou, foi até a biblioteca, olhou para Laura e fez um gesto com o dedo indicador na boca. Era para eles ficarem em silêncio. Depois de um tempo, o pai encontrou um livro que parecia ter mais de duzentos anos.

- O que é isso, pai?

O pai fez cara de mistério, levou a filha até seu escritório, trancou a porta e disse baixinho, quase sussurrando:

- Este é o livro secreto das princesas.

Ao ouvir aquilo o coração de Laura disparou.

E o que conta esse livro, pai?

- Todos os segredos das princesas mais famosas do mundo. Inclusive tem um capítulo chamado "problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo". (o que vocês acham que são esses problemas gastrointestinais e flatulências)

- Problemas gastrointestinais e flatulências das mais encantadoras princesas do mundo!?

O que significa isso. Pai?

- Nesse capítulo, temos alguns relatos altamente secretos sobre os puns que as princesas soltaram. Você quer começar por quem?

- Pai, é claro que quero começar pela Cinderela!!!

O pai foi folheando o livro, parou numa parte, leu e disse para a filha:

- Você lembra da noite do baile da Cinderela?

- Sim!

- Naquela noite, ela estava muito nervosa. Antes de ir para o baile, ela comeu duas barras de chocolate que a madrasta havia escondido na despensa. Na hora da dança, o príncipe apertou muito a cintura da Cinderela, ela não aguentou e soltou um pum bem no instante em que o relógio avisou que era meia-noite.

- Ufa, pai! Quer dizer que o príncipe nem percebeu?

- Não, filha.

- E a Branca de Neve?

O pai pulou algumas páginas, passou o olho em cima delas e disse:

- A comida dos anões era muito gordurosa, eles gostavam de torresmo, repolho refogado, queijos de todos os tipos, bolos de abricó... A branca de neve já estava estufada com toda aquela comida cheia de colesterol.

Quando a madrasta deu a maçã envenenada para ela, não houve nem tempo de experimentá-la: Branca soltou um pum tão fedorento, que chegou a ser tóxico. Ela desmaiou por causa disso. (Gente que pum foi esse tóxico)

- Por isso os anões a colocaram num caixão de vidro, para ninguém sentir o cheiro?

- É evidente, minha filha.

- E como o príncipe teve coragem de chegar perto dela?

- Aqui no meu livro diz que, no dia em que o príncipe passou e viu o caixão de vidro, ele estava com uma gripe danada, o nariz todo entupido.

- Ufa, se não fosse isso, a Branca de Neve estaria morta.

- Pode ter certeza - Disse o pai convicto.

- E a Pequena Sereia?

O pai procurou por um tempo e, finalmente, disse:

- Ela é a princesa que mais conseguia disfarçar seus problemas gástricos.

Quando dava aquela vontadezinha... Era só pular na água, e quando apareciam as bolhas... Ela dizia que eram as algas que estavam arrotando.

- Mas, mesmo soltando pum, elas continuam sendo lindas princesas, não é, pai?

- Claro, minha filha. Elas são as princesas mais lindas do mundo, mas até as princesas soltam pum. O importante é você não espalhar este segredo por aí.

Agora, eu peço licença aos autores e faço um rápido acréscimo a essa história. Até porque em conversa com os alunos me veio o seguinte questionamento: e a Rapunzel? A Bela Adormecida e A Princesa e os colchões?

Mais que depressa me pus a pensar... e a resposta teria que ser convincente, lógico.

Então eu falei:

- A Rapunzel, ela tinha os cabelos muito longos e eles davam muito trabalho para pentear, por isso ela estava sempre fazendo lindas tranças e, quando o príncipe chegava e pedia para ela jogar as tranças, para ele subir na torre do castelo, tamanho era o seu esforço, que ela soltava um pum.

Ainda bem que ele nem percebia.

Ufa!

De repente, outra pergunta: e A Bela adormecida?

A Bela Adormecida, apesar de muito dorminhoca, antes de conhecer o encanto da fada malvada, ela era uma graciosa princesa e mesmo vivendo sob os cuidados de seus pais, o rei e a rainha, pois sabiam do encanto, um dia se distraíram e ela, muito curiosa, foi bem devagarzinho a sala de costura e sem saber de nada, sem querer, espetou seu dedo na roca de fiar e aí, não teve jeito. O susto foi tão grande que ela também soltou um pum. Ainda bem que ela estava sozinho, a única que ouviu foi a dada malvada que não deixou por menos.

E a Princesa dos "Colchões"? Essa foi mais difícil disfarçar...

Ela estava tão exausta por conta da chuvarada que tomou, da tempestade que enfrentou, dos raios, dos trovões que ela não via a hora de encontrar um aconchego, alguém que lhe desse um abrigo que ela nem se preocupou com o desconforto de ter que subir em todos aqueles colchões, até porque não tinha outro jeito, senão aceitar... E foi aí que aconteceu...

A Princesa foi subindo... Quando a Princesa estava lá em cima, já quase se deitando ela também soltou um pum. Olha que vergonha! Mas, como ela era, realmente, uma princesa, aliás, uma princesa muito esperta, ela disfarçou o que pode. Começou a tossir como se estivesse resfriada por conta da chuva e ninguém percebeu. Ninguém!

Agora, quem quiser dar continuidade a essa graciosa história deve, mais que depressa, começar a pensar nos inúmeros questionamentos que surgirão, pois os nossos leitores, tem sempre uma perguntinha especial a fazer, tentando desvendar os mistérios das princesas mais lindas das histórias infantis.

ANEXO D

Para Pontuar (texto no quadro)

LUA ERA UMA PRINCESA EDUCADA ELA É CHIQUE MAS O PROBLEMA É QUE ELA SE ACHAVA MUITO ELA MANGAVA DOS POBRES SUA MÃE AO CONTRÁRIO DELA NÃO, AJUDAVA AOS POBRES

ELA SAIU PERGUNTANDO PARA OS QUE TINHAM FOME

QUEM QUER PÃO

QUERM QUER PÃO

UM DIA, A MÃE DE LUA PASSOU NA CIDADE COMProu MUITO E PÃO E DEU A TODO MUNDO QUE MORAVA NA RUA.

ANEXO E**ONDE FICA ESTE LUGAR?**

Graça Baltuce

FICO SEMPRE ASSENTADA,
PARADA NO JARDIM A PENSAR,
ONDE VÃO AS FILEIRAS DE FORMIGA?

CARREGANDO FOLHINHAS PARTIDAS,
BICHINHOS MORTOS E FRUTAS PICADAS,
ANDAM, ANDAM SEM PARAR!
ONDE GUARDAM TANTAS COISAS?
ONDE FICA ESSE LUGAR

ANEXO F**O MÉDICO FANTASMA**

Esta história tem sido contada de pai para filho na cidade de Belém do Pará. Tudo começou numa noite de lua cheia de um sábado de verão.

Dois garotos conversavam sentados na varanda da casa de um deles.

— Você acredita em fantasma? — perguntou o mais novo.

— Eu não! — disse o outro.

— Acredita sim! — insistiu o mais novo.

— Pode apostar que não — replicou o outro.

— Tudo bem. Aposto minha bola de futebol que você não tem coragem de entrar no cemitério à noite.

— Ah, é? — disse o garoto que fora desafiado. Pois então vamos já para o cemitério, que eu vou provar minha coragem.

Assim, os dois garotos foram até a rua do cemitério. O portão estava fechado. O silêncio era profundo. Estava tão escuro... Eles começaram a sentir medo.

Para ganhar a aposta, era preciso atravessar a rua e bater a mão no portão do cemitério. O garoto que tinha topado o desafio correu. Parou na frente do portão e começou a fazer careta para o amigo. Depois se encostou ao portão e tentou bater a mão nele. Foi quando percebeu que ela estava presa.

— Socorro! Alguém me ajude! — ele gritou, desmaiando em seguida.

Nisso apareceu um velhinho vindo do fundo do cemitério, abriu o portão e chamou o outro menino.

