



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

ANTONIA RAIMUNDA FERNANDES BASTOS MACIEL

A PRÁTICA DO ENSINO DE LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CAJAZEIRAS - PB

2015

ANTONIA RAIMUNDA FERNANDES BASTOS MACIEL

A PRÁTICA DO ENSINO DE LEITURA NO 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – Proletras da Universidade Federal de Campina Grande – Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Hérica Paiva Pereira

CAJAZEIRAS - PB

2015

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação - (CIP)
Denize Santos Saraiva - Bibliotecária CRB/15-1096
Cajazeiras - Paraíba

M152p Maciel, Antonia Raimunda Fernandes Bastos
A prática do ensino de leitura no 2º ano do ensino
fundamental. / Antonia Raimunda Fernandes Bastos Maciel. -
Cajazeiras: UFCG, 2015.
100f. : il.
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Herica Paiva Pereira.
Dissertação (Mestrado) – UFCG.

1. Ensino Fundamental. 2. Leitura-Prática de Ensino.
3. Estratégias de Leitura. I. Pereira, Herica Paiva. II.
Título.

UFCG/CFP/BS

CDU –373.3(043)

ANTONIA RAIMUNDA FERNANDES BASTOS MACIEL

**A PRÁTICA DO ENSINO DE LEITURA NO 2º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras - Profletras da Universidade Federal de Campina Grande - Campus Cajazeiras, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em: 22/07/2015.

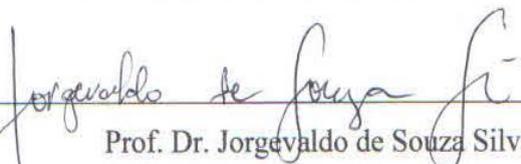
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Hérica Paiva Pereira (Orientador)
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)



Prof.^a Dr.^a Evangelina Maria Brito de Faria
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)



Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva
Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)

Dedico este trabalho ao meu amigo
Rosemir, grande parceiro e incentivador.
Partilho com ele esta conquista.

AGRADECIMENTOS

À Deus, que é a força e a luz sempre presente em minha vida.

Aos meus pais, companheiros fiéis à missão de educadores, incansáveis batalhadores pela educação de seus filhos.

Ao meu esposo, Nelson Maciel, pela compreensão e paciência nas horas em que estive ausente e pelo apoio nas minhas realizações, tornando-as nossas.

Aos meus filhos, Thierry e Nicolás, por serem a essência de amor da minha vida.

Aos professores do PROFLETRAS, pela grande contribuição em ampliar meus conhecimentos e pela amizade bonita que brotou.

A minha querida orientadora Prof^a Dr^a. Hérica Paiva Pereira, que promoveu sabiamente a sua ação, conduzindo-me pedagogicamente de forma exemplar.

Aos colegas de curso, por tantos momentos bons de partilha, não só de conhecimento como pelas brincadeiras, pelo companheirismo, e pela fé que dividiram comigo. Agradeço especialmente a Paula Perin pelo apoio e laços de amizades que estreitamos ao longo destes dois anos de estudo.

À CAPES, pela bolsa de fomento à pesquisa que viabilizou a realização deste mestrado.

À direção da Escola Manoel Gonçalves dos Santos, onde esta pesquisa foi desenvolvida e aos professores colaboradores, pelo acolhimento e receptividade.

“[...] meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências”.

Paulo Freire

RESUMO

O presente trabalho está fundamentado em uma perspectiva sociointeracionista, que visa a prática do letramento como ação de ensinar e aprender através de aprendizados adquiridos pelos alunos no seu círculo de convivência e desenvolvidos em sala de aula, entre professor e aluno. Pretende-se analisar a prática de leitura de duas docentes do 2º ano do Ensino Fundamental da Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves dos Santos, localizada na cidade de Saboeiro - Ceará, no que se refere à leitura e ao letramento. Com a finalidade de contribuir para a superação das dificuldades encontradas na prática das professoras alfabetizadoras, observadas nesta pesquisa, aplicamos uma proposta de intervenção constituída de quatro oficinas. Estas deram ênfase às estratégias de leitura como procedimentos capazes de desenvolver no aluno uma compreensão leitora e operacional ao abordar um texto como leitor proficiente. Para tanto, foram relevantes os trabalhos de Kleiman (1997; 2002; 2008; 2010), Cagliari (2001; 2009) e Soares (1999; 2003; 2004), por defenderem a importância da interação entre leitor-autor na formação de um leitor proficiente; Marcuschi (2005), ao compreender os gêneros textuais como forma de interação social, como também Kato (2007) e Solé (1998; 2004), além de fornecerem importantes contribuições, foram essenciais para a elaboração das oficinas de leitura. A escolha das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental se deu pelo nosso interesse em compreender como acontece o ensino de leitura com crianças em processo de alfabetização e pela diversidade de crianças, nessas turmas, que se encontram em processos distintos de leitura. Como resultado, as oficinas promoveram momentos de reflexão e também de descobertas de como trabalhar a leitura em sala de aula, de modo que constatamos haver uma urgente necessidade de dar continuidade a esta primeira experiência, através de uma busca coletiva com a finalidade de encontrar diferentes meios para desenvolver um ensino-aprendizagem de leitura de maneira mais significativa e prazerosa para a criança.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Estratégias de leitura.

