

qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita (BRASIL, 1997, p. 53).

Ao referir-se à leitura, os PCN já a apresentam como construção de significado, ou seja, a leitura é concebida como um processo dialógico no qual o aluno deve ser um participante ativo no processo de interação com o texto que lê. A leitura também não é mais concebida apenas como localização de informações, porque almeja-se que o aluno compreenda aquilo que lê.

É claro que para conseguir realizar qualquer leitura, o primeiro passo é a decodificação. Contudo, esse documento deixa claro que se parte da decodificação, no entanto, outras habilidades são necessárias para que haja uma leitura efetiva:

Qualquer leitor experiente que conseguir analisar sua própria leitura constatará que a decodificação é apenas um dos procedimentos que utiliza quando lê: a leitura fluente envolve uma série de outras estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível rapidez e proficiência. É o uso desses procedimentos que permite controlar o que vai sendo lido, tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, arriscar-se diante do desconhecido, buscar no texto a comprovação das suposições feitas, etc (BRASIL, 1997, p. 53).

O ato de ler na escola deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos e é preciso que eles aprendam a fazer inferências. Com base no exposto nos PCN, quanto à inferência, podemos dizer que há relação com o que Dell'Isola diz sobre a inferenciação:

À medida que uma leitura é feita, os procedimentos inferenciais, baseados nos conhecimentos armazenados e organizados pela memória geram expectativas, de acordo com a bagagem pessoal do leitor. A resposta a essas expectativas será dada pelas informações explícitas do texto, bem como pelas implícitas, que serão dele inferidas. Da apreensão dessas informações será feita uma representação mental, dinâmica, podendo esta ser modificada por outras inferências, geradas a partir da representação mental inicial (DELL'ISOLA, 1996, p. 73-74).

Os PCN (BRASIL, 1997) consideram ainda que a leitura proporcionada na escola deve ser de textos que circulam socialmente que tenham significado para quem lê. Diante disso, a escola não pode mais ensinar a leitura com textos que

sejam produzidos somente com fins escolares. Como exposto nos PCN, os materiais feitos exclusivamente para ensinar a ler não são bons para aprender a ler, portanto, o aprendizado da leitura será possível se o aluno interagir com diversidades de textos, entendendo esse contato como trabalho sistemático com os mais variados gêneros discursivos/textuais. Assim, de acordo com os PCN: “Para aprender a ler, portanto, é preciso interagir com a diversidade de textos escritos, testemunhar a utilização que os já leitores fazem deles e participar de atos de leitura de fato” (BRASIL, 1997, p. 56). Ainda com base nos PCN, a leitura deve ser incentivada por leitores mais experientes e o aluno precisa relacionar os seus conhecimentos com o que está lendo, assim: “[...] é preciso negociar o conhecimento que já tem e o que é apresentado pelo texto, o que está atrás e diante dos olhos, recebendo incentivo e ajuda de leitores experientes” (BRASIL, 1997, p. 56).

Corroborando com essa visão apresentada nos PCN, Leffa considera que na concepção interacional de leitura “A aquisição do conhecimento e o conseqüente sucesso na escola podem ser obtidos pela leitura de textos escritos, mas tragicamente não há como se apropriar do sentido e da função do texto, sem o domínio das práticas sociais em que ele está inserido” (LEFFA, 1999, p. 31).

Como dito anteriormente, a finalidade da leitura nos PCN é a formação de um leitor competente. Para isso, é preciso considerar que:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos (BRASIL, 1997, p. 54).

Por se tratar de uma concepção interacional de leitura, o sujeito tem um papel ativo durante a leitura, pois constrói significados e visa compreender o que lê. Menegassi e Fuza, ao tratarem sobre a concepção de leitura presente nos PCN, afirmam que:

[...] verifica-se a visão de leitura interacionista, pois a leitura é tida como um processo; o leitor realiza um trabalho ativo; o leitor constrói significados do texto; o leitor tem objetivos de leitura e ele não apenas extrai informações do texto, mas também as compreende. Constata-se, assim, a leitura como um processo de interação entre

leitor e texto, promovendo-se a atitude ativa do sujeito diante daquilo que lê, o que possibilita a formação e o desenvolvimento do leitor competente (MENEGASSI; FUZA, 2010, p. 318).

É importante destacar ainda que os PCN consideram a leitura uma prática social que atende aos mais variados objetivos:

A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal. Fora da escola, não se lê só para aprender a ler, não se lê de uma única forma, não se decodifica palavra por palavra, não se responde a perguntas de verificação do entendimento preenchendo fichas exaustivas, não se faz desenho sobre o que mais gostou e raramente se lê em voz alta. Isso não significa que na escola não se possa eventualmente responder a perguntas sobre a leitura, de vez em quando desenhar o que o texto lido sugere, ou ler em voz alta quando necessário. No entanto, uma prática constante de leitura não significa a repetição infundável dessas atividades escolares (BRASIL, 1997, p. 57).

O que é proposto, nesse documento, para as escolas, é que elas deixem de conceber a leitura apenas como decodificação. É preciso perceber que a leitura serve para instruir, para estudar, para entretenimento, para informar, entre outras funções. Assim, de acordo com os PCN, “Diferentes objetivos exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, exige uma modalidade de leitura” (BRASIL, 1997, p. 57).

Como nos PCN é defendida uma concepção interacional de leitura, considera-se que para um mesmo texto pode ser atribuído mais de um sentido. Sobre essa questão os PCN defendem que “Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto” (BRASIL, 1997, p. 57).

A seguir, descrevemos a visão de leitura presente no documento Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2010). Ele foi lançado em versão preliminar no ano de 2009 e no ano de 2010 foram distribuídos exemplares a todos os professores que atuavam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

1.3.5.2 A leitura em Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais

No ano de 2009 foi lançada no estado do Paraná a versão preliminar do Ensino Fundamental de nove anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais com o intuito de nortear o trabalho pedagógico em todas as disciplinas.

Segundo esse documento, ao findar o regime militar, houve o avanço na produção acadêmica de cunho pedagógico. E diante dos estudos linguísticos, a linguagem passou a ser vista como forma de interação, portanto ela é mais que um código. Conforme esse documento, a língua deixou de ser vista como sistema de regras estáveis para ser concebida como processo de interação entre sujeitos sócio-historicamente situados.

Esse novo modo de compreender a realidade lingüística impôs um novo fazer no ensino de língua que vem ganhando corpo, embora não o seja no ritmo desejável. Documentos emanados pelos órgãos responsáveis pela educação nas esferas federal, estadual e municipal para orientar os currículos escolares, bem como a produção de alguns materiais didáticos, trazem subjacente à concepção sociointeracionista de linguagem, com a perspectiva de transformar qualitativamente o ensino e aprendizagem de língua portuguesa (PARANÁ, 2010, p. 132).

A escola, então, passou a ter a responsabilidade de introduzir os indivíduos ao mundo letrado para que, a partir do domínio da leitura, o aluno possa assumir o papel de sujeito do seu letramento.

Nesse documento, o objeto de ensino da Língua Portuguesa é o gênero textual, tratado como sinônimo de gênero discursivo, definido como “famílias, grupos de textos que estão associados entre si por ocorrerem em situações interativas semelhantes e apresentarem características recorrentes que os definem e se fazem reconhecer pelos usuários de uma língua.” (PARANÁ, 2010, p. 138). Esse documento indica que a gama de gêneros disponíveis para leitura é muito maior do que para produção, haja vista que há certos gêneros que as pessoas nunca precisarão escrever, como uma bula, por exemplo. Daí a necessidade de ser trabalhada a compreensão leitora deles na escola, mas não a produção desse gênero.

A leitura, segundo o Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2010), é concebida como uma atividade cognitiva, que envolve processos como percepção, memória, inferência e dedução sobre um conjunto complexo de componentes, tanto presentes no texto como na mente do leitor. Além disso, considera a interação entre autor-texto-leitor e o caráter social da leitura:

Ler é também um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural ideológico (PARANÁ, 2010, p. 142).

Considera-se, portanto, que a leitura não é uma ação passiva, pois exige que o leitor atue ativamente frente aos textos que lê, ativando seus conhecimentos prévios sobre o tema abordado e sobre o autor do texto para que assim possa formular hipóteses que serão confirmadas ou não durante a leitura. Nesse sentido, o documento considera que:

Longe de ser mera recepção passiva, a leitura envolve engajamento e ativação do conhecimento prévio: de mundo, da língua, do gênero textual. Enquanto o indivíduo lê, seu cérebro rastreia lembranças e conhecimentos, formulando hipóteses, aceitando, julgando ou rejeitando o que o autor escreveu. É por essa razão que se diz que o sentido é produzido pelo leitor, a partir de seus objetivos e de sua ação sobre a linguagem materializada no texto (PARANÁ, 2010, p. 142).

Ao afirmar que o sentido do texto será produzido pelo leitor não significa, conforme o documento do Estado, que qualquer sentido será considerado correto: “se por um lado não se pode esperar leituras idênticas de um mesmo texto, por outro, não se pode concluir que quaisquer leituras são aceitáveis” (PARANÁ, 2010, p. 142). Serão aceitos os sentidos que podem ser confirmados pelas pistas linguísticas deixadas pelo autor no texto, pois, conforme Castela “a compreensão leitora pressupõe a integração do conhecimento prévio do leitor com as informações dadas no texto” (CASTELA, 2009, p. 21).

Assim como nos PCN, esse documento também pretende formar leitores competentes, o que não é uma tarefa fácil, já que:

Tornar-se um leitor competente depende, assim, de um percurso longo que demanda o exercício freqüente de leituras de gêneros de diferentes suportes, envolvendo a linguagem verbal e também a não-verbal, com propósitos variados: ler para buscar informações, estudar, revisar texto, por lazer e fruição, seguir instruções...(PARANÁ, 2010, p. 143).

Portanto, para formar um leitor competente, é preciso oportunizar o acesso a diversos gêneros discursivos/textuais, é preciso que o leitor identifique os recursos linguísticos de cada gênero, haja vista que, como afirma Antunes (2003), a capacidade de compreensão não é transferível de um gênero para outro. O leitor também precisa compreender que a leitura pode ser realizada com os mais diversos objetivos e dependendo do objetivo que se tem, há necessidade de depreender maior ou menor atenção.

Apresentamos até o momento as concepções de leitura que estão presentes nos documentos de âmbito nacional e estadual. Na sequência, passamos a referendar o que está descrito no documento municipal, sendo este pertencente ao município de Cascavel.

1.3.5.3 A leitura no Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel

O Currículo para a Rede Pública Municipal de Ensino de Cascavel foi elaborado a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, portanto, os conteúdos são compreendidos por meio das relações sociais. Nessa perspectiva, na produção escrita deve haver objetivação, a partir de uma necessidade social, em tempo determinado. E, quando o leitor se encontra diante do texto, é preciso que se recupere o contexto de produção para que compreenda o que o locutor produziu e o que o levou a escrever de tal forma.

Ao tratar da leitura, este documento faz diversas referências à escrita e considera que ela é, portanto, resultado do acúmulo de toda manifestação verbal produzida na sociedade e o texto revela a consciência humana de modo cumulativo. Isso deve ser levado em consideração no trabalho com a leitura. Nesse sentido, ao

ler o texto “[...] o leitor entra em contato com manifestações sócio-culturais no tempo e no espaço. Daí advém uma ampliação de conhecimento que lhe permite compreender seu papel como sujeito histórico” (CASCAVEL, 2008, p. 330).

Ainda de acordo com esse documento norteador, para o ensino “é necessário que o trabalho com a leitura, mediado pelo professor, propicie a formação de um leitor que apreenda o significado/sentido dos discursos, interpretando os elementos sócio-históricos que o constituem” (CASCAVEL, 2008, p. 330). Dessa forma, inferimos que o trabalho com a leitura deve acontecer de modo dialético, estabelecendo relação com o real, com o concreto, com o histórico. O conhecimento deve estar em constante diálogo com a história, com a realidade e com a sociedade.

Para o trabalho com a leitura, o texto é o material didático mais importante. Por isso, o professor deve proporcionar aos alunos o contato com os mais variados gêneros discursivos/textuais, apresentando textos de gêneros diferenciados, mas que abordem o mesmo tema para que os alunos possam confrontar as ideias presentes neles e construir seus pontos de vista.

A leitura é concebida como cognição e prática social, por isso, para compreender e interpretar um texto, o leitor deve acionar seus valores e crenças, sendo que estas podem ser resultantes da classe social à qual pertence.

Percebemos que o documento que norteia o trabalho com a leitura no município de Cascavel, ao tratar dos gêneros para leitura, dá ênfase aos textos literários:

[...] o contato do aluno com o texto literário deve enfatizar a leitura de modo a explorar o seu significado cultural, sem a preocupação com classificações, para que na continuidade do processo de formação de leitores, ocorra a sistematização teórica do conhecimento literário, fundada na leitura prévia dos textos. Nesse enfoque, por meio de atividades de leitura, o aluno evolui da compreensão imediata à interpretação das ideias do texto, adquirindo fluência (CASCAVEL, 2008, p. 331).

Com base no trabalho com textos literários, o professor deve buscar textos que visem superar os limites da vida cotidiana. A obra literária deve conduzir à compreensão da realidade social, haja vista que ela desafia o pensamento, provoca emoções e sentimentos novos.

É preciso que se compreenda que a leitura é o meio principal para aquisição da cultura historicamente acumulada. Dessa forma, o aluno deve compreender a função social da leitura.

Percebemos, portanto, que o Currículo para a Rede Pública Municipal de Cascavel também está fundamentado na concepção interacional de leitura, haja vista que prevê a interação entre texto, leitor e contexto de produção. Isso porque, conforme Leffa, “Ler deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social, onde o significado não está nem no texto nem no leitor, mas nas convenções de interação social em que ocorre o ato da leitura” (LEFFA, 1999, p. 30).

Conforme o planejado, apresentamos as concepções de leitura que fundamentam os documentos oficiais, mas em relação às estratégias e etapas de leitura, quais orientações perpassam esses documentos? Estratégias e etapas de leitura serão, portanto, o tema da próxima sessão.

1.3.5.4 Como as estratégias e etapas de leitura são abordadas nos documentos oficiais?

Quando falamos em estratégias de leitura, segundo Kleiman, “estamos falando de operações regulares para abordar o texto. Essas estratégias podem ser inferidas a partir da compreensão do texto, que por sua vez é inferida a partir do comportamento verbal e não verbal do leitor[...]” (KLEIMAN, 2008, p. 49).

As estratégias de leitura têm por objetivo auxiliar o leitor na compreensão do texto, de modo que ele possa dizer quando está entendendo e quando não está tendo clareza disso para que possa alcançar seu objetivo de leitura.