— Seu amigo prendeu a manga da camisa no portão e desmaiou de medo. Coitadinho, pensou que algum fantasma o estivesse segurando.

O garoto reparou que o velhinho era muito magro, quase transparente.

— Obrigado. Como é que o senhor se chama?

— Eu sou o médico daqui. Vou acordar seu amigo.

O velhinho passou a mão na cabeça do menino desmaiado e ele despertou na mesma hora.

— Vão pra casa, meninos — ele disse. Já passou da hora de dormir.

E foi assim que os meninos perceberam que tinham conhecido um fantasma e entenderam que não precisavam ter medo de fantasmas, pois esses, apesar de misteriosos, são do bem.

Heloísa Prieto. “Lá vem história outra vez: contos do folclore mundial”. São Paulo. Cia das letrinhas, 1997

ANEXO G

A mais bela história de natal

José e Maria fecharam sua casinha em Nazaré e partiram para Belém. Eles iam cumprir uma ordem do imperador. A ordem era esta:

- O imperador quer fazer uma lista de todas as pessoas que ele governa. Para isso, cada pessoa deve ir à cidade onde nasceu para dar seu nome. Maria e José andaram muito. Quando chegaram a Belém, não acharam lugar nas hospedarias. Então, Maria e José saíram andando à procura do lugar, onde os animais se escondiam das tempestades ou do frio da noite. Lá, acharam uma gruta, onde um boi e um burrinho dormiam. Jesus nasceu ali, à meia-noite. Maria enrolou-o em paninhos. José fez uma caminha de capim, na manjedoura dos animais. Depois, Maria e José ajoelharam-se e adoraram Jesus. Eles sabiam que Jesus era o menino-Deus!

Na mesma hora, apareceram anjos que voavam e cantavam pelo campo e ao redor da gruta. Uma grande estrela brilhou no céu. A noite ficou de repente clara, clara como o dia. Os pastores que vigiavam suas ovelhas ficaram assustados e perguntavam uns aos outros:

- Que foi que aconteceu?

Mas um anjo lhe disse:

- Não tenham medo. Eu venho anunciar a vocês que Jesus nasceu. É pobrezinho, está enrolado em paninhos e deitado numa manjedoura.

Então, os pastores pegaram uns cordeirinhos, os mais bonitinhos, e foram à procura de Jesus.

Eles chegaram à gruta e espiaram lá dentro. Eles viram Jesus enrolado em paninhos e deitado na manjedoura, como o anjo lhes contara. Então entraram na gruta, ajoelharam-se e adoraram a Jesus. Cada um deixou seu cordeirinho de presente para Jesus.

ANEXO F

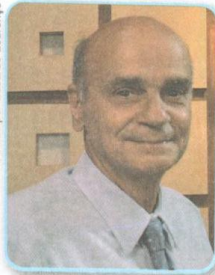
UNIDADE

11



PREPARAÇÃO PARA A LEITURA

Leia.



Cedido por Eduardo Lourenço

No relato de memórias *Lembranças da minha mãe*, Drauzio Varella relembra fatos de quando era criança e morava numa das ruas do Brás, na cidade de São Paulo. Veja algumas fotos de 1940, época em que aconteceram os fatos relatados.

Hildegard Rosenthal/Acervo Instituto Moreira Salles



Avenida Rangel Pestana, no Brás, na cidade de São Paulo.

Nessa época o leite era entregue em casa, em frascos de vidro.



Hildegard Rosenthal/Acervo Instituto Moreira Salles



Acervo pessoal do autor/Editora Companhia das Letras

Os irmãos Fernando, Drauzio (autor do texto) e Maria Helena.



TEXTO

Leia a seguir um trecho desse relato de memórias.



José Luis Juhás

Lembranças da minha mãe

Tenho boas lembranças da minha mãe nessa época. Era carinhosa, magra, morena, e se vestia bem mesmo em casa, com roupa que ela mesma costurava. Forrava as gavetas com toalhas de renda, fazia as panelas brilharem e, quando me via sujo na rua, chamava para que eu me lavasse. Todos diziam que era uma mulher prestimosa; eu achava linda essa palavra.

[...]

Ela subia devagar as escadas do sobrado e sentava na cadeira de balanço do meu avô, para descansar do esforço. Depois, punham meu irmão no colo dela e ela o cobria de beijos. Eu não tinha ciúmes, achava bonito vê-la rindo com meu irmão pequeno no colo.

[...]

Com o tempo ficou claro que minha mãe era portadora de uma doença rara, que enfraquece progressivamente os músculos e para a qual poucos recursos existiam na década de 1940. De fato, as forças abandonavam o corpo dela: para subir os poucos degraus de casa,

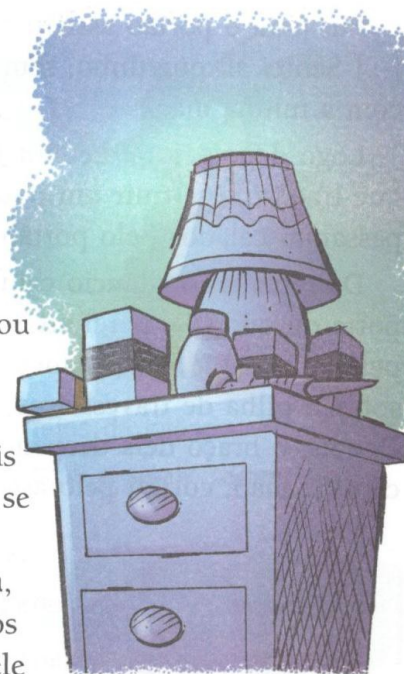
precisava apoiar-se na minha irmã ou em mim. [...]

Logo a debilidade se instalou tão intensa que ela caiu de cama. Para ir ao médico, meu pai tinha que levá-la no colo até o táxi. Minha irmã e eu acompanhamos seu sofrimento diário, embora ela procurasse escondê-lo com um sorriso delicado que ficou para sempre em nossa lembrança.

O tampo da cômoda do quarto vivia forrado de remédios e injeções cada vez mais inúteis. Minhas avós, tias e outras senhoras se revezavam ao lado dela e nos momentos de crise corriam para socorrê-la. De madrugada, era meu pai quem a atendia, magro, de olhos pretos encovados. Uma noite, acordei com ele em pé em cima da cama, segurando-a pelas pernas, magrinha, de cabeça para baixo, porque ela havia engasgado e não tinha força para tossir.

Minha mãe e meu pai tinham a mesma idade: trinta e dois anos, na época. Eu tinha quatro anos, e gostava de pegar na mão dela para ver o contraste com a minha, queimada de sol. Na rua, evitava me afastar do portão, porque se precisasse chamar alguém para acudi-la ou aplicar injeção, ninguém corria mais depressa do que eu. O senso de responsabilidade em relação a ela me deixava orgulhoso; ao contrário das outras crianças, que eram cuidadas pelas mães, eu é que tomava conta da minha.

Num domingo nublado, o movimento em casa começou mais cedo. Quando acordei, ela estava sentada na beira da cama, os pés inchados, com uma pilha de travesseiros no colo, em cima dos quais repousava a cabeça sobre os braços entrelaçados. A respiração estava mais ofegante e as veias do pescoço saltadas, azuis. No nariz havia um tubo ligado ao balão de oxigênio. Lembro que tomei café e dei um beijo demorado em seu rosto pálido. Ela não sorriu dessa vez, apenas voltou os olhos sem luz na direção dos meus. Eu quis ficar sentado no tapete ao lado dela, mas ninguém deixou.



José Luis Juhás

Fui para o portão assistir ao jogo dos mais velhos na porta da fábrica. [...] Sentei ali quietinho, sem entender por que não me deixavam ficar com a minha mãe.

Logo depois, a tia Leonor foi buscar meu tio Amador e o meu pai, que tinha ido dormir um pouco na casa da vó Aurélia. Na volta eles passaram calados pelo portão. Meu pai tinha a barba por fazer.