RESUMEN

El presente trabajo se basa en una perspectiva interaccionista social, que tiene por objeto la práctica de la capacidad de leer y escribir como acción para enseñar y aprender mediante conocimientos adquiridos por los estudiantes en su círculo de convivencia y se ha desarrollado en el aula, entre el profesor y el alumno. Se pretende analizar la práctica de la lectura de dos profesores del 2o año de la Escuela Primaria Manoel Gonçalves dos Santos, que se encuentra en la ciudad de Saboeiro, Ceará, en relación a la lectura y la escritura. Con el propósito de contribuir a la superación de los problemas que se plantean en la práctica de los maestros, que se observa en este estudio, hemos aplicado una propuesta de intervención que consta de cuatro cursos prácticos. Estos hicieron hincapié en las estrategias de la lectura como procedimientos a desarrollar en los alumnos la comprensión y funcionamiento de lector a la hora de abordar un texto como lector competente. Por lo tanto, son importantes el trabajo de Kleiman (1997; 2002; 2008; 2010), Cagliari (2001; 2009) y Soares (1999; 2003; 2004), que defiende la importancia de la interacción entre lector y autor en la formación de un buen lector; Marcuschi (2005), para comprender los géneros textuales como una forma de interacción social, como también Kato (2007) y Solé (1998; 2004), además de hacer importantes contribuciones fueron esenciales para el desarrollo de los cursos prácticos de la lectura. La elección de las clases del 2o año de la Escuela Primaria si se le da por nuestro interés en la comprensión de la enseñanza de la lectura con niños en proceso de alfabetización y por la diversidad de los niños, en estas clases, que se encuentran en diferentes procesos de la lectura. Como resultado de ello, los cursos prácticos de la lectura promovidos momentos de reflexión y también de los descubrimientos de la forma de trabajar la lectura en el aula, de modo que tenemos una necesidad urgente de dar continuidad a esta primera experiencia, mediante una búsqueda colectiva con el fin de encontrar las diferentes formas de desarrollar una enseñanza-aprendizaje de la lectura más significativas y agradables para los estudiantes.

Palabras clave: Docencia. Lectura. Estrategias para la lectura.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01 - Imagem ilustrativa do livro “Vir a ver”: letramento e alfabetização, da Editora Scipione	42
Figura 02 - Imagem ilustrativa do poema “O peru” no livro didático	42
Figura 03 - Imagem ilustrativa da adaptação da fábula “A lebre e a tartaruga”	46
Figura 04 - Imagem ilustrativa do fragmento da reportagem “Jogando com o passado”	48
Figura 05 - Imagem ilustrativa do texto “Brinquedo” apresentado no livro didático	50
Figura 06 - Livros do PAIC adotados em turmas de 2º ano	52
Figura 07 - Apresentação do poema “O que me disse o Saci” no livro didático ...	54
Figura 08 - Apresentação do texto “O desfile dos bichos” no livro didático	57
Figura 09 - Atividade do livro do PAIC	60
Figura 10 - Continuação da atividade anterior	61
Figura 11 - Música “Dona Mariquinha” apresentada no livro do PAIC	62
Figura 12 - Tira utilizada na aula de P1	64
Quadro 01 - Reflexões dos alunos sobre as atividades de leitura	67
Quadro 02 - Reflexões dos alunos sobre a dinâmica da aula de leitura	68
Quadro 03 - Reflexões dos alunos sobre o livro utilizados em sala de aula	68
Quadro 05 - Percepções dos professores participantes sobre a primeira oficina..	83
Quadro 06 - Depoimento dos docentes sobre a segunda oficina	84
Quadro 07 - Depoimento dos professores sobre a terceira oficina	85
Quadro 08 - Relato dos professores sobre a quarta oficina	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	A LEITURA NA ESCOLA: UM DESAFIO	13
2.1	Conceitos de leitura	17
2.2	A leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's).....	20
2.3	A prática da leitura na perspectiva do letramento	24
2.4	Gêneros textuais	28
3	METODOLOGIA	36
3.1	Participantes da pesquisa	37
3.2	Materiais analisados	38
4	ANÁLISE DA PRÁTICA.....	39
4.1	Atividades de leitura com o uso do livro didático	39
4.1.1	<i>Atividades com poemas</i>	41
4.1.2	<i>Atividades com fábulas</i>	44
4.1.3	<i>Atividades com reportagem de jornal</i>	47
4.2	Atividades de leitura com o livro do PAIC	52
4.2.1	<i>Atividades com poemas</i>	53
4.3	Trabalhando o gênero tirinha	64
4.4	Como os alunos veem as atividades de leitura	66
4.5	Pequenas atitudes que podem fazer a diferença	71
5	INTERVENÇÃO: OFICINA DE LEITURA	72
5.1	Procedimentos metodológicos	73
5.1.1	<i>Primeira oficina</i>	73
5.1.2	<i>Segunda oficina</i>	74
5.1.3	<i>Terceira oficina</i>	76
5.1.4	<i>Quarta oficina</i>	80
5.2	Considerações sobre a intervenção	82
5.2.1	<i>Considerações dos professores participantes</i>	82
5.2.2	<i>Considerações da pesquisadora</i>	87
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	89
	REFERÊNCIAS.....	91
	ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS.....	93

1 INTRODUÇÃO

A leitura é uma habilidade que deve ser desenvolvida desde cedo na vida da criança. No entanto, testemunhamos a inquietude, por grande parte de professores sobre alunos que estão em sala de aula e que não conseguem ler.

Esta realidade pode ser constatada ao vermos que muitos educandos passam pelas etapas estudantis, mas não dominam a habilidade da leitura, refletindo isso nas avaliações realizadas, nos últimos anos, que têm mostrado baixos desempenhos dos estudantes brasileiros nesta prática.

O Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA, ao realizar pesquisa, no ano de 2012, mostrou que o desempenho dos estudantes brasileiros piorou em relação a 2009. Em 2003, o Brasil ocupava a 37ª posição em leitura, ficando abaixo de países como a Tunísia e a Venezuela. Vale salientar que, no ano 2000, o PISA avaliou 31 países e o Brasil ficou em último lugar (INEP, 2012).