Os PCN (BRASIL, 1997) compreendem que a utilização de estratégias de leitura serve como recurso para a construção de significado durante a leitura, por isso, para garantir a leitura fluente, o leitor precisa se valer de algumas estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação.

A estratégia de seleção possibilita ao leitor selecionar o que é importante. A antecipação lhe permite, a partir de seus conhecimentos prévios, supor o que está por vir no texto. A inferência possibilita captar o que não está explícito no texto e a

verificação possibilita ao leitor o controle sobre a eficácia ou não das demais estratégias.

O documento Ensino fundamental de nove anos: orientações pedagógicas para os anos iniciais (PARANÁ, 2010) cita como estratégia de leitura apenas a inferência, pois espera que o leitor trabalhe com os implícitos na produção de significados.

O currículo de Cascavel (CASCAVEL, 2008) faz referência à inferência e aos conhecimentos prévios que devem ser utilizados durante a leitura. Quanto às etapas de leitura, aborda a importância das atividades de pré-leitura em sala de aula. Nesse sentido, esse documento prevê que, a partir da seleção de um texto, o professor trabalhe da seguinte maneira:

Posterior à seleção do gênero o professor conduzirá as discussões em sala estimulando os alunos ao levantamento de inferências (hipóteses), isto é, pistas apresentadas na produção textual, indagando-os sobre a tipologia textual, a relação título/tema, os interlocutores (a quem o texto se dirige) e a relação dos aspectos visuais com o conteúdo. Este trabalho pode ocorrer por meio da utilização da capa de um livro de literatura infantil, em que o professor pode criar um clima de suspense acerca do enredo da história, analisando as ilustrações, a categorização gráfica das letras, a relação título/tema, os supostos personagens, o autor da obra e outros recursos visuais empregados. Entretanto, o trabalho não pode ficar restrito aos aspectos visuais e às inferências (CASCAVEL, 2008, p. 332).

Diante do exposto, constatamos que os documentos aqui analisados não se detêm muito na explanação das estratégias e etapas de leitura. Contudo, como os três documentos partem do pressuposto da formação de um leitor proficiente, tanto que as estratégias apresentadas se complementam, é possível que o professor, ao lê-los e confrontá-los, possa desenvolver, de forma mais efetiva, as suas aulas de leitura, haja vista que aquilo que não está dito em um pode estar explícito no outro.

Conforme observamos, ao tratar sobre o eixo da leitura, os três documentos aqui analisados partem do princípio de uma concepção interacional de leitura. Há o reconhecimento da importância da interação entre o autor-leitor-texto e do contexto de produção. Percebemos que, em relação às orientações para o trabalho da leitura, estão superadas as visões de leitor passivo e de considerar que todo significado está dado no texto.

Desde 1997, quando da publicação dos PCN, volta-se a atenção para um leitor ativo que, a partir de seus conhecimentos prévios, é capaz de inferir sobre o que lê, produzindo, assim, seus significados. Os PCN sofreram muitas críticas, mas, como diz Rojo (2002):

[...] a elaboração e publicação dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) representam, em minha opinião, um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente (ROJO, 2002, p. 32).

Contudo, ainda observamos pelos resultados das avaliações nacionais como o SAEB (BRASIL, 2008) que o nível de compreensão leitora ainda é insuficiente, mas se o que está prescrito nos documentos oficiais realmente fosse colocado em prática, certamente teríamos leitores mais proficientes. Sentimos, portanto, a necessidade de proporcionar momentos de formação continuada aos professores para garantir a compreensão e, conseqüentemente, a aplicabilidade desses documentos.

Ressaltamos que a compreensão dos documentos é o primeiro passo para a atuação do professor e, conseqüentemente, para a formação do leitor, porque, como foi possível perceber, os três documentos estão pautados na terceira concepção de linguagem, a qual concebe a língua como meio de interação. Logo, ao ter essa concepção, não é possível admitir o trabalho com textos produzidos apenas para a esfera escolar, é preciso utilizar na escola, para trabalho com a leitura e logicamente para o trabalho com a língua, textos que circulem socialmente e que permitam a interação verbal e a compreensão da língua em uso, não se restringindo apenas a exercícios gramaticais.

Após análise dos documentos propostos nessa pesquisa, consideramos que o que deveria ser mais bem explorado neles são as estratégias de leitura, pois percebemos que muito pouco é tratado sobre elas, embora sejam essenciais para a formação de um leitor proficiente.

No próximo capítulo vamos delinear o percurso metodológico que orientou cada etapa desta pesquisa.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

O capítulo aqui proposto tem por objetivo apresentar o percurso metodológico que percorremos para realização da pesquisa. Justificamos, portanto, os motivos de cada escolha, haja vista que elas não são aleatórias, mas representam os nossos objetivos como pesquisadores. Para melhor realizar o trabalho de pesquisa, é preciso que tenhamos clareza dos métodos e técnicas que fundamentarão nossa prática.

Esta pesquisa é qualitativa, com cunho etnográfico e de intervenção, sendo que ela está alicerçada na Linguística Aplicada. Passaremos, na sequência, a explicitar as razões de tais escolhas.

2.1 A LINGUÍSTICA APLICADA E A PESQUISA

Tendo em vista o percurso metodológico que percorremos nesta pesquisa, entendemos que ela deve estar inserida nos pressupostos da Linguística Aplicada, (doravante denominada de LA). Isso se justifica pelo fato de que toda pesquisa que se insere na LA deve ter como foco o uso social da linguagem, haja vista que ela não pode ser pensada descolada da prática. Nesse sentido, Moita Lopes, assim assevera:

A LA é uma ciência social, já que seu foco é em problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social, isto é, usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele (por exemplo, em empresas, no consultório médico etc.) (MOITA LOPES, 1996, p. 20).

Assim, além de voltar-se para situações sociais de uso, a LA preocupa-se em analisar as questões de linguagem voltadas para o ensino e aprendizagem, Moita

Lopes afirma que “[...] a LA é entendida como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem o foco na linguagem de natureza processual” (MOITA LOPES, 1996, p. 22-23).

É preciso, contudo, ter a clareza de que o linguísta aplicado não desenvolverá a sua pesquisa com o intuito de responder todos os problemas apresentados, mas junto aos seus pares buscará problematizar as situações, visando discuti-las e analisá-las para traçar possíveis soluções. Assim,

[...] a LA não tenta encaminhar soluções ou resolver os problemas com que se defronta ou constrói. Ao contrário, a LA procura problematizá-los ou criar inteligibilidades sobre eles, de modo que alternativas para tais contextos de usos da linguagem possam ser vislumbradas (MOITA LOPES, 2006, p. 20).

A LA trata de problemas da linguagem, analisando na prática as suas relações de uso, independente do tempo, lugar ou cultura em que ela esteja inserida. Há ainda a preocupação de agir em prol daqueles que se encontram marginalizados socialmente. Dessa forma, a pesquisa em LA “[...] se compromete com a produção de conhecimentos que tragam benefícios para os seres humanos, orientando-se para compreender as singularidades, eventos e sujeitos, os quais, na vida social, sempre ficaram à margem do canônico, do estabelecido” (OLIVEIRA, 2009, p. 4).

Conforme Moita Lopes (2006), não podemos pensar em pesquisa que apresente verdades universais. É preciso que cada grupo construa a partir de estudos a sua verdade, levantando coletivamente tudo o que pode auxiliar no desenvolvimento do trabalho. Nesse sentido, Castro e Silva vão dizer que, além de outros propósitos, os trabalhos realizados na perspectiva da LA, visam à

Construção colaborativa, portanto, continuada, das representações de todos os participantes, em um processo no qual a linguagem tem papel crucial: revela e contribui para a (re)construção de representações e é, ela própria, o local (re)construção dessas representações (CASTRO; SILVA, 2006, p. 14).

As discussões propostas em formações continuadas, portanto, são fundamentais para o crescimento de um determinado grupo, haja vista que, como afirmam as autoras, nos espaços de formação, muitas questões são trazidas à tona e as representações apresentadas por cada participante podem ser (re)construídas nesse processo, enquanto ao mesmo tempo servirão de reflexão a outrem.

Assim, quando tratamos de uma investigação que envolve elementos ligados ao ensino de Língua Portuguesa, seja ele envolvendo a leitura, seja a escrita, consideramos que é totalmente relevante recorrer a LA, pois, segundo Matencio, “a Linguística Aplicada começou a se desenvolver dentro da Linguística, marcada pela tentativa de aplicação da teoria à prática” (MATENCIO, 1994, p. 73). O objetivo da LA é, portanto o de explicar questões da linguagem a partir da sua aplicação no dia a dia.

Na sequência, vamos apresentar o delineamento da pesquisa e nessa apresentação vamos perceber como a LA estará marcada nesta pesquisa.

2.2 DELINEAMENTO E TIPO DE PESQUISA

Nossa pesquisa, além de inserir-se nos pressupostos da LA, está alicerçada na pesquisa qualitativa, haja vista que, conforme Esteban (2010), nesse tipo de pesquisa os resultados obtidos não podem ser gerados por procedimentos estatísticos, tendo em vista que esse tipo de pesquisa está diretamente relacionada às ciências sociais e, portanto, envolvem pessoas, histórias e comportamentos. Triviños, ao caracterizar o surgimento da pesquisa qualitativa, assevera:

O aparecimento da pesquisa qualitativa na Antropologia surgiu de maneira mais ou menos natural. Os pesquisadores perceberam rapidamente que muitas informações sobre a vida dos povos não podem ser quantificadas e precisavam ser interpretadas de forma muito mais ampla que circunscrita ao simples dado objetivo. Isto não significou, de começo, o abandono de posicionamentos teóricos funcionalistas e positivistas (TRIVIÑOS, 1987, p. 120).

Portanto, de acordo com Freitas, “Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica consiste, pois, numa preocupação de compreender os

eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p. 28).

Durante a pesquisa, caracterizamos os sujeitos participantes como seres históricos e sociais, sendo que isso exige abordagens que não contradigam as nossas bases teóricas. Propussemos e ministramos uma formação continuada de trinta horas para professores que atuam com turmas do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais em Cascavel, sendo 20 horas presenciais e 10 horas destinadas a leituras de textos teóricos previamente encaminhados aos docentes. Nessa formação, mantivemos uma interação dialógica com os participantes. Assim, conforme Freitas,

De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico (FREITAS, 2002, p. 24-25).

Sob a perspectiva da pesquisa qualitativa, de acordo com Freitas (2002), o pesquisador, em uma pesquisa na área das ciências humanas, deve exercer um papel de diálogo com o pesquisado, bem como deve desenvolver a arte de descrever seu objeto de estudo e explicá-lo. Para isso, necessita conceber o homem como um ser histórico e social, que não pode ser analisado fora do seu contexto social. O pesquisador também não assumirá um papel de neutralidade, haja vista que ele é atuante e, durante a pesquisa, tanto pesquisador quanto pesquisado podem se resignificar nesse processo. Essa postura de pesquisador descrita pela autora é que manteremos durante a formação continuada. Vamos analisar o professor em seu meio natural, pois, embora não esteja na escola, estará em um centro de formação que é totalmente familiar a ele.

Como é característico da pesquisa qualitativa, demonstramos a preocupação com os problemas sociais. Estudamos as concepções de leitura, tendo em vista as dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos, evidenciadas em avaliações de larga escala, tais como, Prova Brasil, SAEB e constatadas no dia a dia das salas de aula. Temos o interesse de dialogar com os professores para buscar,

de forma efetiva, formar leitores proficientes não apenas para provas, mas para atuarem na sociedade.

Como o nosso processo investigativo parte da realidade dos professores, assim, por meio dos dados gerados, os quais explicitamos adiante, pretendíamos constatar a/as concepção(ões) de leitura que subjazem ao trabalho pedagógico de professores do 5º ano do Ensino Fundamental – anos iniciais. Somente após essa constatação é que se partiu para o trabalho de explicitar as concepções de leitura discutidas por Leffa (1999), Solé (1998), Castela (2009), Menegassi (1999). Os cinco encontros de formação continuada que realizamos tiveram os seguintes temas:

Quadro 1 – Temática de cada oficina.

| | |
|-------------|---|
| 1º encontro | Concepções de linguagem e de leitura |
| 2º encontro | A leitura nos documentos oficiais e o letramento |
| 3º encontro | Estratégias, etapas e objetivos de leitura |
| 4º encontro | Gêneros discursivos/textuais e atividades de leitura |
| 5º encontro | A leitura no livro didático adotado pela rede pública municipal de Ensino de Cascavel |

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Portanto, para esse trabalho de geração e análise dos dados, nos apoiamos na metodologia dialética, pois, conforme Gil,

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais etc (GIL, 1999, p. 32).

Essa mudança na forma de conceber a pesquisa, sendo esta voltada para situações reais, passa a figurar no cenário educacional, segundo André, nas décadas de 80 e 90. Assim, conforme a autora:

[...] o exame de situações “reais” do cotidiano da escola e da sala de aula é que constitui uma das principais preocupações do pesquisador. Se o papel do pesquisador era sobremaneira o de sujeito de “fora”, nos últimos dez anos tem havido uma grande valorização do olhar “de dentro”, fazendo surgir muitos trabalhos em

que se analisa a experiência do próprio pesquisador ou em que este desenvolve a com a colaboração dos participantes (ANDRÉ, 2001, p. 54).

Como afirma Costa, “O lingüista aplicado parte de um fato, problema concreto, de uma tomada de consciência dos problemas de ensino e subseqüentemente examina como os princípios lingüísticos podem colaborar na solução do problema detectado” (COSTA, 2001, p. 3). Portanto, a partir da constatação de dificuldades de compreensão leitora apresentadas pelos alunos, conforme apontam, por exemplo, as pesquisas de Moita Lopes (1996), Lopes-Rossi (2009), Menegassi (2005), Leffa (2001) e Costa; Geraldi (2007), partimos para a reflexão do que pode ser feito para melhorar o trabalho pedagógico com essa habilidade em sala de aula.

Quando trabalhamos com ensino de Língua Portuguesa, precisamos ter claro que o objeto de estudo dessa disciplina é a língua e esta deve ser apresentada na escola a partir de práticas sociais de uso. Nesse sentido, de acordo com Moita Lopes,

O lingüista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (MOITA LOPES, 1996, p. 114).

A partir do que é exposto pelo autor, podemos inferir que, para resolver ou amenizar um problema constatado, o linguista aplicado não deve pensar em apenas uma disciplina, pois, os problemas com o uso da linguagem não serão respondidos somente recorrendo à Língua Portuguesa. O mesmo autor diz: “Está ocorrendo na produção de conhecimento a compreensão de que uma única disciplina ou área de investigação não pode dar conta de um mundo fluido e globalizado para alguns, localizado para outros, e contingente, complexo e contraditório para todos” (MOITA LOPES, 2006, p. 99). Portanto, visando auxiliar na explicação de qualquer fenômeno da linguagem, é preciso considerar o seu caráter interdisciplinar.