De repente, o silêncio caiu lá dentro. Sem barulho, cheguei até a porta do quarto e parei atrás da minha irmã. Entrava uma luz cinzenta pela janela. Todos permaneciam imóveis em volta da cama. Debruçada sobre a pilha de travesseiros, minha mãe respirava a intervalos longos. Depois, o braço dela despencou dos travesseiros, a aliança de casamento caiu da mão, correu pelo assoalho e fez três voltas antes de parar.

Drauzio Varella. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006. p. 33, 37-9. (Memória e História).



Alberto Limares

Prestimoso — Que tem mérito, que sabe ser útil.
Debilidade — No texto quer dizer "falta de saúde".
Encovado — Que é afundado na face.
Ofegante — Que respira com dificuldade.
Balão de oxigênio — Conjunto formado por cilindro com oxigênio, usado para auxiliar pessoas com dificuldade de respiração.

ESTUDO DO TEXTO



- 1 O professor vai escolher dez alunos para fazer a leitura oral do texto. Cada um irá ler um parágrafo, enquanto os demais acompanham no livro. Antes da leitura em voz alta, é preciso treinar para dar destaque a algumas palavras e conseguir passar a emoção adequada aos acontecimentos narrados.

Nos relatos de memórias os autores narram experiências vividas no passado, contadas da forma como são lembradas no presente.



- * Responda oralmente.
O que você imaginou e sentiu enquanto ouviu esse relato?

- 2 Você já sabe que nesse texto o autor relembra fatos da infância.
- a. Conte para seus colegas quais das características a seguir podem ser atribuídas ao autor quando menino.

educado	desligado	atencioso	amoroso
manhoso	compreensivo	sensível	preguiçoso

- b. Escreva no caderno dois fatos que o levaram a escolher essas características.

- 3 Responda no caderno.
- a. Que fato marcante o autor relata no texto?
- b. Durante os anos em que aconteceram os fatos relatados, como o autor se sentia em relação à responsabilidade que assumia em comparação às outras crianças da idade dele?
- c. Que imagem da família e dos amigos o narrador passa para o leitor?
- d. Escolha dois exemplos que o levaram a essa conclusão e escreva no caderno.

- 4 Quando falamos ou escrevemos, usamos palavras ou expressões que indicam o tempo ou a passagem dele, como: **ontem, hoje, depois de algum tempo, na manhã seguinte, no final da tarde** etc.

- * Copie do relato as palavras e expressões usadas para indicar a passagem do tempo.

SÓ PARA LEMBRAR



- 1 Nos relatos de memórias, os autores, geralmente, usam verbos no passado ou pretérito e no presente para estabelecer comparações entre épocas e contar fatos importantes.

* Leia outro trecho do livro *Nas ruas do Brás*.

Aos domingos, folga do meu pai, **pegávamos** o bonde para visitar a tia Olímpia, irmã e confidente de minha mãe, em Santana. A tia **morava** com o marido e dois filhos numa chácara cercada de ciprestes, na Rua Voluntários da Pátria, quase em frente à Caixa-d'água, perto da Padaria Morávia. Naquela região, **havia** muitas dessas chácaras; **produziam** hortaliças que eram transportadas de carroça para as quitandas ou anunciadas aos gritos de porta em porta [...] Hoje, quem **vê** o bairro de Santana com a Caixa-d'água **custa** a acreditar que menos de cinquenta anos atrás **existiam** chácaras ali.



Drauzio Varella. *Nas ruas do Brás*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2000. p. 34. (Memória e História).

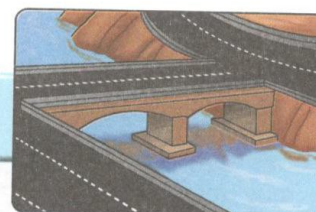
* Responda oralmente.

- O que o narrador relata nesse trecho?
 - O fato relatado nesse trecho aconteceu antes ou depois dos fatos narrados no texto *Lembranças de minha mãe*? Justifique.
- 2 Observe os verbos destacados no texto e responda.
- Em que tempo estão esses verbos?
 - Os verbos que estão no **tempo passado** ou **pretérito** se referem a que época?
 - Os verbos que estão no **tempo presente** se referem a que época?
 - Com que objetivo foram usados os verbos no tempo presente?
 - Que outra palavra ajuda a identificar que o narrador se refere ao tempo presente?

COM QUE  LETRA?

1 Leia a frase **A**.

A Há dois meses a ponte ficou pronta.



Ilustrações: José Luis Julhas

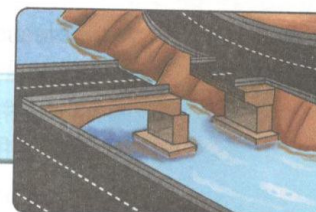
Na expressão destacada da frase **A**, foi usado o verbo **haver**, que pode ser substituído pelo verbo **fazer**.

Quando esses verbos indicam, numa frase, tempo transcorrido, aparecem na **3ª pessoa do singular**. Assim:

Há dois meses a ponte ficou pronta.
A ponte ficou pronta **faz** dois meses.

2 Agora, leia a frase **B**.

B A ponte ficará pronta **daqui a** dois meses.



Na expressão destacada da frase **B**, a palavra **a** se refere a **tempo futuro**.

3 Copie as frases substituindo as ★ por **há** ou **a**.

- Eu e Andréa iremos daqui ★ duas horas.
- Meu pai não fuma ★ três meses.
- Estamos ★ poucos dias de sabermos quem será o vencedor.
- Estivemos em Teresina ★ duas semanas.
- Uso aparelho nos dentes ★ seis meses.



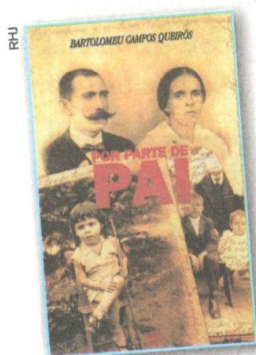
DICA IMPORTANTE

Para conferir se você acertou, basta substituir **há** por **faz**.

4 Escreva frases utilizando a forma verbal **há** para indicar quanto tempo faz que você:

- | | |
|-----------------------|--------------------------------|
| a. nasceu. | c. estuda nesta escola. |
| b. mora nesta cidade. | d. conhece o seu melhor amigo. |

OUTRO TEXTO



O relato de memórias que você vai ler a seguir faz parte do livro *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós.

Nesse livro, o autor fala sobre o período em que viveu na casa do avô: como aprendeu a ler, o cheiro do café, as noites de tempestade, os tímidos carinhos do avô, as brincadeiras de rua...

Leia algumas informações sobre o autor.

Bartolomeu Campos Queirós viveu a infância em Papagaio, cidade pequena “com gosto de laranja-serra-d’água”, no interior de Minas Gerais. Seu interesse pela literatura e pelo ensino de arte o fez viajar muito por este país.

Em 1974, publicou seu primeiro livro, *O peixe e o pássaro*. Desde então, esse premiado autor vem firmando seu estilo de escrita com uma prosa poética da mais alta qualidade.



* Responda oralmente.

Em sua opinião, que fato da vida do autor será lembrado nesse trecho?

Leia o trecho a seguir e comente com seus colegas e o professor se o que você pensou se confirma.



Sombras na noite

Minha cama ficava no fundo do quarto. Pelas frestas da janela soprava um vento resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas. As roupas, dependuradas em cabides na parede, se transfiguravam em monstros e sombras. Deitado, enrolado, parado, imóvel, eu lia recado em cada mancha, em cada dobra, em cada sinal. O barulho do colchão de palha me arranhava. O escuro apertava minha garganta, roubava meu ar. O fio da luz terminava amarrado na cabeceira do catre. O medo, assim maior do que o quarto, me levava a apertar a pera de galalite e acender a luz, enfeitada com papel crepom. O claro me devolvia as coisas em seus tamanhos verdadeiros. O nariz do monstro era o cabo do guarda-chuva, o rabo do demônio, o cinto de meu avô, o gigante, a capa "Ideal" cinza para os dias de chuva e frio. Então, procurava distrair meu pavor decifrando os escritos na parede, no canto da cama, tão perto de mim. Mas era minha a dificuldade de acomodar as coisas dentro de mim. Sobrava sempre um pedaço.