Nesta perspectiva, reconhecemos a necessidade de trabalhar a leitura, partindo de questionamentos sobre as reais condições de trabalho que temos em sala de aula, com o objetivo de desenvolver práticas pedagógicas que contribuam para que nossos alunos se tornem sujeitos leitores. Para isso, devemos estar cientes de que a discussão sobre a leitura envolve aspectos políticos, educacionais, culturais e sociais que devem ser tratados principalmente na escola. Por isso, ela é considerada o espaço onde prevalecem os discursos sobre leitura e as práticas leitoras, ou seja, um lugar social de acesso à leitura em que os professores são colocados como protagonistas deste processo e, portanto, como participantes ativos.

Desta forma, pretendemos analisar como acontece o ensino de leitura no 2º ano do Ensino Fundamental a fim de compreender quais estratégias de leitura, aplicadas pelos professores, com crianças em processo de alfabetização devem extrapolar as atividades já existentes, na maioria, nos livros didáticos e se consolidar em verdadeiras práticas de letramento com a finalidade de formar leitores e escritores que dominem os gêneros textuais que circulam na esfera social.

Tendo presente uma pesquisa, dessa natureza, podemos nos questionar: o ensino da língua materna tem correspondido adequadamente aos anseios dos alunos? É preciso, desde a alfabetização, desenvolver nos alunos hábitos de leitura com vistas ao letramento ou apenas ensiná-los a decifrar os códigos linguísticos? Estas são perguntas que podem parecer óbvias, mas ainda é comum vermos

professores trabalhem, em turmas de alfabetização, somente a leitura de decifração de códigos, desconsiderando a prática do letramento. Acreditamos que por isso os pesquisadores continuam insistindo em investigações deste tipo.

Diante desta conjuntura, este trabalho tem por objetivo geral analisar a prática de leitura no 2º ano do Ensino Fundamental, sobretudo no que se refere a utilização de estratégias de leitura e sua contribuição para a formação de alunos leitores. Para tanto, parece-nos conveniente partir da concepção que os professores têm acerca do trabalho com a leitura, observando suas práticas em sala de aula, principalmente no que diz respeito ao trabalho com gêneros textuais e, finalmente, constatar se esta prática está contribuindo para a aquisição de conhecimentos dos alunos.

O trabalho encontra-se constituído de cinco capítulos. No primeiro, temos a introdução, que apresenta uma breve síntese da pesquisa realizada, como também seu objetivo, a relevância do trabalho para o desenvolvimento da leitura e da prática do letramento, a teoria utilizada para embasar a pesquisa e uma breve introdução à metodologia aplicada.

No segundo capítulo, abordamos a temática “A Leitura na escola”, apresentando conceitos de leitura embasados, principalmente, nos trabalhos de Kleiman (1997; 2002; 2008; 2010); Cagliari (2007; 2009); Marcuschi (2005); Solé (1998; 2004); Soares (1999; 2003; 2004), Kato (2007), bem como nas reflexões sobre leitura no Ensino Fundamental, encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997; 1998; 2001).

A pesquisa se fundamenta em uma perspectiva sociointeracionista, que visa à prática do letramento como ação de ensinar e aprender através de aprendizados adquiridos pelos alunos no seu círculo de convivência e desenvolvidos em sala de aula, entre professor e aluno, com o objetivo de desenvolver a capacidade leitora dos alunos dos 2ºs anos do Ensino Fundamental I. Para isso, a importância dos trabalhos de Kleiman (1997; 2002; 2008; 2010), ao considerar o ato de ler como um conjunto de habilidades progressivamente desenvolvidas até se alcançar a uma competência leitora ideal. Já para Cagliari (2009), a leitura só se torna significativa para o aluno no momento em que ele consegue decifrar as palavras, apropriar-se das ideias e explicar o que entendeu do texto.

Para Solé (1998), o ensino de leitura deve permitir a interação da criança com a escrita para que ela possa construir conhecimentos necessários

para a sua aprendizagem. A autora aponta as estratégias de leitura como uma forma de o educando compreender a leitura para além das palavras. Soares (2003) defende que os professores devem proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades e objetivos que desejam que os educandos desenvolvam e Kato (2007), por sua vez, defende que a interação do leitor com o autor faz com que o leitor, ao ler um texto, sinta-se como seu produtor. Isso porque, por sua gama de pistas, um mesmo texto pode ter várias interpretações, a depender do objetivo da leitura.

No terceiro capítulo, apresentamos a metodologia da pesquisa. Esta envolveu levantamento bibliográfico, observações de aulas de duas professoras de turmas de 2º da Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves que atuam no processo de alfabetização de crianças. Para tanto, as visitas à escola para avaliarmos a prática das professoras teve duração de quatro meses, sendo que as observações foram realizadas duas vezes por semana, visando analisar o uso que as docentes fazem do livro didático, do livro do Programa Alfabetização na Idade Certa (doravante PAIC) e das atividades de leitura.

No quarto capítulo, fazemos a análise do processo de observação do trabalho realizado pelas professoras durante quatro meses, analisando o livro didático de língua portuguesa adquirido através do Programa Nacional do Livro Didático (doravante PNLD), o livro do PAIC utilizado pelos alunos e as atividades de leitura que as professoras realizam em sala de aula. A análise contribuiu para que pudéssemos apresentar uma intervenção que resultou no último capítulo desse trabalho.

Finalmente, no quinto capítulo, apresentamos a intervenção que se constituiu de quatro oficinas e teve como objetivo trabalhar estratégias de leitura embasadas nos estudos de Solé (1998) e Kato (2007).

2 A LEITURA NA ESCOLA: UM DESAFIO

A leitura é essencial para o desenvolvimento intelectual do ser humano, por isso uma leitura de qualidade proporciona a amplitude da consciência e visão de mundo, tornando-se ferramenta eficaz no processo de aprendizagem. É através da leitura que podemos criar uma série de conceitos e significados acerca do objeto estudado, portanto é no contato com o livro que temos a possibilidade de voar, de encarnar personagens, de sonhar, de manifestar reconhecimento com aquilo que lemos.