A formação continuada que propomos aos professores foi embasada pelos estudos da LA, pois como asseveram Costa e Geraldi (2007),

Da chamada “crise da leitura” às recentes reformas curriculares e suas necessidades de capacitação em serviço ou de formação continuada para os professores, lingüistas e lingüistas aplicados, sempre estivemos nas fileiras de especialistas em ensino de língua e de formadores do professorado (COSTA; GERALDI, 2007, p. 158).

Portanto, não basta apenas teorizar, é preciso junto com os professores refletir sobre cada ponto da leitura que será abordado na formação para que haja uma reflexão conjunta de como é possível superar as dificuldades de leitura apresentadas pelos alunos, sendo esta dificuldade um problema na formação dos alunos de 5º ano do Ensino Fundamental. Ao tratarmos de um problema real da sala de aula, fundamentamo-nos em Leffa:

Em termos de problema pesquisado, podemos dizer que em Lingüística Aplicada, não criamos problema para pesquisar, mas pesquisamos os problemas que já existem. Não trazemos o problema para o laboratório, limpo e desinfetado, cuidadosamente desembaraçado de todas as variáveis que possam atrapalhar ou sujar nossas hipóteses. Fazemos o caminho inverso. Saímos do laboratório e vamos pesquisar o problema onde ele estiver: na sala de aula, na empresa ou na rua (LEFFA, 2001, p. 7).

As dificuldades apresentadas pelo professor em seu dia a dia são reais e fazem parte da realidade das escolas. Assim, de acordo com o autor, o lingüista aplicado não precisa criar um problema para a partir dele desenvolver a sua pesquisa. Cabe a ele observar o que realmente existe perceber, no contato com outros professores, quais são as questões que lhes impedem o bom desenvolvimento de suas atividades e a partir disso propor a análise e buscando contribuir com a reflexão e com o redimensionamento da prática docente.

Freitas, ao tratar da pesquisa qualitativa, afirma que nesse tipo de pesquisa, assim com na LA, deve-se levar em conta que:

[...] as questões formuladas para a pesquisa não são estabelecidas a partir da operacionalização de variáveis, mas se orientam para a compreensão dos fenômenos em toda a sua complexidade e em seu acontecer histórico. Isto é, não se cria artificialmente uma situação para ser pesquisada, mas se vai ao encontro da situação no seu acontecer, no seu processo de desenvolvimento (FREITAS, 2002, p. 27).

Nesse sentido, nas formações almejamos interagir com os professores de forma dialógica, a fim de trazer o problema para esse espaço de formação e buscar respostas para superá-lo. De acordo com Leffa, essa perspectiva dialógica:

[...] mostra que a língua pode ser vista não apenas como um conhecimento abstrato na cabeça das pessoas, não um conhecimento governado por estruturas, restrições ou regras, em nível de hipóteses, mas algo concreto que acontece entre as pessoas no mundo físico e real (LEFFA, 2001, p. 3).

Assim, conforme descreve o mesmo autor, ao abordar a necessidade da mediação do professor para com seus alunos, entendemos que na formação continuada os docentes também necessitam desse mesmo tratamento:

No caso típico da aprendizagem de uma língua estrangeira, embora isso também sirva para a língua materna, não basta pôr o aluno em contato direto com um exemplo de uso da língua; é preciso tornar a língua compreensível para o aluno. Isso é feito basicamente pela mediação de materiais de ensino, incluindo explicações, sugestão de estratégias, fornecimento de pistas, etc (LEFFA, 2001, p. 13).

Portanto, quando trabalhamos com a formação continuada, devemos prever os momentos teóricos, que são fundamentais. Contudo, a prática não pode ser esquecida. É preciso aliar a teoria à prática e fornecer recursos aos cursistas para que eles possam aplicar em sala de aula o que está sendo abordado nas oficinas.

Conforme Leffa:

[...] a capacidade de trabalhar na diversidade, uma metodologia dinâmica de pesquisa, sensibilidade para responder aos problemas da linguagem entendo que a Lingüística Aplicada é a área de conhecimento que parece mais bem preparada para dar um retorno à sociedade (LEFFA, 2001, p. 14).

Com base no argumento do autor, fundamentamos nosso trabalho na LA porque pretendíamos dar esse retorno à sociedade, ainda que seja aos participantes da formação. Almejamos refletir sobre o trabalho com a linguagem nas aulas de leitura, buscando contribuir, de forma efetiva, com a (re)elaboração de questões para explorar os textos, tendo clareza dos objetivos que se pretende atingir com

cada uma das perguntas propostas. E esse refletir sobre a prática de sala de aula, sobre o ensino encontra embasamento teórico na LA.

Na sequência, apresentamos o tipo de pesquisa que realizamos.

Nossa investigação apresenta uma abordagem qualitativa e se enquadra na pesquisa de cunho de intervenção e etnográfico, pois procuramos intervir na prática pedagógica de um grupo de docentes.

Nesse sentido, após a solicitação aos professores de que elaborassem um plano aula sobre leitura, selecionamos três atividades para fazer a análise, de modo que nossa pesquisa tivesse o caráter de intervenção, pois buscamos intervir, de forma significativa, na ação e concepção dos professores participantes da formação, após efetuada a análise. Nesse sentido, Rocha assevera que,

O processo de formulação da pesquisa-intervenção aprofunda a ruptura com os enfoques tradicionais de pesquisa e amplia as bases teórico-metodológicas das pesquisas participativas, enquanto proposta de atuação transformadora da realidade sócio-política, já que propõe uma intervenção de ordem micropolítica na experiência social (ROCHA, 2003, p. 67).

Consideramos que todo pesquisador que alicerça sua pesquisa na intervenção almeja ampliar o campo de visão dos colaboradores de sua pesquisa, para tanto parte da realidade em que estes se encontram e aos poucos apresenta novas informações objetivando transformá-la. Contudo, por concebermos a pesquisa como colaborativa, durante esse processo pesquisador e pesquisado podem se resignificar, haja vista que em uma formação continuada não é possível prever todas as informações que serão obtidas, assim durante esse processo de formação muitas vezes o próprio pesquisador precisa rever suas concepções. Conforme Bortoni-Ricardo, a pesquisa etnográfica pode ser colaborativa,

[...] a pesquisa etnográfica colaborativa tem por objetivo não apenas descrever; como no caso da etnografia convencional, mas também promover mudanças no ambiente pesquisado. Na pesquisa etnográfica colaborativa, o pesquisador não é um observador passivo que procura entender o outro, que também, por sua vez, não tem um papel passivo. Ambos são participantes ativos no ato da construção e de transformação do conhecimento (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 71).

Considerando essa perspectiva e também que a etnografia supõe o levantamento de dados face a face durante um período de tempo não muito curto e que a formação continuada realizada ao longo de 5 encontros nos permitiu conhecer os colaboradores e, assim, perceber as evoluções que estes apresentam após os estudos propostos, esta pesquisa possui cunho etnográfico.

No primeiro encontro solicitamos aos professores que elaborassem um plano de aula e atividades de leitura. Ao fim da formação, solicitamos a eles que olhassem para esse plano e atividades elaboradas por eles para avaliarem se pretendiam fazer alguma alteração nas questões que propuseram no início da primeira oficina, de maneira que pudéssemos comparar se de fato houve ou não mudanças em relação às atividades propostas e à conscientização do que cada tipo de questão requer e objetiva, haja vista que pretendíamos verificar se a nossa ação contribuiu para a melhoria da prática docente. É importante destacar que a prática abordada nesta pesquisa diz respeito ao ato de planejar, pois de acordo com Oliveira “Planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meios se pretende agir” (OLIVEIRA, 2007, p. 21). Portanto, o ato de elaborar o planejamento, assim como, o plano de aula faz parte da atividade docente e deve ser elaborado de tal forma que propicie a apreensão dos conteúdos trabalhados, entendemos que para atingir seus objetivos e assegurar a qualidade em sua prática cotidiana o professor deve ter segurança de como elaborar seu plano de aula. Dessa forma, analisamos novamente três planos de aula e atividades dos professores.

A partir das formações propostas, visamos transformar as experiências sociais dos professores referentes à leitura, para que após os cinco encontros e as leituras prévias que deveriam ser realizadas, pudessem avançar na compreensão das concepções, estratégias e etapas de leitura, de modo que isso refletisse na prática pedagógica dos docentes.

Como discorreremos até o presente momento, esta pesquisa objetivou, acima de tudo, caracterizar os sujeitos participantes como seres históricos e sociais e que, portanto, não poderíamos ser considerados uma tábula rasa sem ideologia ou conhecimento. Dessa forma, para revelá-los, nos valem os instrumentos para geração de dados, sendo um deles o questionário.

2.3 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS

Não é possível realizar uma pesquisa sem ter dados que permitam uma análise, e a obtenção destes só é possível pela utilização de alguns instrumentos de levantamento. Assim, na sequência, apresentaremos quais instrumentos selecionamos para obtenção dos dados que julgamos relevantes para nossa pesquisa.

2.3 1 Questionário

Para conhecer os participantes da pesquisa, aplicamos, no primeiro encontro de formação, um questionário³ (apêndice 1) aos dezesseis participantes, composto por 22 questões, sendo 13 objetivas e 9 descritivas. As questões fechadas nos auxiliaram a traçar o perfil dos sujeitos participantes. Assim, a partir das questões fechadas e de múltipla escolha, podemos constatar: a formação tanto em nível médio, superior (em relação à formação em nível superior constatamos também a modalidade em que foi realizada: presencial, semipresencial ou a distância), e se o professor cursou especialização, em caso afirmativo, em qual área; o tempo de atuação tanto na rede municipal de Ensino quanto com turmas de 5º ano; verificamos se os docentes participam de formações continuadas e a frequência delas, bem como queríamos saber se já participaram de uma formação voltada ao trabalho da leitura. Dessa forma, teríamos um panorama da média de idade desses profissionais, assim como em quantos turnos eles atuavam. Consideramos que todas essas questões eram imprescindíveis para conhecermos os participantes.

Apresentamos a seguir um quadro com alguns dados levantados pelo questionário.

Quadro 2 - Dados gerais dos participantes.

| Dados gerais dos participantes | | |
|--------------------------------|----------|-----------|
| Sexo | Feminino | Masculino |
| | 15 | 1 |

³ No capítulo 3 apresentaremos os dados do questionário pormenorizados.

| | | | | | |
|--------------------------------------|------------|------------|----------------|----------------|-----------------|
| Turnos que trabalha | | Um turno | | Dois turnos | |
| | | 6 | | 10 | |
| Formação em nível médio | | Mágistério | Contabilidade | Educação Geral | |
| | | 6 | 3 | 7 | |
| Formação em nível superior | | Pedagogia | História | Letras | |
| | | 13 | 2 | 1 | |
| Como cursou o ensino superior | | Presencial | Semipresencial | A distância | |
| | | 14 | 1 | 1 | |
| Idade (anos) | De 25 a 29 | De 30 a 39 | De 40 a 49 | 50 a 54 | 55 anos ou mais |
| | 2 | 4 | 6 | 3 | 1 |

Quadro elaborado com base no questionário (apêndice 1).

Além dessas questões fechadas e de múltiplas escolhas, apresentamos também questões abertas, de modo que ao respondê-las, os docentes pudessem expressar os seus conhecimentos a respeito dos assuntos abordados. Com essas questões, pretendíamos constatar o que os professores entendiam por leitura; se consideravam que a formação inicial os preparou para trabalhar com a leitura; até que ponto eram leitores; se consideravam importante o trabalho com a leitura em sala de aula; ao trabalhar a leitura em sala, quais gêneros utilizavam; se a escola em que atuavam oferecia estrutura e incentivava a leitura. Para levantar esses dados, permitimos aos docentes exprimirem sua opinião. Afinal, conforme Marconi e Lakatos,

Perguntas abertas. Também chamadas de livres ou não limitadas, são as que permitem ao informante responder livremente, usando linguagem própria, e emitir opiniões. Possibilita investigações mais profundas e precisas; entretanto, apresenta alguns inconvenientes: dificulta a resposta ao próprio informante, que deverá redigi-la, o processo de tabulação, o tratamento estatístico e a interpretação (MARCONI; LAKATOS, 1996, p. 91).

Como indica Costa-Hübes, “os questionários, aplicados criteriosamente, apresentam elevada confiabilidade ao levantar dados relativos a atitudes, opiniões, comportamentos, conhecimentos e outras questões” (COSTA-HÜBES, 2008, p. 179). E o que almejamos com a aplicação do questionário (apêndice 1) foi justamente verificar as opiniões e conhecimentos dos professores sobre a leitura.

No último encontro de formação, fizemos uma retomada oral com os professores das questões discursivas presentes no questionário, a fim de constatar se havia existido alguma mudança no modo de conceber a leitura e até que ponto consideravam que a formação continuada proposta havia auxiliado no trabalho com a leitura em sala de aula.

2.3.2 Análise documental

A abordagem de pesquisa qualitativa permite ao pesquisador utilizar-se de diversos métodos que visem aproximá-lo da realidade social, a qual pretende estudar e explicar. O método de pesquisa documental é um dos instrumentos que auxilia o pesquisador na obtenção de dados importantes referentes ao objeto de estudo, sendo que, de acordo com Bravo (1991), podemos considerar como documentos todas as realizações produzidas pelo homem, sendo que estas demonstram indícios de sua ação, revelando suas ideias, opiniões e formas de atuar e viver.

Conforme já delineado neste capítulo, propusemos aos professores de 5º ano do Ensino Fundamental da rede pública municipal de Cascavel um curso de formação continuada sobre leitura e, nessa formação, solicitamos aos participantes a elaboração de um plano de aula. Nele os professores deveriam explicitar os objetivos de leitura que pretendiam contemplar com as atividades que iriam propor a partir de um determinado texto. Ao realizar essa atividade, acreditamos que os professores deixariam transparecer as suas concepções de leitura. Mediante essa primeira produção, selecionamos três planos e atividades para fazer a análise. Tínhamos claro que, conforme Gil, “as pesquisas elaboradas a partir de documentos são importantes não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema ou, então, hipóteses que conduzem à sua verificação por outros meios” (GIL, 1991, p. 53). Dessa forma, não pretendíamos tratar os planos/atividades elaborados como equivocados, mas, a partir deles, perceber qual objetivo para a leitura foi explicitado pelo professor que o levou a propor determinadas questões sobre o texto, para que, na formação, pudéssemos

interagir de forma dialógica com os docentes e, por meio dos estudos e discussões, levá-los a perceber o que cada concepção de leitura enfatiza em relação ao papel do leitor, do autor do texto e para que contribui na formação dos alunos.