Bartolomeu Campos Queirós. *Por parte de pai*.
Belo Horizonte: RHJ, 1995. p. 17-8.



Catre — No texto quer dizer "leito rústico e pobre".

Pera — No texto quer dizer "pequena peça alongada, em formato parecido com a fruta de mesmo nome, que contém um interruptor elétrico".

Galalite — Material feito de plástico.

ESTUDO DO TEXTO

1 Responda oralmente.

- Qual é o fato lembrado pelo autor nesse trecho?
- Esse fato se parece com alguma situação que você já vivenciou? Justifique.

2 Leia e responda.

Nos relatos de memórias o narrador, geralmente, é também personagem da história, se apresenta como **eu** e fala a respeito daquilo que viveu.

Em sua opinião, que idade tinha o narrador na época do fato narrado? Justifique.

3 O texto traz o olhar particular do autor sobre aquilo que viu e viveu. Portanto, não revela apenas o fato, mas também sentimentos, sensações e impressões.

* Responda.

- Que sentimento fica evidente nos fatos narrados?
- Quando esse sentimento aumentava, o que o narrador fazia?
- Ao fazer isso, o que lhe era revelado?

4 Copie a alternativa adequada.

Ao dizer que o vento soprava "resmungando, cochichando, esfriando meus pensamentos, anunciando fantasmas", o narrador passa a impressão de que o vento é ★.

- o próprio vento mesmo.
- um fantasma.
- uma pessoa.

5 Por que o vento dava essa impressão?

6 Releia dois trechos do relato.

“As roupas, dependuradas em cabides na parede, se transfiguravam em monstros e sombras.”

“O barulho do colchão de palha me arranhava.”

* Responda.

Como você imagina a casa do avô do narrador?



1 Leia a tirinha.



Anabel, de Lancast.
Recreio. São Paulo: Abril, n. 456. p. 42.

* Responda oralmente.

- Que travessura Anabel fez?
- Que desculpa ela deu?
- Na tirinha aparece uma onomatopeia. O que ela representa?

2 Agora, leia as frases a seguir.

A Escreverei meu relato de memórias.

B Se eu escrevesse meu relato de memórias...

C Escreva seu relato de memórias.

* Responda.

a. Qual é a frase em que o verbo expressa uma certeza?

b. E qual expressa um pedido ou ordem?

c. Qual é a frase em que o verbo expressa incerteza, dúvida?

Veja como se conjugam os verbos no modo indicativo, em todos os tempos verbais.

1ª conjugação
lavar

2ª conjugação
vender

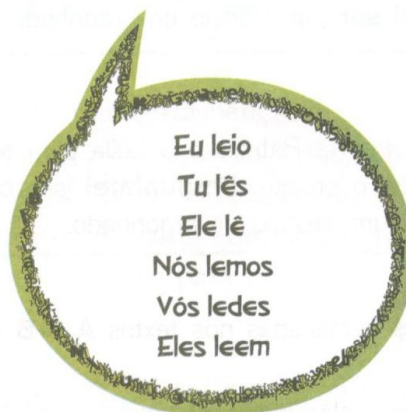
3ª conjugação
partir

Modo indicativo					
Presente			Pretérito imperfeito		
Eu lavo	vendo	parto	Eu lavava	vendia	partia
Tu lavas	vendes	partes	Tu lavavas	vendias	partias
Ele lava	vende	parte	Ele lavava	vendia	partia
Nós lavamos	vendemos	partimos	Nós lavávamos	vendíamos	partíamos
Vós lavais	vendeis	partis	Vós laváveis	vendíeis	partíeis
Eles lavam	vendem	partem	Eles lavavam	vendiam	partiam

Pretérito perfeito			Pretérito mais-que-perfeito		
Eu lavei	vendi	parti	Eu lavara	vendera	partira
Tu lavaste	vendeste	partiste	Tu lavaras	venderas	partiras
Ele lavou	vendeu	partiu	Ele lavara	vendera	partira
Nós lavamos	vendemos	partimos	Nós laváramos	vendêramos	partíramos
Vós lavastes	vendestes	partistes	Vós laváreis	vendêreis	partíreis
Eles lavaram	venderam	partiram	Eles lavaram	venderam	partiram

Futuro do presente			Futuro do pretérito		
Eu lavarei	venderei	partirei	Eu lavaria	venderia	partiria
Tu lavarás	venderás	partirás	Tu lavarías	venderias	partirias
Ele lavará	venderá	partirá	Ele lavaría	venderia	partiria
Nós lavaremos	venderemos	partiremos	Nós lavaríamos	venderíamos	partiríamos
Vós lavareis	vendereis	partireis	Vós lavaríeis	venderíeis	partiríeis
Eles lavarão	venderão	partirão	Eles lavaríam	venderiam	partiriam

3 Leia o folheto distribuído por uma livraria.



Ler é um verbo que precisa ser conjugado.

Livraria Leitura. Pter 21.

* Responda.

- Qual o objetivo do texto da página anterior?
- Que pronomes pessoais aparecem no texto?
- E a quem eles se referem?

4 Releia esta frase.

“Ler é um verbo que precisa ser conjugado.”



* Agora, copie a alternativa que explica o que a frase quer dizer.

- Devemos ler sempre que houver oportunidade.
- Todas as pessoas devem ler.

* Conte para o seu colega se você concorda com a afirmativa do folheto. Justifique sua resposta.

5 Leia e responda oralmente.

A

Eu **vou falar** com a Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto. **Vou perguntar** isso diretamente e sei que a resposta **vai ser** um silêncio envergonhado.

B

Eu **falarei** com a Patrícia e a Leila para tentar entender o que elas têm contra o projeto. **Perguntarei** isso diretamente e sei que a resposta **será** um silêncio envergonhado.

- As formas verbais destacadas nos textos **A** e **B** indicam a mesma ideia de tempo?
- Que ideia de tempo elas indicam?
- Qual das formas verbais é mais próxima da que falamos no dia a dia?



Leia mais um trecho do livro *Por parte de pai*, de Bartolomeu Campos Queirós.

Na casa do meu pai, na casa do meu avô

Em casa de meu pai, todas as noites, eu resmungava pedindo água. Era uma sede com hora marcada. Minha mãe já não se movia muito, entre dores, passava as noites em claro, controlando gemidos. Meu pai se levantava e ia até minha cama. Fechava a mão em forma de copo, levantava a minha cabeça com a outra, e fazia gute, gute. Eu bebia sua mentira e dormia feliz. Não, meu pai não economizava água. Ele era mão-aberta e nunca chegava, agora em raras viagens, sem pequenos presentes. Ele os esquecia sobre a mesa e ficava distraído, esperando elogios.

Engraçado, na casa de meu avô eu não sentia sede, nem de madrugada, quando os galos me acordavam junto com a manhã e eu ficava esperando o cheiro do café me tirar da cama. No meio da noite, se a tempestade rompia o silêncio do escuro, meu avô vinha até meu quarto. Abria a porta de manso, para verificar se a chuva de vento não estava entrando pela janela, e benzia meus sonhos. Então, com a mão muito branda, arrumava meus lençóis e deixava um recado em minha testa, uma certa bênção leve como os gatos. Também meu avô era econômico nos carinhos e tímido nos gestos. Nessa hora, quando os raios esfaqueavam o resto da noite, enrolado em meus pensamentos eu me esforçava para perdoar meu avô por não amar os gatos.

[...]



José Luis Juhas

Bartolomeu Campos Queirós. *Por parte de pai*.
Belo Horizonte: RHJ, 1995. p. 53-4.



ESTUDO DO TEXTO

1 Responda oralmente.

Que fatos da infância são lembrados pelo autor em suas memórias?

2 Copie a frase no caderno completando-a com a alternativa adequada.

À noite, o pai não levava água ao filho porque ★.

- a. não queria que ele molhasse a cama.
- b. estava economizando água.
- c. sabia que o filho não estava com sede, que o filho queria apenas a sua presença.