As pessoas que leem e interpretam bem desenvolvem suas atividades profissionais e sua cidadania conscientes. É a leitura que ajuda as pessoas a entenderem melhor a sociedade em que vivem, participando ativamente da vida política e lutando por seus direitos. Para tanto, é necessário que se faça um trabalho de base com os futuros cidadãos. Ou seja, é preciso alfabetizar as crianças de modo consciente e eficaz. Sobre isso, Paulo Freire afirma:

A alfabetização deve, como pressuposto, incorporar a leitura de mundo dos educandos como ponto de chegada (saber ler e escrever); ela deve estar associada à elaboração de novos projetos de sociedade e a organização de espaços de participação popular. Essa prática educativa denomina-se alfabetização como ação cultural. (FREIRE, 2001, p. 19).

É interessante analisar o conceito que se dá a alfabetização, compreendendo que esse é um processo que se dá não apenas como conhecimento voltado à leitura e escrita, mas também como capacidade de participação e crescimento na sociedade, não ficando como uma habilidade motora.

O perfil dos leitores tem uma relação estreita com os fatores ligados à escolarização e à classe econômica, evidenciando que, quanto maior a escolaridade, maiores são os índices de todos os tipos de leitores, e que o maior número de leitores é encontrado nas classes sociais economicamente mais privilegiadas.

É desde a infância que deve ser incentivada a formação de bons leitores, em que pais e professores devem ser mediadores inteligentes nesse processo. Pesquisas feitas com alunos de escolas públicas e privadas apontam o incentivo como um dos fatores mais favoráveis à leitura. A motivação é determinante para uma leitura consciente. Como nos diz o autor:

Ninguém escreve ou lê sem motivo, sem motivação. Uma das mais eficientes medidas que pode o professor adotar na tentativa de superar as dificuldades de leitura dos seus alunos é incentivar firmemente práticas que levem a um convívio natural e até mesmo prazeroso com os livros, não apenas os didáticos, mas também os de literatura, de informação geral e os periódicos, como jornais e revistas. (CAGLIARI, 2001, p. 102).

No entanto, muitas vezes, a leitura é apresentada às crianças de maneira impositiva e obrigatória o que, por sua vez, compromete a relação, o nascimento do encantamento necessário para a formação de bons leitores.

Através do hábito da leitura, é possível acreditar em uma sociedade literária, composta de leitores conscientes, de bons escritores, de pessoas que pensam, falam e que façam a diferença. Mas isso só é possível quando, nos primeiros contatos com os livros, as crianças sentem o encantamento, liberdade e harmonia, uma vez que a leitura é pura liberdade e a escrita maturidade.

Apesar do aumento na produção e consumo de livros, da facilidade ao acesso às bibliotecas, observamos que ainda há distanciamento das pessoas com os livros, embora reconheçamos que existem casos de pessoas que não leem porque não têm dinheiro para investir em livros ou moram distantes de bibliotecas.

Os livros são oportunidades ímpares na promoção da leitura. Ele é um mecanismo através do qual os alunos encontrarão a possibilidade de pesquisar sobre determinado assunto, descobrindo afinidades com o autor, desenvolvendo o senso crítico, enriquecendo seu vocabulário, enfim, apossando-se de inúmeros benefícios da leitura no cotidiano escolar.

Quando lemos aprendemos, por isso o primeiro resultado da leitura é o aumento do conhecimento geral ou específico. Ler é uma troca, é comparar as experiências próprias com as narradas pelo escritor, defrontando o próprio ponto de vista com o dele, recriando ideias e revendo conceitos. Quando lemos, dialogamos com a obra, compreendemos as intenções do autor, enfim, somos levados a fazer perguntas e procurar respostas. Colocamo-nos de maneira favorável ou não aos pontos de vista e procuramos argumentos dentro de nós mesmos. Refletimos sobre as opções dos personagens ou sobre ideias defendidas pelo autor.

Com a leitura, ampliamos nossa percepção. Sentimo-nos motivados a observar os aspectos da vida que antes nos passavam despercebidos. Com a leitura de bons livros, capacitamo-nos para ler a vida, para a transformação da realidade. Por isso, acreditamos que somente com a melhoria da prática dos educadores, em que é possível avaliar a importância do ato de ler, assumindo o

papel de incentivadores da leitura, é que poderemos ter bons leitores no ambiente das salas de aula.

Ao mudar a forma como lidam com o processo de leitura tradicional na sala de aula, utilizando as estratégias de leitura como recurso favorável ao prazer de ler, os professores poderão ter melhores condições de colaborar na formação de alunos leitores que possivelmente terão maior facilidade para escrever bons textos, além de ampliar o processo de aprendizagem para fora da escola, uma vez que os alunos começarão a incluir a leitura em seu dia-a-dia.

Nesta perspectiva, pais e professores desempenham um papel fundamental na aproximação do aluno com o livro. Quando os pais demonstram para os filhos a importância do ato de ler, e estes presenciam a leitura em casa como um ato habitual dos pais, a motivação e o gosto pela leitura aumenta. O contexto, nesta perspectiva, é algo decisivo no hábito da leitura. Os alunos precisam ver livros, tocá-los, manuseá-los, tê-los ao seu alcance.

Muito mais que um desafio, a formação de bons leitores é uma necessidade, portanto, o professor, na escola, deve ser o fomentador desse desejo, dessa vontade de ler. No entanto, o que temos observado em algumas práticas escolares é que a leitura acontece sem objetivos claros ou apenas como pretexto para atividades que não desenvolvem no aluno o senso crítico, servindo apenas como busca de respostas imediatas, sem o uso da reflexão.