No último encontro de formação, solicitamos a produção de um novo plano de aula/atividades a partir do mesmo texto dado antes do início da primeira formação, com a finalidade de averiguar se houvera alguma mudança na concepção de leitura apresentada pelos participantes. Voltamos nossa atenção aos planos/atividades dos três professores cujos planos já tenham sido analisados no início da formação, buscando neles indícios das formações.

É importante destacar que, como fizemos a análise de três planos de aula/atividades produzidos no primeiro encontro e depois analisamos mais três planos/atividades que foram produzidos no último encontro, tínhamos a necessidade de saber quem produziu para que pudéssemos comparar os planos da mesma pessoa e, assim, saber se havia ocorrido alguma transformação no modo de conceber a leitura.

Procuramos, durante toda a pesquisa e, principalmente, quando estivemos trabalhando com a formação e com os dados levantados com o questionário, manter uma postura ética, pois temos a clareza de que estamos trabalhando com seres humanos e, em momento algum, temos a intenção de tratá-los como meros objetos ou números, mas, conforme as bases teóricas e filosóficas que sustentam essa pesquisa, almejamos tratá-los como seres históricos e sociais, logo, sujeitos co-autores da pesquisa. Como esclarece Celani (2005), quando se trata de cursos de formação, o pesquisador precisa estabelecer uma relação ética com os participantes,

As obrigações advindas do poder e da liberdade, no meu entender, deveriam propiciar naqueles cursos um ambiente de verdadeiro aprendizado de princípios éticos, que vão além da pesquisa propriamente dita, mas que envolvem também as relações humanas dentro desses ambientes (CELANI, 2005, p. 114).

Compactuamos com Celani e procuramos “criar uma atmosfera de respeito mútuo, de apoio e de tolerância, isto é, um lugar seguro de aprendizagem, livre do medo de ataques pessoais ou de humilhações” (CELANI, 2005, p. 115). Assim tomamos para análise os planos de aula como documentos.

Para garantir aos participantes que agiríamos com a devida ética com os dados levantados durante a pesquisa, submetemos nosso projeto de pesquisa ao comitê de ética (anexo A) e, assim, só iniciamos a formação após ter a aprovação desse órgão. No primeiro dia de formação, entregamos aos participantes o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (anexo B).

2.3.3 Diários de campo e gravações em áudio

Outros instrumentos utilizados durante a pesquisa foram os diários de campo e as gravações em áudio.

Conforme afirma Flick, “o meio clássico de documentação na pesquisa qualitativa são as anotações do pesquisador” (FLICK, 2009, p. 267). Assim, durante as formações propostas, sentimos a necessidade de registrar as indagações e os comentários realizados pelos participantes da pesquisa. Contudo, como a pesquisadora participa ativamente nas formações por ser ministrante das oficinas, recorreremos à gravação de áudio. Todas as oficinas tiveram o áudio gravado para posterior análise. Para Flick, “o uso de equipamentos para gravação torna a documentação de dados independente das perspectivas – do pesquisador e dos sujeitos em estudo. [...] obtém-se um registro naturalista dos eventos ou “plano natural” [...] (FLICK, 1996, p. 266). Acreditamos que as gravações permitam, no momento da análise retomar informações que contribuam com o nosso estudo, haja vista que durante o diálogo as pessoas revelam muito de suas crenças e modo de agir.

Portanto, tivemos cinco oficinas de quatro horas, totalizando vinte horas de gravação.

2.3.4 Esquema das formações

Ao analisar as propostas de formação continuada do município de Cascavel nos últimos três anos, constatamos que não houve cursos que focassem

especificamente a leitura, pois as formações ocorridas nesse período tiveram como enfoque trabalhos relacionados aos gêneros discursivos/textuais, reescrita e correções de textos, análise linguística, ou seja, a ênfase era atribuída à escrita e, por mais que se comentasse sobre formas de encaminhar o trabalho com a leitura, este não era o foco das formações. Diante dessa realidade, compreendemos que seria pertinente trabalhar uma formação com foco exclusivo para a leitura.

Os encontros de formação realizaram-se às quintas-feiras à noite, no Centro de Estudos e Aperfeiçoamento de Cascavel – CEAVEL, das 18h 30 às 22h 30. As datas dos encontros foram assim distribuídas: 28/02, 07/03, 21/03, 04/04 e 18/04 de 2013.

No primeiro encontro, solicitamos aos professores que produzissem um plano de aula, que contemplassem atividades de leitura a partir de um texto pertencente ao gênero tira. Assim, a análise da(as) concepção(ões) trazidas pelos participantes seria percebida por meio dessa produção. Nesse encontro, apresentamos as concepções de linguagem e de leitura que permeiam a educação. Após explanação, solicitamos aos participantes que identificassem a que concepção de leitura pertenciam algumas questões retiradas de materiais didáticos.

No segundo encontro, abordamos a leitura nos documentos oficiais e refletimos sobre o conceito de letramento. Discutimos sobre quais as concepções de linguagem e de leitura que fundamentam os documentos oficiais, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para o Ensino Fundamental Anos Iniciais (PARANÁ, 2010) e o Currículo para a rede pública municipal de Cascavel (CASCAVEL, 2008). Objetivávamos verificar se esses documentos apresentavam divergência ou não quanto à concepção de leitura adotada. Além de analisarmos as concepções de linguagem e de leitura presente nos documentos oficiais, nessa mesma oficina discutimos a importância de o trabalho com a leitura estar pautado em práticas de letramento, haja vista que o texto deve ser o material mais importante para a aula de leitura e não qualquer texto, mas sim os que têm uma função social.

Ao abordar as estratégias, etapas e objetivos de leitura, no terceiro encontro, objetivávamos mostrar que a realização da leitura serve para atender a um objetivo específico, seja para deleite, para obter uma informação, seja para aprender, enfim, temos diversos objetivos ao ler e isso deveria ficar muito claro aos alunos quando se propunha a eles uma atividade de leitura. Ainda com o intuito de auxiliar no trabalho

com a leitura em sala de aula, apresentamos as etapas de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura, ou seja, mostramos que essas são atividades realizadas antes, durante e após a leitura. Cada uma dessas etapas abarcam estratégias que podem facilitar a compreensão leitora. Realizamos, finalmente a oficina, com atividades envolvendo as etapas de leitura.

Na quarta oficina, trabalhamos com os gêneros discursivos/textuais e atividades de leitura. Naquele momento, reafirmamos aos professores que a abordagem da leitura em sala de aula deve ocorrer a partir de gêneros discursivos/textuais, pois se pretendíamos trabalhar com a língua em uso, ou seja, com a língua viva, não podemos descolá-la dos textos que circulam socialmente, haja vista que eles são a materialização de qualquer discurso, de qualquer querer dizer.

Na última oficina, trabalhamos com a leitura no livro didático, olhando para o livro de Língua Portuguesa adotado pelo município de Cascavel, a fim de constatar em qual concepção de leitura ele está fundamentado. Seleccionamos para análise do livro ⁴ a unidade 2 e as orientações trazidas pelo material ao professor. A partir da unidade selecionada, analisamos as questões que eram propostas para compreensão do texto e as classificamos em ascendentes, descendentes ou interacionais.

Ao longo dos encontros, tivemos a participação em média de onze professores, pois, em decorrência de alguns dias chuvosos, alguns faltaram aos encontros. Contudo, treze professores tiveram carga horária que lhe permitiram a certificação.

⁴ O livro analisado foi o que estava sendo adotado pela rede municipal de ensino que era o Projeto Buriti.

3 FORMAÇÃO CONTINUADA E A ANÁLISE DE DADOS

Iniciamos este capítulo apresentando, brevemente, alguns esclarecimentos a respeito da formação continuada. Na sequência, descrevemos as oficinas que propusemos aos professores de 5º ano. Ainda neste capítulo apresentaremos a análise dos dados obtidos por meio do questionário, bem como faremos a análise documental dos planos de aula.

3.1 FORMAÇÃO CONTINUADA

Nosso interesse pela formação continuada iniciou no ano de 2011, quando participamos como voluntária do Projeto “Formação Continuada para Professores da Educação Básica nos anos iniciais: ações voltadas para a alfabetização em municípios com baixo IDEB da região Oeste do Paraná”, vinculado ao Observatório da Educação que é financiado pela CAPES/INEP e coordenado pela professora Terezinha da Conceição Costa-Hübes, visando a contribuir com a melhoria dos resultados da Prova Brasil em municípios cujos índices, em 2009, ficaram abaixo de 5,0. Participando desse projeto, tivemos a oportunidade de trabalhar, em alguns momentos, com a formação de professores em dois municípios da região oeste do Paraná. Essa experiência provocou em nós o desejo de trabalhar a formação com os professores do município de Cascavel, pois atuamos como docente nessa cidade e almejávamos colaborar com os nossos colegas de profissão.

Nosso trabalho se insere no projeto de pesquisa “Formação inicial e continuada de docentes em foco: vivências, impactos e reflexões”, coordenado pela professora Greice da Silva Castela, na Unioeste, e tem como foco a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam com a educação. Assim, por meio do trabalho de formação continuada, coletamos dados que nos permitiriam a análise da concepção de leitura de professores do 5º ano. Contudo, vale ressaltar que as oficinas que propusemos não visavam apenas obter informações, pois acreditamos

na importância da formação continuada como meio de aprofundamento para o professor.

Nesse sentido, quando pensamos em formação continuada estamos pensando no trabalho com o conhecimento, pois reconhecemos que estamos vivendo em uma sociedade em que facilmente as pessoas têm acesso a muitas informações. Contudo, de acordo com Verdinelli (2007), é preciso distinguir informação de conhecimento. Assim, para a autora,

A revolução da informação impõe a necessidade de analisá-la criticamente e transformá-la em conhecimento. Cabe, então, diferenciarmos informação de conhecimento. Entendemos que a primeira é constituída por fatos, dados que são veiculados nos mais diferentes suportes: jornais, rádio, televisão, revista, livros, internet e outros meios, portanto, é matéria bruta. Quanto ao conhecimento, este é construído socialmente pelo ser humano no âmbito das relações humanas (VERDINELLI, 2007, p. 15).

Cabe à escola, portanto, o papel de transformar as informações em conhecimentos e para isso o professor precisa ter conhecimentos que lhe permitam conduzir os alunos a um nível de superação do conhecimento espontâneo adquirido pelos mais diversos meios, como televisão, jornais, internet, entre outros que apresentam conhecimentos elaborados e sistematizados.

Para realizar esse trabalho de transformar a informação em conhecimento despontam-se novos desafios para os profissionais. Dessa forma, a formação deles precisa ser repensada. A formação continuada deve ser uma grande aliada no processo de construção desse novo profissional, pois, com a velocidade em que as informações são produzidas, os cursos de formação inicial não dão conta de abordar tudo o que é necessário para garantir a atuação do futuro profissional. Pensando nessas novas exigências atribuídas aos professores, Verdinelli afirma que:

[...] é necessário que os professores tenham, regularmente um tempo fora da sala de aula em contextos nos quais se sintam bem para falar sobre seu trabalho, refletir a respeito de sua prática pedagógica, sistematizar as metodologias usadas, compartilhar com os colegas os problemas enfrentados, discutir temas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem [...]" (VERDINELLI, 2007, p. 18-19).

Visando a essa interação entre os participantes da formação por nós ofertadas, buscamos deixar os participantes bem à vontade para tecerem seus comentários a respeito do que estava sendo proposto em cada oficina, contudo não os impedimos de fazerem desabafos a respeito de suas angústias cotidianas em sala de aula.

Acreditamos que deixar os professores fazerem seus desabafos seja importante, contudo, concordamos com Oliveira, quando a autora afirma que “Inserindo-se pois cada vez mais em uma epistemologia da prática”, os estudos sobre o processo formativo de professores pautam-se, a nosso ver, por um conceito negativo da teoria do conhecimento científico” (OLIVEIRA, 2006, p. 104). Nesse sentido, entendemos que a formação continuada não pode estar centralizada apenas em oficinas que visam à prática, sem dar o devido valor ao conteúdo teórico que fundamentam as ações.

Nesse sentido, os nossos encontros de formação foram organizados de modo que se vislumbrasse a importância da teoria para respaldar a prática, pois sabemos que os professores, em sua maioria, buscam nos cursos de formação continuada atividades práticas que eles possam aplicar em sala de aula, contudo, conforme, Oliveira (2006), não podemos priorizar apenas a prática em detrimento do conhecimento científico.

Na sequência, descrevemos como aconteceram os nossos encontros de formação.

3.1.1 Encontros da formação continuada

Nesta seção apresentaremos como ocorreram os nossos encontros de formação continuada com os professores de 5º ano. Relataremos, portanto, o que aconteceu em cada uma das cinco oficinas propostas.

A princípio julgamos relevante contextualizar as condições em que ocorreram os encontros de formação. No início do ano letivo de 2013, divulgamos entre as escolas municipais de Cascavel que estaríamos propondo uma formação continuada para professores que atuavam no 5º ano do Ensino Fundamental. Tivemos 27 inscritos, contudo, conforme já relatamos no capítulo anterior, participaram da formação 16 professores. Uma das causas dessa redução na participação se deu

devido às condições do tempo. Nos dois primeiros encontros, houve chuva torrencial na cidade, sendo que no dia 28 de fevereiro quando do nosso primeiro encontro, houve chuva até de granizo em alguns bairros, dificultando, dessa forma, o acesso das pessoas ao local de formação.

A formação ocorreu no período noturno no centro de estudos e aperfeiçoamento de Cascavel – CEAVEL, localizado na rua Hieda Baggio Mayer, nº 1715, no bairro Parque São Paulo, sendo que este local é utilizado pela Secretaria Municipal de Educação para promover os cursos de capacitação dos professores. Consideramos, portanto, esse local mais apropriado do que a universidade, por trazer mais comodidade aos professores, ou seja, esse é um lugar familiar a eles.

Como a formação aconteceu no período noturno, os encontros foram quinzenais, com exceção dos dois primeiros encontros que tiveram que ser semanais em decorrência do cumprimento do prazo de realização do projeto de formação.

Em cada encontro estudou-se um tema pertinente ao trabalho com a leitura e a cada encontro era deixado como tarefa um texto para leitura, sendo que os textos serviam de base para as discussões e estudos da próxima oficina.

Na sequência vamos relatar cada uma das oficinas e utilizaremos os dados que coletamos por meio da gravação de áudio para nos auxiliar nessa descrição. Destacamos que todo professor que terá apresentada a sua fala será denominado apenas de professor, docente ou participante, para não comprometer a identidade deles, haja vista que tivemos apenas um integrante do sexo masculino.