3 Bartolomeu Campos Queirós usa uma linguagem para se expressar que permite ao leitor criar imagens e perceber o carinho do autor pelo pai e pelo avô.

* Observe.

Meu avô vinha até meu quarto. Abria a porta **devagar**.

Essa informação aparece no texto de uma forma mais poética. Veja.

“[...] meu avô vinha até meu quarto. Abria a porta **de manso** [...]”

* Agora leia outras frases e encontre no texto a forma como foram narradas essas passagens. Depois, copie-as no caderno.

- a. Eu fingia tomar água e dormia.
- b. Meu avô entrava, arrumava os lençóis e tocava minha testa, abençoando-me.

4 Agora, analise e responda.

- a. O que significa “com a mão muito branda”?
- b. Como você imagina a seguinte cena descrita pelo narrador: “um recado em minha testa, uma certa bênção”?

- 5 Releia um trecho do primeiro parágrafo.

“Minha mãe já não se movia muito, entre dores, passava as noites em claro, controlando gemidos.”

- * Responda.
Por que a mãe controlava gemidos?

- 6 Releia mais um trecho do primeiro parágrafo.

“Fechava a mão em forma de copo, levantava a minha cabeça com a outra, e fazia gute, gute.”

- * Copie a frase a seguir, completando-a com a alternativa adequada.

Esse gesto de fazer de conta que dava água ao filho evidencia que o pai ★.

- a. era criativo. c. tinha atitudes infantis.
b. era carinhoso e bem-humorado. d. era grosseiro.

- 7 Releia a última frase do relato e responda.

O que você entende por “enrolado em seus pensamentos”?

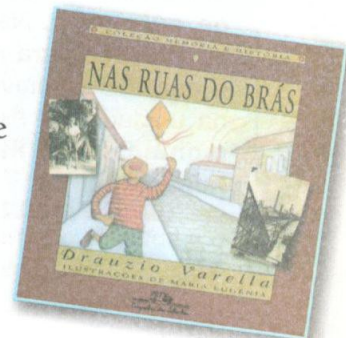
VOCÊ JÁ
LEU?



ABCD



O médico Drauzio Varella [...] relembra alguns episódios de quando brincava [...] nas ruas do Brás, o bairro de São Paulo onde se criou. [...] teve experiências que hoje seriam impossíveis, mas, de certa forma, foi um menino igualzinho aos de agora: a maneira como as crianças sentem as alegrias e as tristezas não mudou nada.



Extraído do site: <www.companhiadasletras.com.br>.
Acesso em: 22 mar. 2011.

Drauzio Varella. *Nas ruas do Brás*.
São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2006.

PROJETO

Produção do livro de memórias e homenagem (1ª parte)

Você e seus colegas vão entrevistar pessoas mais velhas da sua família ou da comunidade, ouvir seus relatos de lembranças e registrá-los em seu caderno. As produções serão reunidas para formar o **Livro de memórias**.

Na data combinada, as pessoas entrevistadas serão convidadas a comparecer à escola para apreciar o livro criado pela turma e receber uma homenagem. Por fim, esse livro poderá ser doado à biblioteca escolar. Assim, alunos de outras turmas irão também conhecer experiências de gerações anteriores.

Você vai transformar a entrevista em um relato em 1ª pessoa. Ao fazer isso, vai assumir a identidade do entrevistado, ou seja, escrever como se você fosse ele e tivesse vivido aquele fato que ele contou.

O texto deve conter os fatos revelados, assim como os sentimentos do entrevistado.

Nesta unidade você encontrará as etapas para a **realização e transcrição da entrevista**. Na unidade 12, as orientações para a **produção, revisão e escrita** definitiva do texto. Por fim, na unidade 13, as orientações para a **montagem do livro** e realização da **homenagem**.



Alberto Limaes

I - Realização da entrevista

- * Escolha uma pessoa da sua família — avô, avó, bisavô, bisavô — ou alguém mais velho da comunidade e peça a ela que conte as lembranças dela e lhe conceda uma entrevista.

No momento da entrevista, mantenha um clima de respeito com o entrevistado. Afinal, ele precisa estar à vontade para revelar suas lembranças.



Ilustrações: Alberto Linhares

- * Converse com a pessoa escolhida e peça a ela que conte um fato que tenha vivido na infância — pode ser um passeio especial, o primeiro dia na escola, um presente que ganhou, o nascimento de alguém, uma travessura etc.
- * Combine com seus colegas e com o professor algumas perguntas que possam ser feitas, com o objetivo de resultar bons relatos. Elas devem servir para ajudar o entrevistado a revelar não só os fatos mas também as sensações e os sentimentos a respeito do que está contando.
- * Informe ao entrevistado o objetivo da entrevista. Se decidir gravá-la, peça-lhe autorização.



Durante a entrevista, registre o nome completo e a idade do entrevistado. Observe atentamente as comparações que ele faz entre o passado e o presente.

Caso o entrevistado não revele, espontaneamente, detalhes sobre o que está relatando, faça perguntas do tipo:

- O(a) senhor(a) pode falar um pouco mais sobre como essa história aconteceu?
- Como o(a) senhor(a) se sentiu nesse momento?
- O que aconteceu depois?
- Como era esse lugar naquele tempo?
- Em comparação ao tempo atual, que mudanças ocorreram nesse lugar?

- * Faça uma pergunta por vez e demonstre respeito pelo fato relatado. Certifique-se de ter compreendido bem todas as respostas.

Fique atento ao depoimento e anote o maior número possível de informações. Lembre-se de que suas anotações servirão para recuperar a história mais tarde.



No final da conversa, agradeça a atenção do entrevistado e diga o quanto foi importante a contribuição dele neste projeto.

II - Transcrição da entrevista

Transcrever a entrevista significa passar o texto oral para o escrito. Como autor de um relato de memórias, é importante ter sempre em mente que o texto precisa ser escrito com criatividade, de maneira que o leitor se sinta envolvido por ele.

Além disso, como narrador de memórias de outra pessoa, você fará uma interpretação própria dos fatos que forem narrados. Cuide para que o relato seja o mais fiel possível ao do entrevistado.

Enquanto estiver anotando as respostas, você deve:

- eliminar as repetições, os gaguejos, as hesitações;
- substituir o que for dito de forma muito coloquial por outra mais formal;
- selecionar, acrescentar e reorganizar as ideias.

UNIDADE

12



PREPARAÇÃO
PARA A LEITURA

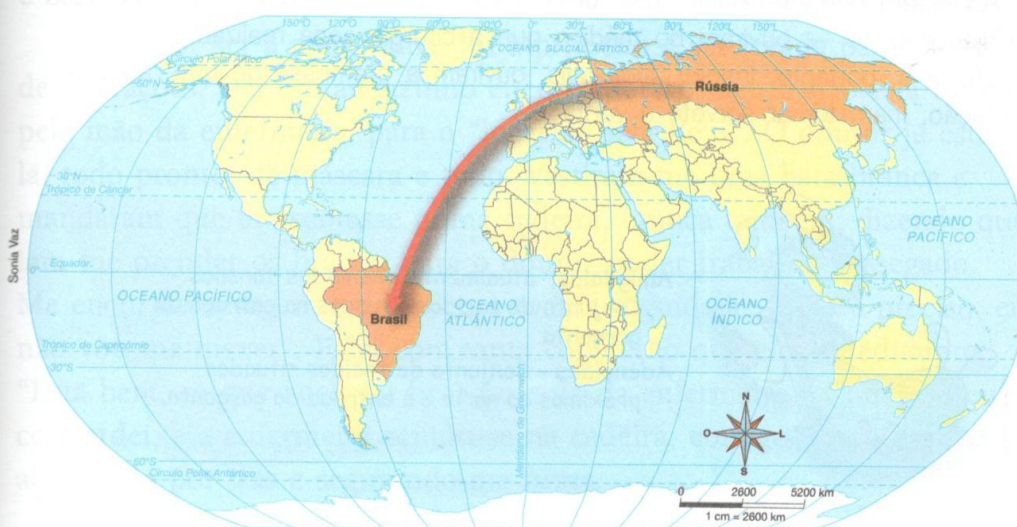
Eduardo Azeiteiro/Editora Abril



A escritora **Tatiana Belinky** nasceu na Rússia e imigrou para o Brasil aos dez anos de idade.