Outras práticas desenvolvidas são as cópias, resumos e estudo da gramática de forma descontextualizada. Vejamos o que diz Kleiman a respeito:

[...] quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter ideia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe. (KLEIMAN, 2002, p. 30).

Assim, as estratégias de leitura devem contribuir para que os alunos leiam com objetivo, procurando dar sentido ao que estão lendo e valorizando a leitura como uma oportunidade de adquirirem mais conhecimentos, contribuindo, assim, para a sua autonomia como leitor proficiente.

Para Solé (1998), um ensino de leitura significa colocar o educando em contato com os mais variados gêneros e tipos textuais, isto é, ir além da decodificação do código escrito que por si só não garante o desenvolvimento da capacidade leitora do aluno. Além disso, os gêneros são “entidades sócio-

discursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. No entanto, mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas em qualquer contexto discursivo, os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

Muitos educandos não sentem prazer em ler. Isso acontece porque, segundo o autor, o ato de ler encontra-se atrelado ao cumprimento das atividades escolares. Para que a escola forme leitores em grande número, é preciso formar, primeiramente, professores-leitores e instalar bibliotecas e salas de leitura equipadas com profissionais preparados para isso.

Leitura é, antes de qualquer coisa, um processo de interlocução, em que o imaginário pessoal e coletivo se desenvolve a partir da convivência em grupo e das experiências prévias de mundo de cada leitor. Essa prática demanda preocupação linguística e pedagógica, portanto, a escola como formadora de leitores, precisa ir além do trabalho com a fruição e cuidar dos modos de produção da leitura e da forma pela qual o indivíduo constrói sua atividade como leitor.

Há, atualmente, um progressivo desinteresse pela leitura e isso se deve aos muitos conceitos reduzidos que têm sido cultivados pela maioria das escolas. Assim, é fácil inserir o porquê de os professores ficarem se perguntando: por que meus alunos não leem? Por que meus alunos não entendem o que leem? A resposta é simples: porque a maioria dos professores encara o ato de ler como uma simples decodificação de grafemas, ou seja, como uma tradução do texto escrito em fala.

Alguns professores apenas exigem que os alunos reproduzam o que leem sem demonstrarem interesse sobre o que eles pensam, mesmo que digam o contrário. É preciso, pois, encarar o paradoxo entre o que se diz e o que se faz, para que o trabalho do professor no ensino de leitura seja realmente de formador de bons leitores.

Soares (1999) apresenta sugestões que podem ser aplicadas pelos professores durante o ensino de leitura em sala de aula. Para a autora, os professores devem proporcionar aos alunos leituras de acordo com as habilidades e objetivos que desejam que os educandos desenvolvam. Para isso, devem levar em consideração o interesse dos estudantes pelo texto, assegurando sua participação ativa, através da orientação do professor, que ajudará os alunos a

participar, de forma atuante, no processo de leitura e não como meros espectadores.

O que acontece, na maioria das vezes, segundo a autora, é a demonstração de pouco ou nenhum interesse dos alunos em pensar sobre o texto, bem como a pouca preocupação do professor em proporcionar reflexão e envolvimento dos alunos no assunto, sem gerar uma interpretação crítica e produtiva de sentidos.

Dessa forma, entendemos que o processo de formação do aluno leitor precisa levar a teoria à prática. Os professores que trabalham com a língua materna devem instigar o interesse dos alunos pela leitura, trazendo o assunto 'livro' para a sala de aula, discutindo todos os seus aspectos (capa, ilustrações, dados sobre o autor...), fazendo isso de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o seu desenvolvimento em sala de aula. Para que isso se concretize, cabe a esses profissionais, em sua prática pedagógica, utilizar diferentes materiais e ofertar variados tipos de leitura, sempre dando ênfase a uma leitura compreensiva e interpretativa, com vistas ao letramento.

Ler, portanto, é mais do que decodificar e codificar grafemas, já que esta prática envolve processos cognitivos distintos. Por isso a importância do trabalho mediador do professor em acompanhar o desenvolvimento das habilidades de leitura de seus alunos e dar-lhes suporte. Nesta perspectiva, não esqueçamos a importância de propor visitas frequentes dos alunos à biblioteca da escola, sugerir leituras em outros livros que não sejam os didáticos e que estejam de acordo com as suas realidades sociais. Além disso, não podemos deixar de destacar a importância do trabalho com os diferentes tipos de gêneros orais e escritos através de diferentes estratégias.

É grande, portanto, a necessidade de uma boa formação e envolvimento do professor para melhorar as propostas de atividades de leitura no contexto da sala de aula, pois é através do convívio com os alunos que o professor pode desenvolver e dispor de estratégias de leitura que, se bem utilizadas, possibilitam ampliar os conhecimentos dos alunos.

2.1 Conceitos de leitura

Tendo em vista que o processo de leitura é muito mais complexo do que

parece, por envolver vários fatores que interferem na nossa capacidade de compreensão, sejam eles físicos ou psicológicos, ler envolve uma investigação minuciosa e lenta. Apesar de existir pessoas que compreendem o ato de ler como sendo a simples percepção da forma das palavras e seus significados, é necessário compreendermos que a leitura, além de proporcionar ao ser humano uma posição diante da sociedade, é a energia que impulsiona a descoberta, a elaboração e difusão do conhecimento.

Cagliari (2009, p. 117) compreende que “a relação entre as letras e os sons da fala é sempre muito complicada, pelo fato de a escrita não ser o espelho da fala e porque é possível ler o que está escrito de diversas maneiras”. Dessa forma, o processo da leitura não deve estar vinculado apenas à transcrição fonética da fala. Para Kleiman (1997, p. 10), “leitura é um ato social, entre dois sujeitos - leitor e autor que interagem entre si, obedecendo a objetivos e necessidades socialmente determinados”.