Na transcrição da fala dos docentes não utilizaremos os padrões da sociolinguística, pois nessa pesquisa não nos deteremos em questões específicas da fala, portanto as contribuições dos professores aparecem com recuo de quatro centímetros.

3.1.1.1 1ª oficina - Concepções de linguagem e de leitura

Nesta primeira oficina, a princípio solicitamos aos professores que respondessem o questionário e, após, pedimos que elaborassem um plano de aula, pensando na leitura, a partir de uma tira do Maurício de Sousa. Desse modo, requisitamos que pensassem em atividades de leitura, no objetivo, nos conteúdos e

nos encaminhamentos metodológicos para a aula. A tira que selecionamos é do Penadinho e faz parte das produções de Maurício de Sousa, cujo objetivo criticar o desmatamento. A seguir apresentamos a tira que foi proposta para elaboração do plano de aula.

Figura 1 – Tira para elaboração do plano de aula



Fonte: <http://www.tumblr.com/tagged/penadinho>

Após os professores elaborarem o plano de aula, apresentamos a nossa proposta de formação, bem como, os temas a serem abordados em cada uma das oficinas.

Na sequência, mostramos um slide com alguns questionamentos:

Figura 2 - Formação continuada

Por que é importante participar de cursos de formação continuada?

Quais expectativas você tem para esta formação?

Segundo Candau (1996, p. 150), “*formação contínua 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 reflexibilidade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua*”.

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Conforme consta no slide, iniciamos inquirindo os professores: Por que é importante participar de cursos de formação continuada?

Um professor fez o seguinte relato:

Eu estou participando, porque embora eu trabalhe há 10 anos na rede municipal esse é o primeiro ano em que eu estou trabalhando com o 5º ano, tenho experiência do 1º ao 3º ano. Então eu acho importante, porque não sei até onde eu posso ir com os conteúdos, com os gêneros” (Docente K, 28/02/2013).

Outro professor (D) revelou que considera importante participar de uma formação sobre leitura, pois percebe que seus alunos leem, mas não compreendem o que leram. Outros professores concordaram com a fala do colega.

Como formadora, pontuamos que realmente é importante participar da formação continuada, haja vista que este espaço é ideal para socializar ideias, e a troca de experiência contribui com o crescimento profissional. Além do mais, pensar a leitura é fundamental para a formação do leitor proficiente.

Na sequência, partimos para a segunda questão: Quais expectativas você tem para esta formação?

Percebemos que, ao responder essa questão os professores procuraram apresentar quais as dificuldades que encontram para trabalhar a leitura em sala de aula. Nesse sentido, tivemos os seguintes depoimentos:

Os textos são muito longos (docente N, 28/02/2013).

Os alunos não respondem nem o que é óbvio (docente H, 28/02/2013).

Eu garimpo os livros didáticos, pois os textos são longos e as questões, muitas vezes, são difíceis ou não têm nada a ver (docente P, 28/02/2013).

O professor tem que ir induzindo o aluno para ele responder (docente O, 28/02/2013).

É muito conteúdo para o 5º ano (docente B, 28/02/2013).

O aluno não sabe escrever e tem que trabalhar com as tipologias... texto dissertativo... argumentativo... crônica... instrucional... eu acho que deveria trabalhar com a frase. Ensinar a ler e a escrever primeiro... Mas é muita cobrança da coordenação que quer saber quantos gêneros a gente trabalhou no bimestre... (docente H, 28/02/2013).

Constatamos, portanto, que a expectativa dos professores com a formação era a de que seus alunos pudessem ler e compreender os textos e, além disso, procuravam compreender melhor o trabalho com os gêneros discursivos/textuais, pois ainda não apresentavam clareza de como trabalhar com eles em sala de aula. Alguns professores demonstravam inclusive uma rejeição ao gênero. É o caso do depoimento a seguir:

Eu tenho mais de 20 anos de trabalho no município e já passamos pela escola tradicional, agora estamos recebendo um bombardeio de gênero textual e letramento e o professor está perdido nessa selva e nem sabe mais o que tem que fazer (docente H, 28/02/2013).

Diante dessa afirmação do docente, relatamos que realmente essa questão de gênero era relativamente nova para nós, pois o currículo de Cascavel foi lançado em 2008, e os estudos para elaboração dele iniciaram por volta de 2005. Estávamos a oito anos tratando sobre esse assunto, mas esse tempo era pouco para proporcionar grandes mudanças no cenário educacional. Por isso, a formação continuada era essencial para a formação do professor.

Para fechar essas discussões, como consta no slide (p. 94), apresentamos uma fala de Candau (1996), na qual a autora pontua a importância da formação contínua para a reflexão da prática, pois, como estamos trabalhando com um grupo que está atuando na prática de sala de aula, há a possibilidade de a partir do estudo teórico refletir e redimensionar a ação pedagógica.

Figura 3 - O que é leitura



Fonte: Organizado pela pesquisadora.

Na sequência inquirimos os professores sobre o que é leitura. Um professor apresentou o seguinte conceito:

Para mim, ler é decodificar e interpretar (docente A, 28/02/2013).

Percebemos que esse professor apresenta uma concepção ascendente de leitura, pois considera que ler é sinônimo de decodificação. Outro professor disse o seguinte:

Eu considero leitura tudo o que você consegue entender, desde um toque, de um carinho é possível fazer a leitura de que a pessoa gosta de você” (docente K, 28/02/2013).

Tivemos ainda as seguintes considerações:

Leitura não é só do que está escrito (docente J, 28/02/2013).
É uma interação... é tudo que permeia a sociedade (docente F, 28/02/2013).

Dos depoimentos acima o terceiro do docente F demonstrou uma concepção de leitura que vai além da mera decodificação, pois já começou a pensar na leitura como forma de interação.

Outro docente, a exemplo de do docente A, apresentou uma concepção de leitura que podemos considerar bem ascendente, pois valoriza e reconhece como sendo a melhor opção de leitura os modelos tradicionais em que se trabalhavam com textos produzidos pela escola. Esse professor apresentou o seguinte argumento:

Quando eu comecei no 5º ano as leituras era ler/decodificar e interpretar, mas as leituras eram dentro do imaginário infantil da época. Hoje as leituras estão demonstrando muito a realidade social e os alunos não têm um nível interpretativo e argumentativo para ler essas textos que denunciam as mazelas sociais... Os alunos conseguem ler, mas não têm compreensão do que está posto no texto. Eles até tentam, mas não vão além daquilo que está dito. Para interpretar as crianças precisam de alguns conceitos que elas não têm ainda (docente H, 28/02/1/2013).

Buscando mediar os depoimentos, relatamos aos professores que vamos trabalhar nas oficinas com Solé (1998), que é uma autora espanhola e trata justamente das estratégias de leitura que podem auxiliar na formação do leitor proficiente. E não podemos pensar em leitura desvinculada do trabalho com o texto. Esse trabalho de leitura vai exigir a mediação do professor e, conforme Vigotsky (1998), a aprendizagem antecede ao desenvolvimento. Dessa forma, quanto maiores forem os estímulos dados aos alunos, maior será a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento. Nesse sentido, o trabalho de estímulo à leitura deve ser incentivado desde a educação infantil.

Apresentamos, então, o slide seguinte, no qual constava a definição de leitura para duas autoras: Martins (2012) e Solé (1998):

Figura 4 - Considerações sobre leitura

LEITURA :

Para Martins (2012, p.30) podemos *“considerar a leitura como um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem. Assim, o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano”*.

Para Solé (1998, p. 22), *“a leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, neste processo tenta-se satisfazer (obter uma informação pertinente para) os objetivos que guiam sua leitura”*.

Fonte: Martins (2012, p. 30) e Solé (1998, p. 22).

A partir da fala das duas autoras, apontamos para a concepção de leitura que tínhamos e que pretendíamos trabalhar nas oficinas, sendo que concebemos, conforme alguns relatos de alguns docentes, que a leitura não se refere somente ao texto escrito, pois existem muitas outras formas de ler e uma infinidade de materiais para serem lido e que não têm o recurso da linguagem verbal. Assim como

concebemos que a leitura é um processo de interação, portanto, leitor, texto e autor são fundamentais nesse ato.

Para compreender as concepções de leitura, é fundamental que primeiro se reflita sobre as concepções de linguagem que permeiam a educação brasileira. Assim, de acordo com o que já apresentamos no capítulo de fundamentação teórica, apresentamos aos professores as três concepções de linguagem. Organizamos os slides abaixo fundamentados pelo texto que foi indicado para leitura prévia, sendo este Perfeito (2007).

Figura 5 – Concepção de linguagem

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

O ensino de Língua Portuguesa, bem como o modo de conceber a linguagem também passou por mudanças e isso resultou em três concepções que estão presentes ainda hoje.

Essas três concepções são:

- * **concepção de linguagem como expressão do pensamento,**
- * **concepção de linguagem como instrumento de comunicação**
- * **concepção interacionista de linguagem.**

Fonte: Perfeito (2007).

A partir desse slide, apresentamos as três concepções de linguagem que estão presentes no ensino da Língua Portuguesa, e reforçamos que gostaríamos que o ensino hoje estivesse pautado na concepção interacionista de linguagem, no entanto, ainda percebemos a presença das outras duas concepções no ensino. Relatamos ainda que o currículo para a rede pública municipal de ensino de Cascavel (CASCAVEL, 2008), encontra-se fundamentado pela concepção interacional de linguagem.

Figura 6 - Linguagem como expressão do pensamento**LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO**

A linguagem é a expressão do pensamento: esta concepção ilumina, basicamente, os estudos tradicionais. Se concebemos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que as pessoas que não conseguem se expressar não pensam;

Para Costa-Hübes (2008, p. 85) *“A linguagem articulada estava diretamente relacionada à capacidade de organizar logicamente o pensamento e, caso faltasse clareza na articulação da fala ou da escrita, por exemplo, entendia-se que o indivíduo não pensava bem”*.

Fonte: Costa-Hübes (2008, p. 85) e Perfeito (2007).

Com a apresentação desse slide buscamos explicitar que conceber a linguagem como expressão do pensamento é vislumbrar um ensino pautado em uma concepção tradicional de ensino.

Na sequência, apresentamos um slide elaborado a partir do estudo de Perfeito (2007), para mostrar aos professores como a concepção de linguagem como expressão do pensamento concebe o ensino.

Figura 7 - Linguagem como expressão do pensamento**LINGUAGEM COMO EXPRESSÃO DO PENSAMENTO**

- Em relação ao ensino propriamente dito, Perfeito (2007) afirma:
- “Se há princípios gerais e racionais a serem seguidos, para a organização do pensamento e, nesse sentido, da linguagem, passam-se a exigir clareza e precisão dos falantes, pois as regras a serem seguidas são as normas do bem falar e do bem escrever” (PERFEITO, 2007, p. 826).

Fonte: Perfeito (2007, p. 826).

Após expor os slides da concepção de linguagem como expressão do pensamento, passamos a abordar a segunda concepção que é a linguagem como instrumento de comunicação.

Figura 8 - Linguagem como instrumento de comunicação

2 - LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Nessa segunda concepção de linguagem, conforme Perfeito (2007, p. 826) “[...] a língua é vista, a-historicamente, como um código, capaz de transmitir uma mensagem de um emissor a um receptor, isolada de sua utilização a língua era vista como um código utilizado para transmitir ao receptor uma determinada mensagem”.

Fonte: Perfeito (2007, p. 826).

A partir desse slide introduzimos a segunda concepção de linguagem e explicamos que se buscou com essa concepção voltar-se para a comunicação, contudo, a língua não é concebida em sua situação de uso, mas é entendida como algo estanque. Portanto, admite-se a presença de um receptor e um emissor, assim, enquanto um fala o outro ouve e depois se invertem os papéis sem que haja a tomada de turno pelo receptor durante a fala do emissor.

Figura 9 - Concepção de linguagem

2 - LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

Nessa ótica, a linguagem, como já posto, é entendida como código. E o estudo da língua, apesar de propostas de inovações, ainda tende ao ensino gramatical, embora a leitura e a produção textual comecem a ganhar maior relevância na escola, ao lado dos elementos da teoria da comunicação (PERFEITO, 2007, p. 827).

Fonte: Perfeito (2007, p. 827).

Pontuamos com esse slide que o ensino embasado pela concepção de linguagem como instrumento de comunicação ainda vai dar ênfase no ensino gramatical, dessa forma, embora tome o texto para o ensino no momento do estudo gramatical não se olha para o texto como uma unidade de sentido; olha-se para as frases isoladas e em especial para os elementos menores que compõem a palavra e exercícios de classificação gramatical das palavras sem propor reflexão do que a utilização daquele determinado termo provoca no texto. Para exemplificar esse ensino apresentamos o slide a seguir:

Figura 10 - Linguagem como instrumento de comunicação

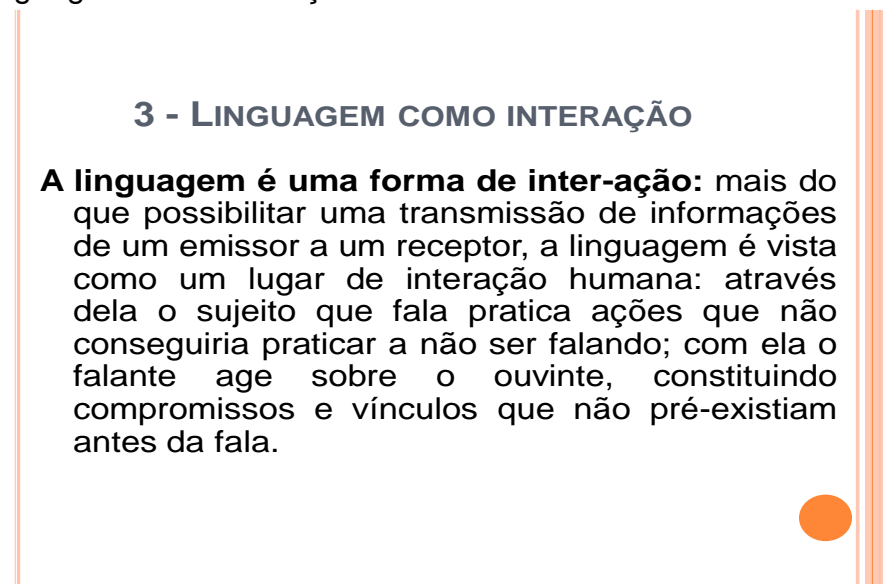
2 - LINGUAGEM COMO INSTRUMENTO DE COMUNICAÇÃO

- “Em termos gramaticais, sem o abandono, na prática, do ensino da gramática tradicional, a concepção de linguagem como forma de comunicação focaliza o estudo dos fatos linguísticos por intermédio de exercícios estruturais morfossintáticos, na busca da internalização inconsciente de hábitos linguísticos, próprios da norma culta. Isto é revelado, por exemplo, em livros didáticos ou em apostilas, que apresentam exercícios mecânicos tais como: atividades de seguir modelo(s), de múltipla escolha e/ou de completar lacunas” (PERFEITO, 2007, p. 827).