Tatiana Belinky consagrou-se principalmente por sua obra para crianças, que mereceu inúmeros prêmios e homenagens.

Observe no mapa o caminho que a autora percorreu para chegar ao Brasil.



Fonte: Novo atlas geográfico do estudante. São Paulo: FTD, 2005.

Você vai ler dois trechos do livro *Transplante de menina*. No primeiro, Tatiana Belinky narra um fato acontecido antes de vir para o Brasil. No segundo, ela relata suas impressões sobre o primeiro carnaval que viu, na cidade do Rio de Janeiro.

- * O trecho que você vai ler a seguir recebeu o nome de *Um nó na garganta*. Responda oralmente.
 - a. Quando você sente um "nó na garganta"?
 - b. O que será que aconteceu com a menina neste trecho para ele receber este título?

Leia o texto e veja se sua opinião se confirmou.



Neste trecho a autora vai contar o que lhe aconteceu, aos dez anos, quando ela e seu irmão foram extrair as amígdalas e as adenoides, que os impediam de respirar direito.

Ao serem deixados no hospital pelos pais, à noite — pois seriam operados no dia seguinte — ouviram do médico que a cirurgia seria realizada com anestesia e, portanto, indolor. Dos pais, ouviram a promessa de que, após a operação, iriam tomar sorvete à vontade.



Alberto Linhares

Amígdalas, atualmente chamadas tonsilas - Conjunto de tecidos situados na entrada da garganta.

Adenoides - Conjunto de tecidos situados próximos ao nariz e à entrada da garganta.

Um nó na garganta



Na manhã seguinte, logo cedo, fomos levados para o centro cirúrgico. Papai e mamãe ainda não haviam chegado. Meu coração batia forte, mas eu estava calma, fiada nas promessas da véspera, e cônica da minha responsabilidade de “não dar parte de fraca” diante do irmão menor, para não assustá-lo, enquanto esperávamos na antessala pela chegada de papai e mamãe — que afinal não vieram mesmo, para nossa enorme frustração.

Talvez por ser a mais velha, fui a primeira a ser levada para a sala de operações. Dei um adeuzinho encorajador ao meu irmão e lá fui eu, pela mão da enfermeira, para o “local do sacrifício”. O doutor já estava lá, todo pronto, de máscara e tudo. Vestiram-me uma bata branca e mandaram que me sentasse numa cadeira, branca também, dizendo que iam me prender os braços, para o doutor poder trabalhar sossegado. Me enchi de coragem e disse, com toda a dignidade: “Não é preciso, eu não vou me mexer”. Falei com tanta convicção que eles acreditaram: “Está bem, só que você vai ficar no colo da enfermeira”. Com isso eu concordei, e a enfermeira sentou-se na cadeira, comigo no colo, me abraçando por trás e segurando-me firme.

O médico mandou que eu abrisse a boca, e eu obedeci, certa de que ia receber a tal anestesia. Mas o que vi foi o doutor pegar um instrumento esquisito, espécie de colher com um buraco no meio. Estranhei isso e perguntei: “E a anestesia?” Ao que o doutor respondeu, com o que me pareceu o maior cinismo: “Não é preciso. A anestesia só atrapalha, faz engasgar e perder tempo. É muito melhor sem ela, mais rápido e menos complicado. Não vai doer nada. Abra a boca!”

Que é que eu podia fazer? Papai e mamãe não tinham vindo, eu estava sozinha à mercê daqueles dois, não tinha a quem apelar. Pensei em gritar, mas desisti: meu irmãozinho atrás da porta ia ficar apavorado, coitadinho. Resignada, abri a boca.

Para encurtar a história, a operação — a extração das duas amígdalas, que pareciam almôndegas de tão grandes, e das duas adenoides, que pareciam tripinhas ou minhocas — não deve ter durado mais de dez ou quinze minutos, mas a mim me pareceram outras tantas horas de medo, tensão e dor. Porque aquilo doeu sim, e muito.

E sangrou bastante, especialmente o nariz. Eu era corajosa, talvez orgulhosa ou teimosa — o fato é que não chorei nem gritei, nem me debati. Mas fiquei profundamente revoltada e indignada, apesar de me ver livre daquelas coisas feias e sangrentas que o doutor arrancou do meu nariz e garganta, e que me exibiu todo triunfante — aarggh!



José Luís Júhas

E, quando, finalmente, pude sair da cirurgia e passei pela sala de espera, meu irmão me olhou com uma carinha assustada e perguntou: “Doeu, doeu?” E eu, sem poder falar, respondi com um gesto de “assim-assim”, como quem diz “dá pra aguentar” — o que, afinal de contas, não era mentira porque eu não queria mentir para ele, enganá-lo como eu tinha sido enganada, com a história da anestesia, da presença dos pais e tudo. Nunca mais eu ia poder acreditar na palavra dos adultos, pensei comigo. Um pensamento que ainda foi mais reforçado quando soubemos que

nem o prometido sorvete nos seria dado — não sei por quê. Ficamos de mal com o mundo inteiro, meu irmão e eu, inclusive com papai e mamãe, que nos haviam “abandonado” no hospital, só aparecendo mais tarde, depois de tudo terminado, e nos enganado, dizendo que não ia doer.

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*.
São Paulo: Moderna, 2003. p. 48, 49 e 50.



- 1** Responda oralmente.
- Que fato foi narrado no texto?
 - Que desapontamentos a narradora teve em relação aos adultos?
 - Que personagens aparecem nessa narrativa?
- 2** Em sua opinião, por que os pais da menina mentiram, dizendo que estariam no hospital?
- 3** Encontre no texto palavras que você desconhece ou que lhe parecem pouco comuns e discuta-as com seus colegas e professor, tentando entender o sentido delas pelo contexto.
- * Agora encontre no texto uma palavra que significa:
- ter confiança
 - que sabe o que deve fazer
 - característica de estar profundamente convencido de alguma coisa, ter certeza
 - aceitar alguma dificuldade com calma e paciência: conformar-se
- 4** Escreva como a menina estava se sentindo em relação aos adultos:
- antes da cirurgia.
 - depois da cirurgia.
- 5** Tatiana Belinky tornou-se uma escritora sensível e reconhecida pela qualidade de suas obras. Você acha que ela, mesmo adulta, continuou não acreditando na palavra dos adultos?

6 Releia alguns trechos do relato.

“Talvez por ser a mais velha, fui a primeira a ser levada para a sala de operações. Dei um adeuzinho encorajador ao meu irmão e lá fui eu.”

“Me enchi de coragem e disse, com toda a dignidade: ‘Não é preciso, eu não vou me mexer’”.

“Pensei em gritar, mas desisti: meu irmãozinho atrás da porta ia ficar apavorado, coitadinho.”

* Responda.

Que traços da personalidade de Tatiana Belinky ficam evidenciados nesses trechos?

7 Leia e responda.

Os escritores costumam usar comparações para descrever algo.

* Com o que a autora comparou:

a. as amígdalas (tonsilas)?

b. as adenoides?

8 Você já sabe que **interjeição** é uma palavra usada para exprimir sentimentos como admiração, alegria, dor, entusiasmo, susto, nojo, medo, surpresa, saudação...

* Copie a interjeição que aparece no quinto parágrafo e escreva o que ela exprime.

9 Releia mais um trecho do relato.

E, quando, finalmente, pude sair da cirurgia e passei pela sala de espera, meu irmão me olhou com uma carinha assustada e perguntou: “Doeu, doeu?” E eu, sem poder falar, respondi com um gesto de “assim-assim”, como quem diz “dá pra aguentar” — o que, afinal de contas, não era mentira...

- * Nesse trecho foram usadas várias vezes as aspas (" "). Copie uma situação em que essa pontuação foi usada:
- para indicar a fala de alguém.
 - para destacar palavras que representam o nome de um lugar, fazendo uma ironia.
 - para enfatizar palavras.