A autora defende que o conhecimento prévio está estruturado através do conhecimento linguístico, que possibilita ao leitor compreender diferentes textos de acordo com a sua estruturação linguística; do conhecimento textual, que está relacionado à capacidade de o leitor interagir com diferentes tipos de textos, e o conhecimento de mundo, que são as informações adquiridas ao longo da vida. Com isso, espera-se que, ao ler um texto, o leitor seja capaz de formular hipóteses sobre os sentidos do texto lido.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN's), instrumento norteador de apoio às práticas pedagógicas, apresentam a seguinte definição para a leitura:

A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. (BRASIL, 2001, p. 53).

Desta forma, fica claro que na prática de leitura, o leitor constrói significado daquilo que lê, apoiando-se em objetivos estabelecidos, colocando em prática o conhecimento de mundo que possui e as demais características necessárias a uma boa leitura.

Na concepção de Kato (2007), a leitura envolve, necessariamente, uma interação entre leitor e autor. Por essa razão, quando lemos e entendemos um texto,

imaginamos ser seu produtor. A autora defende também que um texto reúne um conjunto de pistas, por isso o mesmo texto pode ser lido por vários leitores e ter várias interpretações, porque cada leitor tem objetivos pessoais, próprios para ler, ou seja, cada leitor formula perguntas que acha importantes sobre o que está lendo, buscando encontrar respostas para elas.

Na leitura interativa, o leitor processa ativamente e de forma constante os textos lidos através de levantamento e verificação de previsões que asseguram tanto a compreensão quanto o seu controle. Sobre isso, Solé (1998, p. 26) diz que “a partir dos conhecimentos que temos e das informações que o texto nos dá, aventuramos, prevemos o que vem a seguir”.

Ler, portanto, consiste no processamento de informações de um texto escrito com o objetivo de compreendê-las e interpretá-las.

Assim, ler é estar em sintonia e conectado com o outro, uma vez que o ato de ler sempre pressupõe um autor que ao escrever, constrói seu texto em função de um leitor. Além disso, ler é uma atividade muito rica em conhecimentos, porém, complexa, quando se trata da leitura do texto escrito, pois, nesse caso, envolve conhecimentos linguísticos, como já dissemos anteriormente, que passam pelo reconhecimento de letras, fonemas, morfemas para chegar ao processo de decodificação, condição básica para a leitura do texto escrito. Entretanto, mais que decodificação, a leitura é uma atividade, um processo de interação, no qual o leitor, o autor e o texto interagem entre si, seguindo objetivos e necessidades socialmente determinadas.

O ensino da leitura deve “[...] garantir a interação significativa e funcional da criança com a língua escrita, como meio de construir os conhecimentos necessários para abordar as diferentes etapas da sua aprendizagem” (SOLÉ, 1998, p. 62). Nesta perspectiva, a autora defende a necessidade de motivar os alunos antes de qualquer atividade. Assim sendo, a motivação está fortemente atrelada às relações afetivas que os alunos possam estabelecer com a língua escrita, pois só com ajuda e confiança, a leitura deixará de ser uma prática complexa e pode se transformar naquilo que sempre deveria ser: um exercício estimulante. Assim, compete ao professor ter conhecimento e bom senso ao determinar os materiais a serem lidos por sua turma, levando em conta fatores fundamentais como idade, situação sociocultural, extensão do conteúdo, interesse e assunto.

Silva (2002, p. 75) concebe a leitura a partir de aportes sociais

presentes na realidade brasileira. "Ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância". A leitura como função social deve se relacionar com a liberdade e o prazer de ler, para que o aluno possa compreender e criticar o que foi lido.

A leitura na sala de aula depende dos conhecimentos que o aluno tem sobre o assunto em pauta e de suas experiências adquiridas ao longo de sua existência, o que pressupõe uma relação dialógica do leitor com o texto. O aluno aprende a ler quando relaciona o que lê com seu conhecimento de mundo, ou seja, com as experiências que traz em sua "bagagem" cultural. Assim, cada pessoa terá uma leitura particular de um mesmo texto, dependendo do seu conhecimento prévio. Ainda segundo o autor:

A leitura ocupa, sem dúvida um espaço privilegiado não só no ensino da língua portuguesa, mas também no de todas as disciplinas acadêmicas que objetivam a transmissão de cultura e de valores para as novas gerações. Isso porque a escola é, hoje e desde há muito tempo, a principal instituição responsável pela preparação de pessoas para o adentramento e a participação no mundo da escrita utilizando-se primordialmente de registros verbais escritos (textos) em suas práticas de criação e recriação de conhecimento. (SILVA, 2002, p. 16).

O que acontece na maioria das escolas é que esse tipo de leitura escolarizada não insere o aluno no contexto, dificultando-lhe a descoberta do mundo e trazendo-lhe implicações. A leitura praticada, muitas vezes na escola leva o educando a não vislumbrar os acontecimentos fora dos muros das escolas. Ela dificilmente vai mobilizar o aluno a se interessar em ler, uma vez que quase sempre os textos são descontextualizados. É preciso entender, ainda, que o sentido da leitura não é único nem definitivo, uma vez que se modifica através dos tempos, assim como acontece com as alterações no mundo, as intenções do sujeito, etc.

2.2 A leitura e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)

Quando falamos da escola como espaço de leitura, não podemos esquecer da necessidade de se fazer uma inserção na história de cada educando que nela estuda. Desde o momento do nascimento, a criança é colocada em diferentes situações de contato com as palavras e essas são ensinadas gradativamente para que a criança possa nomear, reconhecer, dar sentido ao mundo onde vive, uma vez que ela é importante instrumento para o desenvolvimento

do seu conhecimento ao assegurar a aquisição da linguagem.