Fonte: Perfeito (2007, p. 827).

Na sequência, apresentamos a concepção de linguagem como interação e chamamos a atenção dos professores nesse momento, pois esta é a concepção que fundamenta o currículo de Cascavel (CASCAVEL, 2008).

Figura 11 - Linguagem como interação



Fonte: Perfeito (2007).

Conforme apresentado no slide, reforçamos que, diferentemente da concepção de linguagem como instrumento de comunicação que admite a presença de um emissor e um receptor e que, portanto, há trocas de turno em momentos certos, quando pensamos a linguagem como interação isso não é estanque, pois sabemos que em nosso dia a dia a troca de turno não obedece a uma regra. Pois, por mais que outro não verbalize enquanto estamos falando, ele está mentalmente dialogando com aquilo que estamos dizendo, dessa forma, pode estar concordando ou discordando, considerando um absurdo, ou seja, não é passivo diante do discurso do outro.

Os professores comentaram que, mesmo na sala de aula, os alunos não esperam muitas vezes o professor terminar de falar e falam junto e nem sempre isso representa bagunça, mas quando solicita explicação, por exemplo, muitas vezes, antes de o professor terminar a explicação, eles dizem que já entenderam e começam a realizar a atividade.

Figura 12 - Slide linguagem como interação

3 - LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

- Perfeito (2007) considera que nessa concepção, o trabalho com a língua diferencia-se totalmente das demais concepções, assim: *“discurso, gênero e texto, e não mais possibilidades de explicação dos fenômenos básicos da frase, passam a ser considerados. Ademais, a questão do sujeito é retomada em várias áreas de estudo”* (PERFEITO, 2007, p. 828).

Fonte: Perfeito (2007, p. 828).

Figura 13 - Linguagem como interação

3 - LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

- Alguns autores subjazem essa concepção de linguagem, mas um deles ganha destaque no Brasil a partir da década de 80, sendo este Mikhail Bakhtin, haja vista que por meio dos estudos desse autor as discussões a respeito do gênero discursivo ganha força e passa a ser o objeto de ensino da Língua Portuguesa.

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Reafirmamos, com esse slide, que o currículo de Cascavel (CASCAVEL, 2008) encontra-se fundamentado nessa concepção de linguagem, pois embora o documento não apresente explicitamente que se fundamenta na terceira concepção,

o autor que o fundamenta é Bakhtin. Assim, quando apresentamos o slide acima, proporcionamos essa discussão, relatamos que é claro no documento que norteia o ensino em nosso município que o texto (discurso) deve ser o material mais importante para o ensino da oralidade, leitura e escrita e isso é defendido pelos autores sociointeracionistas.

Nesse momento, alguns professores retomaram a discussão em relação ao trabalho a partir do gênero, pois, para eles, como se fala muito que tudo tem que visar ao texto, isso faz com que não se trabalhe com a gramática e assim a formação dos alunos tem sido cada vez mais deficiente, nesse critério.

Como formadora, relatamos que é impossível, hoje, pensar o ensino da Língua Portuguesa a não ser por meio dos gêneros, pois queremos ensinar a língua a partir de situações reais de uso, e a forma mais real de utilização da língua é por meio dos gêneros, então não há como fugir disso. No entanto, trabalhar a partir de gêneros não exclui a exploração da gramática, até porque o próprio Bakhtin, ao falar sobre o estilo do gênero, remete-nos ao estudo dos aspectos linguísticos que o compõem, portanto, em sala de aula, temos que ter, sim, momentos de estudo da gramática, porém esse estudo deve ser pensado a partir de um determinado gênero, levando os alunos a refletirem, por exemplo, sobre os motivos pelos quais determinadas palavras são utilizadas em detrimento de outras.

Figura 14 - Linguagem como interação.

3 - LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

- A língua passa a ter a função comunicativa que só ocorre dentro de um determinado contexto social, como explica Bakhtin (2010).
- *“A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.)”* (BAKHTIN, 2010, p. 112).

Buscando mostrar que a língua, ou seja, que a organização da nossa fala é feita a partir do outro, apresentamos o slide anterior, pois, segundo Bakhtin (2010), a língua tem função comunicativa, ocorre dentro de um contexto social e é função do interlocutor, desse modo, dependendo da pessoa a quem eu me dirijo, a seleção das palavras variará. Assim, quando eu falo com alguém da minha família, o discurso será diferente daquele que eu terei com o meu superior no ambiente de trabalho. Percebemos que essa questão, os professores aceitaram com tranquilidade, pois concordaram com a definição do autor.

Na sequência, apresentamos as concepções de leitura.

Concepções de leitura

Situamos os professores de que naquele trabalho, consideraríamos três concepções de leitura: ascendente, descendente e interacional, sendo que elas compreendem foco no texto, foco no leitor e na interação autor-texto-leitor respectivamente, assim, consideramos o contexto de produção incluso na concepção interacional. Consideramos que o foco no autor corresponde à concepção ascendente e descendente de leitura.

Apoiados nos estudos de Leffa (1999), Castela (2009), Koch e Elias (2011) e Kleiman (2008), explanamos aos professores participantes da oficina o que preconiza cada uma das concepções anteriormente citadas.

A concepção ascendente de leitura tem seu foco no texto, portanto, para essa concepção, todo significado está dado no texto, bastando ao aluno apenas decodificar o escrito. De acordo com Kleiman, “Essa concepção de leitura dá lugar a leitura dispensáveis, uma vez que em nada modificam a visão de mundo do aluno” (KLEIMAN, 2008, p. 20). A autora ainda acrescenta “A atividade compõe-se de uma série de automatismos de identificação e pareamento das palavras do texto com as palavras idênticas numa pergunta ou comentário” (KLEIMAN, 2008, p. 20). Portanto, nas questões propostas após a leitura, basta ao aluno identificar onde se repetem as palavras da pergunta para encontrar a resposta. Não é exigida nenhuma reflexão por parte do aluno. Assim, para Kleiman, “[...] para responder a uma pergunta sobre alguma informação do texto, o leitor só precisa o passar de olho pelo texto à procura de trechos que repitam o material já decodificado da pergunta” (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Apresentamos aos professores um exemplo de questões que são características dessa concepção.

Figura 15 – Questões ascendente de leitura.

| | |
|--|---|
| <p style="text-align: center;">O Lobo e a Ovelha</p> <p>Um lobo, muito ferido devido às várias mordidas de cachorros, repousava doente e bastante debilitado em sua toca.</p> <p>Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que ia passando ali perto, e pediu-lhe para trazer um pouco da água de um córrego que corria ao lado dela.</p> <p>Assim, falou o lobo:</p> <p>___ Se você me trazer água, eu ficarei em condições de conseguir meu próprio alimento.</p> <p>___ Claro – respondeu a ovelha – se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento.</p> <p>Autor: Esopo</p> <p>Moral da História: Uma pessoa falsa não consegue disfarçar suas verdadeiras intenções, apesar das palavras gentis.</p> | <p>Qual é o título desse texto?</p> <p>Onde o lobo repousava?</p> <p>O que o lobo falou para a ovelha?</p> <p>O que a ovelha respondeu ao lobo?</p> |
|--|---|

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Ao apresentar as questões e comentar sobre elas, o docente K fez o seguinte comentário:

Ah, é só copiar o texto novamente (Docente K, 28/02/2013).

Inquirimos os professores se eles consideravam que essa concepção de leitura auxilia no desenvolvimento da compreensão. E eles foram unânicos em dizer que não.

Aproveitamos esse momento para explicitar que não negamos a importância da decodificação, até porque, se ela não ocorrer, não há leitura. Esse é o primeiro passo para a leitura, contudo, não podemos ficar apenas nela.

A concepção descendente de leitura, conforme explicitamos no primeiro capítulo (seção 3), tem o leitor como peça central na atividade de leitura. “Com o surgimento da abordagem descendente, na qual se estabelece a concepção cognitivista de leitura, a ênfase passou do texto para o leitor” (CASTELA, 2009, p. 16). Nesta concepção é atribuída grande importância ao conhecimento prévio dos alunos, valorizam-se as atividades de inferência, estratégias de leitura, antecipação, seleção, confirmação e verificação, no entanto, o aspecto social da leitura era descartado.

De acordo com Leffa, “o leitor passa a ser visto como soberano na construção do significado” (LEFFA, 1999, p. 28). Isso ocorre, conforme Castela, porque nesta concepção “cada leitor constrói permanentemente uma representação mental do mundo, armazenada em esquemas mentais que são acionados pela leitura do texto” (CASTELA, 2009, p. 18). Dessa forma, a leitura de um texto serve para o leitor reafirmar algum conhecimento que ele já possuía e não serve, portanto, para acrescentar ou mudar a visão do leitor.

Ao fazer a apresentação dessa concepção, questionamos aos professores em que momento é importante trabalhar com o levantamento de hipóteses. E obtivemos a resposta do docente J:

Quando vai lendo... ou antes da leitura (Docente J, 28/02/2013).

Nesse momento, complementamos a fala do docente, dizendo que as questões pertencentes à concepção descendente são fundamentais para trabalhar a pré-leitura, ou seja, antes de iniciar a leitura de um texto é importante ativar os conhecimentos prévios do leitor e essas questões são fundamentais para esses momentos.

Também apresentamos modelo de questões elaboradas nessa concepção:

Figura 16 - Exemplo de atividade

EXEMPLO DE ATIVIDADE

Na sua opinião,
Comente sobre ...
Explique, em poucas palavras, o que é ...
O que você pensa sobre reforma agrária?

Fonte: organizado pela pesquisadora.

Quando apresentamos os exemplos acima, um professor fez o relato a seguir:

Uma vez eu participei de uma palestra com o Rubem Alves e ele disse que a escola deveria evitar as questões do tipo o que o autor quis dizer? Pois, é difícil saber exatamente o que o autor quis dizer...Ele mesmo disse que vê pessoas interpretando os escritos dele que não tem nada a ver com o que ele pretendeu dizer. Por isso, eu não uso esse tipo de questão (Docente H, 28/02/2013).

Confirmamos o que o professor mencionou e relatamos que realmente é muito difícil interpretar exatamente o que o autor quis dizer. Por isso, a partir do contexto de produção e das marcas linguísticas utilizadas pelo autor é que fazemos as nossas inferências e só consideramos válidas as interpretações que podem ser confirmadas no texto. Embora existam interpretações plurais, não podemos aceitar qualquer resposta como sendo correta.

A seguir, direcionamos as reflexões para a concepção de leitura interacional.

Na concepção interacional, a leitura é concebida como forma de interação entre os sujeitos envolvidos durante a leitura: autor-leitor-texto. Dessa forma, conforme Koch e Elias “[...] o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos [...]” (KOCH e ELIAS, 2011, p. 11). A leitura vai exigir do leitor o uso de estratégias, ativação dos conhecimentos prévios, contudo, nessa concepção, considera-se o caráter social da leitura, enfim, o contexto social. Exemplos de atividades a partir dessa concepção:

Figura 17 – Exemplos de atividades

| Exemplos de atividades: | |
|--|---|
| <p>O Lobo e a Ovelha</p> <p>Um lobo, muito ferido devido às várias mordidas de cachorros, repousava doente e bastante debilitado em sua toca.</p> <p>Como estava com fome, ele chamou uma ovelha que ia passando ali perto, e pediu-lhe para trazer um pouco da água de um córrego que corria ao lado dela.</p> <p>Assim, falou o lobo:</p> <p>— Se você me trazer água, eu ficarei em condições de conseguir meu próprio alimento.</p> <p>— Claro — respondeu a ovelha — se eu levar água para você, sem dúvida eu serei esse alimento.</p> <p>Autor: Esopo</p> <p>Moral da História: Uma pessoa falsa não consegue disfarçar suas verdadeiras intenções, apesar das palavras gentis.</p> | <p>Que outra moral seria adequada a essa fábula?</p> <p>() O que os olhos não vêem o coração não sente.</p> <p>() A corda sempre quebra do lado do mais fraco.</p> <p>() Não confie nos malvados, mesmo que pareçam ser bem-intencionados.</p> <p>Qual é a finalidade desse texto?</p> <p>A que gênero ele pertence?</p> |

Fonte: Organizado pela pesquisadora.

A partir desse slide apresentamos a diferença entre as duas outras concepções e a interacional, pois, aqui, para o aluno conseguir reconhecer que outra moral seria adequada à fábula, ele precisa compreender o texto, ou seja, ter uma visão global dele. Isso ocorre também com a identificação da finalidade do texto, pois não é possível identificá-la sem ter a compreensão da mensagem do material proposto, bem como se faz necessário relacionar o conteúdo do texto com os conhecimentos prévios que o leitor possui. Dizer a que gênero o texto pertence requer do aluno a ativação de conhecimentos prévios a respeito da composição e da estrutura do gênero e da sua finalidade, dessa forma, é necessário que se elabore a resposta a partir da leitura do texto e da relação com outros conhecimentos já adquiridos anteriormente.

Para finalizar a apresentação das concepções de leitura, organizamos um slide com um quadro síntese proposto por Amorin (1997),

Quadro 3 – Quadro síntese das concepções de leitura

| Modelos | Decodificação (Foco no texto) | Psicolinguístico (Foco no leitor) | Interacional |
|---------------------|--|--|---|
| Leitura | Atividade perceptiva e mecânica, centrada no processamento gráfico | Atividade cognitiva, centradas nas contribuições do leitor | Atividade cognitiva, perceptiva e social centrada na interação entre leitor e autor |
| Fluxo da informação | Ascendente (do texto para o leitor) | Descendente (do leitor para o texto) | Ascendente e descendente |
| Significado | No texto | Na mente do leitor | Construído a partir da interação leitor/autor por meio do texto |

Fonte: Amorin, 1997, p. 5

Fonte: Amorin, 1997, p. 5.