LEIA



MAIS

- * Leia mais um trecho do livro *Transplante de menina* e saiba que impressões Tatiana Belinky guardou na memória sobre o primeiro carnaval que viu no Rio de Janeiro.

Carnaval no Rio de Janeiro



[...] na Avenida Rio Branco, reta, larga e imponente, embicando no cais do porto [...] tivemos a nossa primeira impressão — e que impressão! — do carnaval brasileiro. [...] o que nós vimos, no Rio de Janeiro, não se parecia com nada que eu pudesse sequer imaginar nos meus sonhos mais desvairados.

Aquelas multidões enchendo toda a avenida, aquele “corso” — o desfile interminável e lento de carros, para-choque com para-choque, capotas arriadas, apinhados de gente fantasiada e animadíssima.

Todo aquele mundaréu de homens, mulheres, crianças, de todos os tipos, de todas as cores, de todos os trajés — todos dançando e cantando, pulando e saracoteando, jogando confetes e serpentinas que chegavam literalmente a entupir a rua e se enroscar nas rodas dos carros... [...] E os “cordões”, os “ranchos”, os “blocos de sujos” — e todo o mundo se comunicando, como se fossem velhos conhecidos, se tocando, brincando, flertando — era assim que se chamavam os namoricos fortuitos, a paquera da época —, tudo numa liberdade e descontração incríveis, especialmente para aqueles tempos tão recatados e comportados... [...]

Ah, as marchinhas, as modinhas, as músicas de carnaval. [...]

E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo! Todo aquele alarido, todas aquelas luzes, toda aquela agitação, toda aquela alegria desenfreada — tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações, tão novas e tão fortes que nunca mais esqueci aqueles dias delirantes. Vi muitos carnavais depois daquele, participei mesmo de vários, e curti-os muito. Mas nada, nunca mais, se comparou com aquele primeiro carnaval no Rio de Janeiro, um banho de Brasil, inesquecível...

[...]

Tatiana Belinky. *Transplante de menina*.
São Paulo: Moderna, 2003. p. 101-3.



Alberto Linhares

Corso - No texto quer dizer cortejo de automóveis, comum nos carnavais antigos.

Rancho - No texto quer dizer grupo carnavalesco.

Cordão - No texto quer dizer grupo de foliões carnavalescos.

ESTUDO DO TEXTO



- 1 Copie do texto o trecho que resume o quanto a narradora gostou daquele carnaval.

- 2 Releia um trecho do relato.

“E pensar que a gente não compreendia nem metade do que estava acontecendo!”

- * Responda.

Por que a narradora não compreendia tudo o que estava acontecendo?

- 3 A autora, além de descrever com riqueza de detalhes a Avenida Rio Branco, o desfile dos carros, as pessoas, conta o que sentiu.

Copie do relato duas frases ou expressões que confirmem essa afirmativa.

- 4 Releia o trecho final do relato.

“um banho de Brasil, inesquecível”.

- * Explique o que você entendeu desse trecho.

- 5 Leia mais um trecho do último parágrafo.

“— tudo isso nos deixou literalmente embriagados e tontos de impressões e sensações...”

- * Agora leia o verbete **embriagar**.

Embriagar v.1. Fazer uma pessoa tomar muita bebida alcoólica, ficando tonta e vagarosa de movimentos: alcoolizar, embebedar. 2. Deixar alguém muito entusiasmado: encantar, elevar, extasiar, inebriar.

Geraldo Mattos. *Dicionário Júnior da língua portuguesa*.
São Paulo: FTD, 2010. p. 285.

- * Responda.

O que a narradora quis dizer com “literalmente embriagados”?



ESTUDO DA LÍNGUA

1 Leia um trecho do livro *A menina que fez a América*.

[...]

E foi assim que acabei descobrindo que, quando vovô Vincenzo acabava o terço e erguia as mãos para o teto, talvez estivesse pedindo às almas do AMÉM que velassem pela fartura dos campos da Calábria e que nunca deixassem faltar o pão e o vinho sobre as mesas a fim de que nenhum calabrês, nunca mais, precisasse emigrar para terras alheias. [...]



Ilka Brunhilde Laurito. As almas do Amém.
In *A menina que fez a América*. São Paulo: FTD, 2002. p. 47.

José Luis Jufas

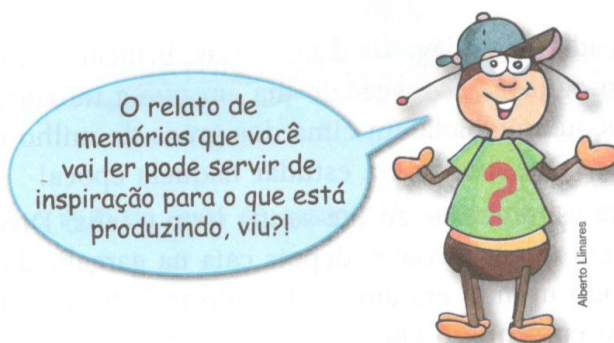
* Responda oralmente.

- Você sabe onde fica a Calábria?
- Neste trecho, a neta sabia o que vovô Vincenzo pedia às almas do Amém quando acabava de rezar o terço?
- As formas verbais destacadas neste trecho expressam certeza ou dúvida?

As formas verbais **estivessem, velassem, deixassem e precisasse** estão no **modo subjuntivo**.

O modo subjuntivo indica **dúvida, incerteza**.

Veja como se conjugam os verbos no modo subjuntivo. Consulte este quadro sempre que necessário.



* Leia o relato para ver se o que você pensou se confirma.



Da lamparina à energia elétrica

O sítio da vovó Valdenice fica em São João de Iracema, num lugar muito bonito e, o melhor de tudo, é que é pertinho da cidade. É para lá que eu vou nos finais de semana. No sábado passado, eu resolvi ir ao sítio à noite. Eu já tinha atravessado a porteira quando, de repente, a luz se apagou..., mas pernas pra que te quero! Ao perceber que eu tinha medo de escuro, vovó caiu na risada e resolveu me contar sobre a sua infância, em que apenas uma lamparina e a lua brilhante iluminavam a singela casa de pau a pique onde morava com sua família.

“Eu nasci e fui criada na nossa pequena e sossegada São João de Iracema, mais precisamente onde o Judas perdeu as botas, na calorenta região noroeste do Estado de São Paulo. Antigamente, nossa cidade era conhecida como ‘Os Poços’, devido aos boiadeiros que aqui passavam para abastecerem-se de água e refrescarem-se do calor do sertão agreste.

Na vila, a criançada só cuidava de duas coisas: brincar e aprender. Eu nunca mais consegui me esquecer do dia em que a ranzinza da professora me colocou ajoelhada em cima dos grãos de milho e me deu dois tapas na orelha. Que dureza era estudar naquela época!

Nas ruas de terra esburacadas eu me sentia livre e feliz. Divertia-me jogando terra em quem passava, depois caía na gargalhada. Como naqueles tempos todo mundo era amigo de todo mundo, as caras feias eram raras. Quando eu sentia o cheiro bom da comida feita por mamãe no fogão à lenha, ia correndo para casa encher a barriga. Que delícia!

O tempo foi passando devagar, pois aqui até o vento sopra lentamente... A vila foi virando cidade e as casas de pau a pique foram sendo derrubadas e substituídas pelas de tijolos. Os moradores faziam mutirão para ajudar. Em 1966, eu já estava com meus doze anos, quando a cidade acordou diferente: para meu espanto e de toda população a energia elétrica havia chegado! Foi um alvoroço. Era o fim das lamparinas! Mais do que depressa o meu pai Ezequiel fechou a barbearia e foi o primeiro morador da cidade a ir até Fernandópolis comprar um liquidificador e uma televisão. A casa dos meus pais tornou-se a novidade do momento e ficou movimentadíssima: toda hora os vizinhos queriam usar o liquidificador para bater sucos e assistir à televisão.