Segundo os PCN's de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998), não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que envolve compreensão, através da qual os sentidos começam a ser organizados antes mesmo da leitura propriamente dita e a decodificação passa a ser apenas um dos procedimentos que o leitor 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.

O encanto pelo prazer da leitura deve começar na escola por isso para poder ler é preciso saber ler. Para gostar de ler, também é preciso saber ler. Portanto, o primeiro passo da escola é garantir que seus alunos tenham uma adequada iniciação de leitura. Sendo assim, a leitura como prática social vinculada ao prazer permite discussão e apreciação dos significados atribuídos ao texto, com várias interpretações dentro de um clima amigável e com resultados significantes para os alunos e professores.

Para que a leitura na escola aconteça de fato, é preciso estabelecer objetivos claros, porque quem lê, deve saber o quê e para quem está lendo. Entretanto, nas salas de aula, os alunos costumam ler para cumprir tarefas, não entendendo o que estão aprendendo, quais estratégias e habilidades de leitura estão desenvolvendo e qual a conveniência de ler. Obviamente, não compreendem as avaliações a que são submetidos sobre seus desempenhos em leitura.

Os PCN's (BRASIL, 1998) dizem também que a leitura possui uma significativa importância no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, uma vez que, a partir do desenvolvimento da sua competência leitora, esse aluno poderá se tornar proficiente nas demais disciplinas escolares. Esta é uma competência que somente é construída através das práticas de leitura presentes dentro da sala de aula, com a finalidade de formar leitores e autores de textos capacitados para os diversos gêneros textuais.

Deste modo, a escola deve primar por uma política de formação de leitores. Para tanto, não apenas o professor de Língua Portuguesa, mas todos os outros professores devem trabalhar a leitura na escola. Esta deve refletir, também, sobre as duas atividades mais comuns relacionadas à leitura em sala de aula: a leitura em voz alta e fazer perguntas que levem à compreensão do texto. Algumas

tarefas específicas podem ajudar e cabe ao professor planejar suas aulas, de acordo com a realidade e a necessidade dos seus alunos para um maior aproveitamento no processo de ensino-aprendizagem.

Esse leitor competente deve possuir iniciativa própria, ser capaz de selecionar, dentro dos muitos textos que circulam socialmente, aqueles que possam atender as suas necessidades, empregando estratégias de leitura adequadas. Além disso, deve compreender o que lê e saber se posicionar na busca de informações implícitas nos dados fornecidos pelo autor do texto, necessitando, portanto, de práticas constantes de leitura de textos diversos que circulam na esfera social.

Nesse processo de formação do leitor competente, os PCN's (BRASIL, 1998) sugerem que o professor deixe que seu aluno faça suas escolhas de leitura, uma vez que, fora da escola, eles escolhem o que leem. Portanto, é necessário trabalhar o componente livre da leitura, para que os alunos tomem gosto pelo ato de ler para que, ao sair da escola, os livros não fiquem esquecidos por esses alunos.

Ainda tratando da formação do leitor competente, os PCN's (BRASIL, 2001, p. 54) dizem que “formar um leitor competente supõe formar alguém que compreende o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito”. Sendo assim, o leitor qualificado consegue estabelecer relações entre os textos lidos que lê e outros textos já lidos, sabendo que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto.

Defendem também que, para que o leitor adquira rapidez e proficiência na leitura, é necessário que possua o domínio de algumas estratégias como: saber selecionar, inferir e verificar. Assim, ele consegue interagir com o texto, identificando não apenas elementos explícitos no texto, mas também lendo nas entrelinhas, ou seja, extraindo significados também de elementos que estão implícitos no texto.

Na sala de aula, o professor pode funcionar como fomentador de leitores, trabalhando a leitura como objeto de aprendizagem e, portanto, dando sentido para aquilo que os alunos leem, desfazendo-se daquele ensino em que o aluno/leitor não consegue ver referência e nem sentido na leitura que faz.

Como o objetivo da escola é formar cidadãos capazes de compreender os diversos textos com os quais se defrontam, é preciso que seja organizado um trabalho educativo para que os alunos conheçam e aprendam isso. No entanto, se a

escola entender que esses leitores não possuem referências de leitores em casa, deve explorar cada vez mais esse aspecto. Para tanto, a escola deve trabalhar com a diversidade textual, excluindo a visão de leitura que valoriza apenas a decodificação de códigos. Essa é uma prática deficitária de leitura que contribui para a formação de “decifradores de códigos” que não atribuem sentido a eles.

Ler é básico para o progresso na aprendizagem de qualquer assunto. A formação de um leitor competente, segundo os PCN's (BRASIL, 2001, p. 54), “só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”.

Nesta perspectiva, a atividade de leitura na prática docente deve envolver uma prática social complexa, trabalhando com diversidades de textos e de combinações entre eles, incluindo a leitura de mundo. Neste ponto de vista, “a leitura na escola tem sido fundamentalmente um objeto de ensino; para que esta se constitua em um objeto de aprendizagem é necessário que tenha sentido para o aluno” (BRASIL, 2001, p. 54). Se o objetivo da escola é que o aluno leia fluentemente e produza bons textos, é necessário que a unidade básica de ensino seja o texto, ou seja, uma unidade com significado, e não um aglomerado de palavras ou frases sem conexão e sentido, como eram as tão conhecidas e criticadas cartilhas.

Trabalhar a leitura como uma prática que tenha significado para a vida do educando significa utilizar, no ensino de leitura, a diversidade de objetivos e modalidades que a individualizam, em que o educando possa utilizá-la na resolução de um problema prático, para informar-se, divertir-se, estudar, escrever textos, entre outras coisas. Para isso, o professor deve garantir e incentivar a capacidade que os alunos possuem de ler, o que está no mundo, através de diversos materiais, oferecendo as mesmas oportunidades de estarem em contato com leituras significativas e úteis. O texto dos PCN's de Língua Portuguesa esclarece que “[...] é através da leitura que o aluno dá significado à construção de textos compreendendo e dando sentido à leitura”. (BRASIL, 2001, p. 53).