Após encerrar essa explanação a respeito das abordagens de linguagem e de leitura, propusemos aos professores uma atividade prática. Essa atividade solicitava

a análise de algumas questões de um determinado livro didático para identificar a que concepção cada questão pertencia, as quais destacamos a seguir:

Figura 18 – Cartum e atividades para análise



ESTUDANDO O TEXTO

1. Leia as frases abaixo.

- | | |
|-----------------------------------|---|
| (A) Não apresenta humor. | (D) Compõe-se de texto e imagem. |
| (B) Compõe-se apenas de palavras. | (E) Faz uma crítica a um determinado assunto. |
| (C) Foi publicado em um jornal. | (F) Apresenta humor. |

Escreva em seu caderno quais dessas frases representam as características do cartum que você leu. *Opções C, D, E e F.*

- Em sua opinião, por que o personagem representado pela televisão está nervoso? *Possibilidade de resposta: Porque ele quer que as crianças parem de ler para assistir à televisão.*
- Você acha que as crianças estão gostando dos livros? Justifique sua resposta. *Os alunos devem perceber que as crianças parecem estar bastante interessadas nas leituras que estão fazendo. Uma prova disso é que elas nem estão percebendo o desespero do personagem que aparece na televisão.*
- Você concorda com a ideia expressa pelo cartum de que atualmente as crianças se interessam mais pelos livros do que pela televisão? *Pessoal.*

A questão nº 1 faz referência às características do gênero cartum. Ela é interacional, haja vista que, para organizar a resposta, o aluno precisa do texto, mas ele deve utilizar os seus conhecimentos a respeito do gênero.

A questão 2, embora solicite a opinião do leitor, é interacional, pois o aluno não consegue responder sem ler o texto e se não é capaz de fazê-lo é porque não o compreendeu. Nessa questão, a maioria dos professores havia classificado como descendente. Aproveitamos para reforçar que é preciso ficar atento que nem sempre que solicitar a opinião será uma questão descendente, pois temos que analisar que, quando pertencer a essa concepção, é possível responder mesmo sem ter lido o texto. O que seria interessante para essa questão é a sua reformulação, pois, muitas vezes, percebemos que as questões são mal elaboradas.

A questão 3 é interacional porque, a partir da observação da imagem do cartum e da fala do personagem, os alunos poderão chegar à resposta. Nessa questão, ocorreu o mesmo fato da anterior.

A questão 4 enfatiza a opinião do leitor, portanto, pertence à concepção descendente. Mostramos a diferença dessa questão com as anteriores, pois, para respondê-la, o aluno não teria necessidade do texto, já que, mesmo que não tivesse sido proposto o cartum, seria possível respondê-la.

No final da oficina, entregamos os textos que deveriam ser lidos para o próximo encontro. Como na oficina seguinte seria sobre a leitura nos documentos oficiais entregamos dois textos, a saber:

MATENCIO, Maria de Lourdes Meireles. Letramento, competência comunicativa e representações da escrita. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 13, p. 23-33, jan./jun., 2004.

MENEGASSI, Renilson José. FUZA, Angela Francine. O conceito de leitura nos documentos oficiais. *SIGNUM: Estud. Ling.*, Londrina, n. 13/2, p. 315-336, dez. 2010.

Nessa primeira oficina percebemos que a maioria dos professores não tinha conhecimento a respeito das concepções de linguagem, por isso, quando apresentamos esse conteúdo, os docentes mostraram-se pouco participativos. Em relação às concepções de leitura, constatamos que foram novidades para eles as

denominações utilizadas por nós, contudo, como todos realizam atividades de leitura com seus alunos, houve maior participação no momento em que trabalhamos esse conteúdo. Mas o que nos chamou mais a atenção foi a resistência de alguns docentes em trabalhar a partir dos gêneros discursivos/textuais.

3.1.1.2 2ª Oficina - A leitura nos documentos oficiais e o letramento

Em nossa segunda oficina, iniciamos fazendo uma breve explanação do que seria abordado nesse encontro e retomamos o que havia sido trabalhado na oficina anterior. Para essa retomada, questionamos os professores se eles recordavam sobre quais eram as três concepções de linguagem. E pelas respostas percebemos que se lembravam das concepções de leitura, mas as de linguagem necessitaram de auxílio para lembrar.

Fizemos um breve resumo das abordagens de linguagem, pontuando que para a concepção de linguagem como expressão do pensamento, a língua/linguagem era concebida como mera representação do pensamento. Dessa forma, acreditava-se que aqueles que não conseguiam organizar de forma satisfatória a sua fala era porque não pensavam. Para a concepção de linguagem como instrumento de comunicação, a linguagem era vista como uma forma de comunicação, contudo, não era levado em consideração o contexto social e admitia-se a presença de um receptor e de um emissor, porém, em um movimento quase estático. Assim, um falava enquanto o outro ouvia e depois se invertia essa ordem, o que nós sabemos que não ocorre na realidade, haja vista a dinamicidade dos momentos de interação. Por fim, temos a linguagem como forma de interação e para essa concepção a língua/linguagem é concebida a partir das relações sociais a que os sujeitos são expostos no dia a dia, nas quais não há um processo de passividade, pois a interação não permite isso. Nesse processo, temos o interlocutor e o locutor, justamente para confirmar o dialogismo que deve haver em todas as situações de interação.

Também relembramos as concepções de leitura que estão embasando a nossa formação, que são a ascendente, a descendente e a interacional, cujo foco está centrado, respectivamente, no texto, no leitor e na interação texto-leitor-autor e

no contexto social. Como as concepções de leitura marcaram mais os professores, eles foram dizendo qual era o foco de cada uma delas.

Após esse *feedback*, apresentamos os três documentos que embasariam as nossas discussões, sendo eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), Ensino Fundamental de Nove Anos: Orientações Pedagógicas para os Anos Iniciais (PARANÁ, 2010) e o Currículo para a rede pública municipal de Cascavel (CASCAVEL, 2008). Nesse momento, justificamos as razões pelas quais olharíamos para os três documentos, tendo em vista que Cascavel possui seu currículo próprio. Relatamos que isso se justificava pelo fato de o documento municipal não poder contrariar aquilo que está previsto em âmbito nacional e estadual. Além do mais, o município participa das avaliações externas como a Prova Brasil e a Provinha Brasil, que são elaboradas a partir do que preconiza os PCN e também as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, portanto, como professores temos que conhecer esses documentos.

As discussões sobre os documentos oficiais foram planejadas a partir do texto de Menegassi e Fuza (2010), que foi dado como leitura prévia. E, para abordar o letramento, utilizamos como referência o texto de Matencio (2004).

Questionamos aos professores se eles sabiam em qual concepção de linguagem estavam fundamentados esses três documentos e percebemos que não tinham muita clareza a esse respeito e, portanto, tivemos que dizer que todos apresentam a concepção interacional como sendo a referência para o trabalho com a Língua Portuguesa. Aproveitamos para esclarecer que, embora os PCN em sua parte introdutória apresente ecletismo em sua concepção teórica, não percebemos isso acontecendo na disciplina de Língua Portuguesa.

Fomos explanando questões que julgamos relevantes em relação ao documento nacional, como o fato de ele valorizar o contexto de produção dos discursos e, ao abordar o trabalho com a leitura, esclarecer que ela não pode restringir-se apenas a decodificação.

Quando discutíamos essa questão, houve o seguinte relato de um participante:

Professora, nesse sentido das crianças não conseguirem decodificar eu penso que as crianças têm muita preguiça e muita resistência em fazer a leitura eles não querem refazer o texto, eles pegam... assim... eles falam, já li tudo... e eles não leem, eles não releem o que eles

escrevem. Será que não está faltando maturidade, porque eles estão muito criancinha no 5º ano, talvez a questão da maturidade de que eles não gostam de ler, porque estão muito fracos, daí eles não gostam de ler. Eu levei ontem os alunos para a aula de informática e nós estávamos trabalhando com adjetivos e eles tinham que procurar e... ler o enunciado para saber o que fazer e eles vão lá e falam professora o que é para fazer? Eles não querem ler. Daí como vai decodificar se eles não querem ler? Eles têm uma preguiça enorme para ler (Docente B, 07/03/2013).

Já na sequência, outro participante disse:

Eu já tive uma experiência igual à dela com os meus alunos o ano passado, esse ano não tenho, mas no ano passado, eu tinha uns quatro alunos que tinham muita dificuldade, um não reconhecia nada, ele não lia, tinha que fazer ditado para ele e ele jogava letras aleatórias, só jogava letras, eu tive um trabalho danado para ele chegar ao final do ano sabendo o que ele estava fazendo. Quando terminou o ano ele estava escrevendo um pouco, o básico, vamos dizer assim, e a leitura também (Docente G, 07/03/2013).

Houve então, o seguinte questionamento:

Mas como que chega ao 5º ano desse jeito? (Docente K, 07/03/2013).

Percebemos que os professores aproveitam os momentos de formação para expor os seus problemas do cotidiano e, como formadora, não há como impedir que essas situações aconteçam, até porque entendemos as angústias dos docentes. E vamos tentando mediar as situações apresentadas por eles e, ao mesmo tempo, procuramos reconduzir para o tema que estávamos abordando.

Assim, em relação aos relatos dos participantes, dissemos que devido a inúmeras situações que permeiam o trabalho na escola, inclusive a busca pela adequação idade/ano, ocorrem situações em que alunos chegam ao 5º ano apresentando defasagens de conteúdo.

Outro participante disse:

Eu percebo com o meu 5º ano que eu dei uma avaliação de Ciências e eles não leem para responder uma questão (docente O, 07/03/2013).

Diante desse relato, percebemos que os professores estão ansiosos por respostas que lhes auxiliem no trabalho com a leitura e, devido a isso, nesse momento relatamos que desenvolver no aluno o interesse e a necessidade de ler é algo que nós professores temos que auxiliar. Portanto, sabemos que não é algo a ser desenvolvido apenas no 5º ano, mas que deve iniciar desde a Educação Infantil. E, quando dissemos isso, tivemos mais um relato:

Eu vejo a resistência, assim, porque os professores estão trabalhando muito pouco com a leitura apontada e que infelizmente tem que ser feita com eles e os professores dificilmente trabalham com a leitura apontada de estar com a régua lá apontando com a sala inteira, porque às vezes se você vai fazer a leitura de um aluno ele fica envergonhado e ele não consegue lê. Mas quando você faz todos juntos ele se prende... esse trabalho diário que deveria ter mais nas turmas (Docente B, 07/03/2013).

Esse relato feito pela docente nos remete a uma concepção ascendente de leitura, contudo, sabemos que para que os alunos consigam ler é preciso primeiramente que haja decodificação daquilo que está escrito, portanto, ressaltamos que realmente a leitura apontada é fundamental no processo de alfabetização.

É claro que não esperávamos na formação fazer um trabalho de culpabilização dos professores dos anos anteriores, pelo contrário, o que pretendíamos era auxiliar os professores no sentido de perceberem quais ações podem ter em sala de aula para desenvolver em seus alunos o interesse pela leitura e a devida compreensão daquilo que é lido. Por isso, é importante que primeiramente se perceba a leitura como algo essencial para a formação do aluno, pois, muitas vezes, temos dificuldade para pensar em atividades de leitura. Isso se evidencia porque, frequentemente, quando selecionamos um texto para trabalhar com os alunos, o primeiro pensamento que vem a nossa mente é qual atividade trabalhar a partir dele. Esse modo de encarar o trabalho com o texto vem ao encontro do que afirma Matencio: “Como consequência, o ensino continua a ser feito através de trechos da literatura para aprendizagem da gramática prescritiva, em poucos momentos também descritiva. O trabalho com leitura e produção de textos é secundário” (MATENCIO, 1994, p. 77).

Portanto, o trabalho com a leitura precisa ser bem planejado pelo professor. Para isso, é necessário que prepare a leitura que vai fazer para a turma a fim de ler com ritmo, entonação, o que é diferente de pegar o texto na hora e ler de qualquer forma. E reforçamos, novamente, que a prática de leitura tem que iniciar desde a pré-escola. E se por acaso o aluno ao chegar no 5º ano ainda com dificuldades de decodificação e de compreensão, é importante fazer o trabalho que Solé (1998) indica, que é a leitura compartilhada, ou seja, o professor terá que fazer o trabalho de mediação para que o aluno realize, com auxílio, até chegar o momento em que ele consiga ler sozinho. Quando fizemos essa fala, tivemos a participação de um docente:

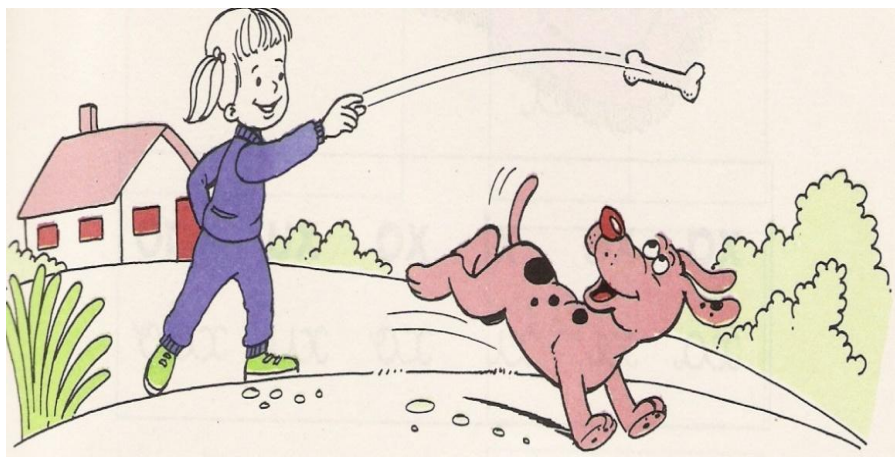
É interessante que os alunos são vários, eles chegam e falam: “professora eu não entendi essa questão”. No caso, hoje tinha uma: “qual a diferença entre um texto e outro?”, era assim, textos semelhantes, mas de gêneros diferentes. Então eles não sabem o que é a palavra diferença, daí eu começo a dar dicas, mas o que é ser diferente? Aí a partir disso eles já sabem o que eu quero. Isso mostra pra gente que às vezes a gente precisa explicar um pouco o enunciado (Docente J, 07/03/2013).

Percebemos que os professores, durante a oficina, iam procurando relacionar o que nós estávamos dizendo com a prática que eles têm em sala de aula. E isso enriquecia o processo de formação.

Fizemos questão de enfatizar o slide que trazia um trecho do PCN que relatava que, para conseguir realizar a leitura, a decodificação é o primeiro passo, porém não podemos ficar apenas nisso, pois no primeiro encontro e no segundo, também percebemos que alguns professores falaram da questão de que os alunos estão apresentando dificuldade inclusive de decodificação. Então é relevante que se perceba que não há a negação da decodificação, porém, é preciso trabalhar no sentido de superá-la.

Outro aspecto que elencamos para trabalhar referente ao documento federal (PCN) e estendemos aos outros documentos que apresentam o mesmo propósito, foi o de trabalhar a leitura a partir de textos que circulam socialmente, que são, portanto, os gêneros discursivos/textuais. Nesse sentido, apresentamos ao grupo um exemplo de texto que circula somente na esfera escolar:

Figura 19 – Exemplo de texto produzido para cartilha



O OSSO É DO TOTÓ.
 TOTÓ É O CÃO DE VANESSA.
 VANESSA JOGOU O OSSO PARA TOTÓ.
 TOTÓ PEGOU O OSSO.
 ELE COLOCOU O OSSO NO BURACO.