A danada da televisão era em branco e preto e só pegava um único canal. Quando ela resolvia sair do ar o pessoal ficava vendo listras por um tempo. Nem colocar bombрил na antena resolvia. Meu pai faleceu bem velhinho, e, em homenagem ao morador antigo, o nome Ezequiel Pinto Cabral foi colocado na rua onde eu passei a minha infância, bem em frente à praça da igreja matriz. Encho-me de saudade toda vez que passo por essa rua.”

Após abrir o seu coração, vovó, emocionada, me disse: “É, minha neta, apesar de ser do tempo da lamparina, eu jamais poderia esquecer as recordações que ficaram na minha mente até hoje”.

Nós sorrimos e ficamos abraçadas por um longo tempo. Desde então, perdi o medo do escuro e percebi que, apesar da minha cidade ser simples e pequena no tamanho, com seus um mil oitocentos e cinquenta habitantes, ela é grande no meu coração e inesquecível na mente dos moradores.

Texto escrito por Tairine Silva Ribeiro, de 10 anos, aluna da E. E. Professora Joanita B. B. Carvalho, de São João de Itacema (SP), a partir de entrevista com Valdenice Minales Satin, de 51 anos.



ESTUDO DO TEXTO

- 1 Relacione o título do texto ao assunto do relato de memórias.
- 2 Responda.
 - a. De quem são as memórias relatadas no texto?
 - b. Como a aluna Tairine obteve as informações contidas no relato?
- 3 Escreva que acontecimento da vida de Tairine motivou o tema do relato de sua avó.
- 4 Você sabe o que significa a expressão “onde Judas perdeu as botas”?
- 5 Na sua opinião, por que dona Valdenice diz que São João de Iracema ficava onde Judas perdeu as botas?
- 6 Pelo relato de dona Valdenice é possível saber a origem da cidadezinha? Justifique.
- 7 O que você entende por “todo mundo era amigo de todo mundo”?
- 8 Por que você acha que a narradora diz que até o vento sopra lentamente?
- 9 Leia e copie a resposta correta.

Por que o pai de Valdenice precisou ir até Fernandópolis para comprar o liquidificador e a televisão?

 - a. Porque os habitantes não queriam uma loja de eletrodomésticos em São João de Iracema.
 - b. Porque o único estabelecimento comercial da cidade era a barbearia.
 - c. Porque, sem luz elétrica, os habitantes não precisavam de uma loja que vendesse eletrodomésticos.

UNIDADE

13


 PREPARAÇÃO
 PARA A LEITURA
 

- * Observe a imagem da avenida mais agitada do nosso país.



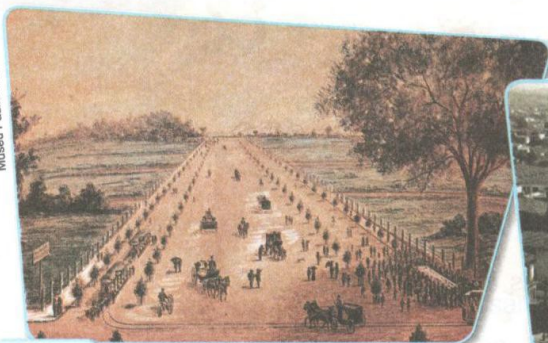
- * Responda oralmente.
- Você sabe o nome dessa avenida?
 - Sabe em que cidade ela fica?
 - Você acha que essa avenida foi sempre assim?



TEXTO

- * Observe fotos da Avenida Paulista, na cidade de São Paulo, em várias épocas e leia as legendas.

Jules Victor André Martin, 1891.
Museu Paulista da USP, SP



1891 Nesta aquarela, o pintor Jules Martin retrata a inauguração da Avenida Paulista, em 8 de dezembro de 1891. A região era formada predominantemente por terrenos baldios cobertos por vegetação rasteira.

Alois Feichtenberger. Coleção Alois Feichtenberger.
Acervo MIS/GO



1950 Até os anos 50 do século passado, a Avenida Paulista foi ocupada principalmente por luxuosos casarões residenciais de propriedade dos barões do café e de ricos imigrantes.

Carlos Nambu/Editora Abril



1978 Na segunda metade do século XX, tem início o processo de verticalização dos imóveis da Avenida Paulista, com a construção de edifícios residenciais e comerciais.

Adri Feldner/Argosfoto



2011 Atualmente, a Avenida Paulista é considerada um dos mais importantes centros econômicos do país, com escritórios de empresas nacionais e multinacionais, bancos, hotéis e restaurantes. Além disso, também é um dos pontos turísticos mais frequentados da cidade.

COM QUE LETRA?



- 1 Imagine que você comeu um bolinho mágico, voltou no tempo e foi parar no ano de 1899, ou seja, oito anos depois da inauguração da Avenida Paulista.



Augusto Malta. 1924. Acervo Instituto Moreira Salles, SP

Você olha a sua volta e percebe que tudo está mudado. Nas ruas as pessoas se vestem de um jeito tão diferente!

Você resolve entrar em uma livraria, pega um jornal e percebe que a escrita não é exatamente igual à de hoje.

HÁ UM SÉCULO

O ESTADO DE S. PAULO

20 de novembro de 1.899 (*sabado*)

Numero avulso, do dia, 100 réis. - atrasado, 140 réis.

Belem do Descalvado

Estão novamente funcionando as escolas desta cidade, que foram temporariamente suspensas por causa da epidemia da escarlina.

Agressão

Foi hontem medicado, na repartição central, Ignacio Rosa que, ás 8 horas da noite, no alto das Perdizes, foi atacado por 4 hespanhoes que o aggrediram a cacetas, abrindo-lhe diversos ferimentos na cabeça.

Bibliotheca Nacional

Foi mandado entregar á Bibliotheca Nacional o riquissimo album de assignaturas e de adesão, preparado em 1889, no Rio Grande do Sul, para ser entregue ao imperador, sr. d. Pedro II.

Rebate Falso

Hontem, ás 9 horas da noi-

te, a caixa n. 13, da rua Florencio de Abreu, deu aviso á estação central do corpo de bombeiros, de que havia incendio na casa n. 32, daquella rua. O corpo de bombeiros, em tres minutos, compareceu ao local, verificando ter sido falso o rebate.

Annuncios

Bycycletas Monarch - Oswaldo Evans, rua Libero de Badaró n. 20.

Serviço de casa - Precisa-se de uma menina, de 10 a 13 annos de edade, para pequeno serviço de casa; prefere-se italiana, Ladeira do Piques n.3, sobrado.

Casa - Aluga-se uma, muito boa e bem arejada, ao largo do Arouche n. 50, residindo nas vizinhanças dois distincto cavalheiros. Tracta-se no largo do Riachuelo n. 6 (Piques).

O Estado de S. Paulo,
São Paulo, 20 nov. 1899.

- * No texto do jornal *O Estado de S. Paulo*, existem muitas palavras com grafia diferente da grafia de hoje. Será que você consegue encontrar treze dessas palavras?

- 2 Junte-se a um colega e realizem essa investigação. Façam um quadro igual a este no caderno. Preencham-no com as palavras do texto. Veja o exemplo.

Grafia das palavras em 1899	Grafia das palavras hoje
sabbado	sábado

- 3 Responda oralmente.
A que conclusão vocês chegaram em relação à grafia das palavras?
- 4 Um novo acordo ortográfico passou a vigorar no Brasil a partir de 1º de janeiro de 2009. Junte-se a um colega, leiam as frases a seguir e encontrem palavras que não estão de acordo com as regras ortográficas atuais. Copie essas palavras no caderno e, ao lado delas, registre a escrita oficial.
- As curvas da estrada me deram enjôo.
 - O pingüim é uma ave que vive no Pólo Sul.
 - As abelhas fizeram uma colméia debaixo do telhado.
 - A jibóia chega a ter quatro metros de comprimento.



FIQUE SABENDO

Você sabia que o pronome **você** já foi **Vossa Mercê**? Esse é mais um exemplo de como as palavras se transformam ao longo dos anos.

Veja.

Vossa Mercê

vossemecê

vosmecê

você