Fonte: <http://alfabetizandoc.blogspot.com.br/2012/06/textos-e-atividades-para-o-1-e-2-ano.html>

A partir da apresentação do texto acima fomos fazendo os professores refletirem que esse tipo de texto não tem circulação social. Os próprios participantes relataram que ele só tem circulação na esfera escolar, portanto, os alunos nunca encontrarão nada igual fora dessa instituição. Assim, se pretendemos trabalhar com a língua/linguagem a partir de uma concepção interacionista, esse tipo de texto não pode fazer parte das nossas aulas.

Sempre que abordamos a questão do trabalho com o gênero entre os professores, houve aqueles que consideraram que, ao afirmarmos isso, estamos negando o trabalho com a gramática. Então surgiu, por parte de um participante, o seguinte posicionamento:

Eu gosto de trabalhar a gramática, porque é a nossa língua e se você vai para o exterior eles vão saber que eu sou brasileiro, então eu acredito que os alunos têm que aprender o que é verbo. Em sala de aula você não pode dizer isso é artigo, isso é numeral, essa nova roupagem está fazendo uma amnésia geral (Docente F, 07/03/2013).

Explicamos que o trabalho a partir do gênero não prevê a exclusão da gramática. É claro que ela é importante, contudo fizemos os participantes pensarem como esse trabalho está previsto no currículo de Cascavel e percebemos que ele deve ocorrer por meio da análise linguística. Então, não se nega a gramática, porém, essa abordagem não admite aqueles treinos exaustivos de classificação, como conjugar os verbos em todos os tempos e modos. Como afirma Geraldi, faz-se isso “sem que o aluno nem sequer suspeite o que significa indicativo, subjuntivo ou mais-que-perfeito” (GERALDI, 2011, p. 45).

Portanto, orientamos que vamos trabalhar os verbos sim, mas primeiro é necessário que os alunos sejam capazes de localizá-los dentro de uma situação real de comunicação, que é o texto, e depois de explorar a interpretação dele, podemos propor exercícios que visem fixá-los e o termo verbo, nesse contexto, pode ser utilizado pelo professor, sim. Até porque não podemos mais admitir trabalhar com apelido para os termos corretos, como era o caso dos acentos, dizíamos que o acento circunflexo era o “chapéu do vovô” e o agudo o “grampo da vovó”, pois a criança construía toda uma conceituação sobre esse uso e depois tinha que desconstruir esse conceito para formar outro com o nome correto. Então, o ideal é falar o nome correto, pois se desde a educação infantil a criança for ouvindo o nome correto, ela assimilará isso naturalmente.

Outro participante fez a defesa dessa questão:

Eu não sou da área de Língua Portuguesa, então eu acho que muitas coisas a gente tem que trabalhar em cursos de formação continuada. Algumas pessoas levam muito ao extremo algumas questões, por exemplo, é importante saber o conceito? É importante, mas vamos apresentar o conceito de adjetivo e depois vamos localizá-lo no texto, perceber o que ele provoca. O problema são aqueles que interpretam levando tudo ao extremo (Docente E, 07/03/2013).

Esse membro do grupo nos auxiliou na explanação do que acontece geralmente na educação. O que percebemos é que sempre que se discutem novas abordagens para o ensino é como se tivéssemos que desconsiderar tudo o que se discutiu até o momento e iniciar tudo novamente, e isso não é verdade, não precisamos a cada momento procurar reinventar a roda, sendo que muitas vezes o que necessitamos é aperfeiçoá-la tornando-a mais adequada aos nossos objetivos. Nesse sentido, tivemos, então, o seguinte relato:

Eu tive um aluno que sempre que escrevia algumas palavras que terminavam com “u” ele colocava “l” ai eu percebi que ele fazia isso com os verbos, então, eu pude explicar para ele olha isso é um verbo e daí ele não errou mais, às vezes a gente se prende a outras coisas, daí ensina o som do “l” e na verdade ele só errava as palavras que eram no passado: voltou, dançou... era só verbo (docente J, 07/03/2013).

Percebemos que os professores têm certa insegurança em abordar as questões gramaticais. Dessa forma, procuram justificar as razões pelas quais utilizam os termos e os explicam aos alunos.

No material que preparamos para trabalhar a leitura a partir dos documentos oficiais, procuramos enfatizar qual é o objeto de ensino de cada um deles para mostrar aos professores que não há como negar o trabalho com o gênero em sala de aula, pois todos os documentos preconizam esse trabalho.

Também procuramos apresentar aos participantes da formação que a leitura, em todos os documentos, é caracterizada como um ato social, haja vista que eles estão pautados na concepção interacional de leitura, portanto, retoma a importância do gênero. Embora pareça redundante, o que pretendíamos é que os professores se convencessem da necessidade do gênero, pois, na primeira oficina, tivemos o relato de um participante dizendo que “hoje tudo é gênero textual” e outros concordaram com essa fala.

Outro aspecto importante que trabalhamos, pautados nos documentos, foi a necessidade da mediação do professor no trabalho com a leitura. E o reconhecimento do aspecto cognitivo e social da leitura, pois podemos dizer que a leitura é social, porque a partir da interação com o outro, vamos formando os nossos conceitos e construindo nossas ideologias, contudo, o ato de aprender a ler dependerá cognitivamente de cada sujeito, ou seja, eu não posso aprender a ler pelo outro, o professor pode proporcionar mediações que auxiliem o aluno no desenvolvimento da leitura. Essa defesa do aspecto cognitivo e social da leitura permeia os três documentos analisados.

Chamamos a atenção para o fato de as Orientações pedagógicas para o Ensino Fundamental de nove anos do Estado do Paraná destacar que a gama de gêneros disponíveis para leitura é muito maior do que para produção, haja vista que há certos gêneros que as pessoas nunca precisarão escrever, como uma bula, por exemplo. Essa é uma questão que não consta nos outros dois documentos, por isso,

a princípio, os professores não aceitaram muito bem essa questão. Eles achavam que era possível sim produzir uma bula, haja vista que na escola eles trabalham com plantas medicinais, por exemplo, e solicitam a produção de bula. Foi necessário convencê-los de que a produção da bula exige conhecimento científico que os alunos não têm condições de atingir nessa fase da vida escolar.

Para esse documento (PARANÁ, 2010), ler é um ato social entre leitor e autor, os quais interagem a partir de objetivos e necessidades socialmente determinados. Ao produzir um texto, quem escreve tem em mente determinado leitor e escreve baseado nas pressuposições que faz desse interlocutor; este, por sua vez, reage ao texto baseado na imagem que faz do autor. Portanto, autor e leitor, com maior ou menor consciência, ficam inseridos num universo cultural ideológico. Esse documento considera a leitura um processo de interação entre texto-leitor-autor e contexto de produção.

Antes de iniciarmos a apresentação do Currículo para a rede pública municipal de Cascavel, questionamos os professores se eles sabiam o que o documento preconizava para o trabalho com a leitura. O docente H relatou que sim, pois, sempre que realizava o planejamento, recorria a esse documento. Essa resposta nos mostra que muitas vezes os professores conhecem apenas os conteúdos referentes à leitura, mas não têm conhecimento da fundamentação teórica que o sustenta.

Assim como nos documentos de âmbito nacional e estadual, no currículo de Cascavel, o texto é o material didático mais importante, por isso o professor deve proporcionar aos alunos o contato com os mais variados gêneros discursivos, apresentando textos de gêneros diferenciados. O que diferencia dos outros documentos é o fato de no currículo estar prevista a apresentação de textos de gêneros diferentes, mas que abordem o mesmo tema para que os alunos possam confrontar as ideias presentes neles e construir seus pontos de vista.

Nesse documento, a leitura é concebida como cognição e prática social, já que, para compreender e interpretar um texto, o leitor deve acionar seus valores e crenças, sendo estas resultantes da classe social à qual pertence.

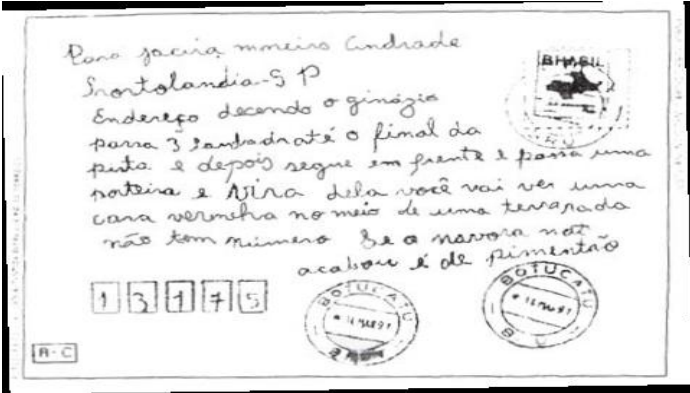
Destacamos aos professores que, de acordo com o currículo, é preciso que se compreenda que a leitura é o meio principal para aquisição da cultura historicamente acumulada. Dessa forma, o aluno deve compreender a função social da leitura.

Concluímos, então, que os três documentos apresentam uma concepção interacional de leitura.

Além de analisar as concepções de leitura que norteiam os três documentos, verificamos se eles abordam a questão do letramento, pois concordamos com Kleiman que “Os estudos do letramento têm como objeto de conhecimento os aspectos e os impactos sociais do uso da língua escrita” (KLEIMAN, 2007, p. 1). Portanto, consideramos relevante que os professores percebam que, quando falamos em letramento, estamos nos reportando à necessidade de mostrar para os alunos a língua em seu uso social. E, quando tratamos de leitura, é fundamental que haja a seleção de materiais (texto) que tenham uma função social, pois acreditamos que não seja mais possível apresentar aos alunos textos que pertençam apenas à esfera escolar.

Para abordar o tema letramento, demos como leitura prévia aos participantes o texto de Matencio (2004) e nele a autora apresentava o envelope que foi demonstrado no slide a seguir:

Figura 20 – Letramento



The image shows a slide with a handwritten letter on an envelope. The letter is written in cursive and contains a puzzle-like address: "Para Jacira Almeida Andrade", "Inortolandia-5 P", "Endereço decendo o ginásio", "para 3 cantadrate o final da", "pista e depois segue em frente e para uma", "rotina e Aíra dela você vai ver uma", "cara vermelha no meio de uma terrçada", "não tem número Be a novela não", "acabou e de pimenta". Below the address is a sequence of numbers in boxes: 1, 3, 1, 7, 5. There are two circular postmarks from Botucatu, SP, dated 11/02/07. To the right of the envelope, there is a bold text challenge: "QUEM CONSEGUE ENCONTRAR UM ENDEREÇO DESSES COM CERTEZA MERECE NOSSA HOMENAGEM. FAÇA TAMBÉM SUA HOMENAGEM AOS CARTEIROS. PREENCHA SUA CARTA COM O ENDEREÇO E O CEP CORRETOS". At the bottom of the slide, there is the logo of "CORREIOS" and the text "25 DE JANEIRO. DIA DO CARTEIRO".

Fonte: Matencio (2004, p. 29).

Após apresentar na oficina o slide correspondente a figura 20, questionamos o que podíamos perceber a partir do preenchimento do envelope. Eles disseram o seguinte:

Ela tem conhecimento de mundo (Docente J, 07/03/2013).
Escreve como se estivesse falando (Docente A, 07/03/2013).

Então questionamos o que lhe falta. E um participante respondeu:

Conhecimento do gênero (Docente J, 07/03/2013).

Os professores revelaram pelas suas falas que reconhecem a necessidade de trabalhar a Língua Portuguesa a partir de situações reais de escrita, tanto que pontuaram que hoje praticamente não escrevemos carta. Então quase não se utiliza esse preenchimento de endereçamento. Um participante disse:

Hoje não é mais comum escrevermos carta, mas recebemos muitas correspondências e nelas há o endereçamento correto (Docente E, 07/03/2013).

A partir dessa fala, os demais concordaram e perceberam que ainda hoje temos muitas correspondências que chegam a nossas residências e de nossos alunos e que necessitam do endereço correto.

Após terminarmos as nossas discussões sobre o letramento, propusemos aos professores a leitura de um texto didático-científico intitulado “Dentes limpinhos” e, a partir dele, propusemos a análise das questões que foram apresentadas. Juntos fomos pensando em formas de alterá-las a fim de torná-las mais interessantes, ou seja, de forma que faça os alunos pensarem para responder, que não fiquem apenas na localização.

Dentes limpinhos

As primeiras escovas de dentes surgiram na China por volta de 1498. Eram feitas de pêlos de porco trançados em varinhas de bambu. Essas cerdas foram trocadas depois por pêlos de cavalo, que não eram ainda o material ideal, pois juntavam umidade e criavam mofo. A melhor solução apareceu em 1938, quando surgiram as primeiras escovas com cerdas de náilon, usadas até hoje.

Fonte: Revista Recreio, nº 177, 31 de julho, 2003, p.26, Editora Abril.

As questões podem ter o foco no texto, no leitor ou na interação, e isso pode variar dependendo da formulação. Assim, podemos formular as questões de modo que, mesmo tendo que voltar ao texto e copiar a resposta ela faça com que o aluno visualize outra possibilidade de questionamento, o qual não repete literalmente o que está posto no texto, promovendo, assim, a elaboração de inferência.

1- Onde e quando o texto “Dentes limpinhos” foi publicado?

De que material impresso esse texto foi retirado? Explique como foi possível obter essa informação. (interacional)

2- Por volta de que ano surgiu a escova de dente? E em que país ela foi criada? (ascendente)

3- Que matéria-prima foi utilizada na fabricação da primeira escova? (ascendente)

4- Por que as escovas de pelos de cavalo foram substituídas? (ascendente)

As escovas de dente feitas com pelo de cavalo não foram aprovadas. Qual foi o problema apresentado por esse material? (interacional)

5- Em 1938 surgiu a melhor solução, que solução foi essa?

Atualmente, qual é o material utilizado na fabricação das escovas de dente? (interacional)

As questões em vermelho foram sugestões que apresentamos aos professores e eles apresentaram as seguintes:

Por que as escovas hoje são melhores? Esse texto circulou em material impresso ou digital? (Docente E, 07/03/2103).

Os professores relataram que, a partir desse texto, aproveitariam para abordar o mofo, que é conteúdo da disciplina de Ciências. Percebemos que eles demonstram preocupação em integrar os conteúdos.

Ao final dessa segunda oficina, questionamos aos professores se eles perceberam alguma mudança em suas práticas. Obtivemos duas respostas:

Eu olhei meu livro inteirinho (Docente J, 07/03/2013).

Eu tinha uma aula preparada e vi que tinha várias questões solicitando a opinião, daí eu mudei (Docente O, 07/03/2013).