A concepção de leitura apreendida pelos PCN's (BRASIL, 1988) é ancorada na Psicologia Cognitiva, na Psicolinguística e na Sociolinguística, portanto, ela é um ato de interação, em que o leitor é o foco, a quem é dada a autonomia para agir sobre o texto e sobre o autor.

2.3 A prática da leitura na perspectiva do letramento

O letramento surgiu em decorrência de uma nova realidade social sobre leitura e escrita, em que não se bastava ler e escrever, mas compreender as práticas sociais que fazem uso da leitura e da escrita. Dessa forma, letrado não é o sujeito perito em letras e literatura, mas aquele que além de dominar as habilidades de leitura e escrita, usa-as com competência e com frequência.

Kleiman (1997) nos diz que o letramento não é alfabetização, mas a alfabetização está incluída no letramento. Assim, letramento e alfabetização estão associados e se desenvolvem conjuntamente.

Embora correndo o risco de uma simplificação, podemos dizer que a inserção no mundo da escrita acontece através da aquisição de uma tecnologia, a alfabetização, e pelo desenvolvimento de competências, habilidades, conhecimentos e atitudes de uso eficaz dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita, o letramento (SOARES, 2004).

As práticas sociais de leitura encontram-se presentes no cotidiano de praticamente toda a sociedade. Portanto, atividades como ler um livro, pegar o ônibus correto para casa ou para ir a um determinado lugar, ler a bula de um remédio, ler o resumo das novelas na revista e fazer uma lista de compras etc., são formas de utilização social da leitura e do letramento.

As pessoas estão cercadas de informações escritas por onde quer que passem, seja nas ruas, em casa, nos mercados, na escola, nos ônibus e em muitos outros ambientes. Assim, o letramento se faz necessário para a compreensão desse universo, além de possibilitar uma atuação com mais autonomia diante dele.

Mesmo sabendo que a escola não forma leitores sozinha, ela precisa criar condições para que o letramento aconteça. Significa, pois, dar subsídios aos educandos para que possam estar preparados para o uso de vários tipos de linguagem em qualquer tipo de situação, desenvolvendo habilidades e comportamentos de leitura que lhes permitam fazer uso eficiente de suas capacidades.

Desta forma, o letramento não é uma responsabilidade apenas do professor de Língua Portuguesa, mas de todos os educadores que trabalham com leitura e escrita. Cada área de conhecimento tem suas peculiaridades que somente os professores que nela atuam conhecem e dominam, assim, nada mais justo que

eles também colaborem nesse processo.

Para Kleiman (1997), a escola, a mais importante instituição de letramento, tem se preocupado apenas com uma prática de letramento: a alfabetização, esquecendo o letramento enquanto prática social. Ela assegura que outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua, sugerem orientações de letramento muito diferentes. O processo de ensino-aprendizagem de leitura na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere.

Então, podemos dizer que ensinar na perspectiva do letramento significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação.

A leitura só se torna significativa para o aluno quando ele decifra as palavras, apropria-se das ideias e fala sobre o que leu a seu modo, como ele interpretou o texto (CAGLIARI, 2009). Quando o aluno consegue fazer essa transposição do texto escrito para a fala espontânea, pode-se dizer que está participando de uma prática de letramento em que a leitura faz sentido ao leitor. Ele não apenas decodifica, mas interpreta e fala do assunto a seu modo. Essa atitude depende de um desenvolvimento mental, que deve ser proporcionado pelo professor.

A leitura está relacionada com a decifração dos códigos linguísticos, embora não sendo somente isso, já o letramento é saber fazer uso dessa decifração, compreender, dar sentido aos códigos. No entanto, o letramento não é mais importante que a leitura. São processos indissociáveis, interdependentes, que precisam caminhar lado a lado. Apesar da leitura e o letramento serem processos diferentes e cada um depender de conhecimentos específicos, um complementa o outro, de maneira que o aluno vincule a leitura ao uso que ela tem na sociedade em que vive.

Portanto, o letramento dependerá do contato direto com situações de leitura para que se desenvolvam habilidades leitoras contextualizadas. A leitura vai além da decifração e começa antes dela. A leitura crítica de um texto depende do conhecimento de mundo que se tem, isto é, não existirá prazer numa leitura onde o leitor não tenha conhecimentos prévios do assunto, mesmo que muitas vezes seja

um conhecimento empírico. (FREIRE, 2005).

Kleiman (1997) diz que o letramento é complexo e envolve muito mais do que uma habilidade ou um conjunto de habilidades ou uma competência do sujeito que lê. Envolve múltiplas capacidades e conhecimentos, muitos dos quais não têm fundamentalmente relação com a leitura escolar, e sim com a leitura de mundo, visto que o letramento inicia muito antes da alfabetização, ou seja, quando uma pessoa começa a interagir socialmente com práticas de letramento no seu mundo social.

Apesar do letramento não estar restrito ao sistema escolar, cabe a ele levar seus alunos a um processo ainda mais intenso nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita. Saber ler e escrever várias palavras não é o bastante para capacitar os alunos, daí a necessidade de se letrar os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. O professor deve estar habilitado e atualizado para responder às mudanças da sociedade, que se apresenta em todos os setores, principalmente no setor educacional. Sabemos que, alguns profissionais da educação se colocam em uma posição inatingível, cheios de suas certezas. Isso é um engano, pois o conhecimento nunca se completa, ou se finda, e o letramento é um exemplo disso. (KLEIMAN, 1997).

Cada vez mais a sociedade exige um cidadão leitor e isso significa compreender também o que está implícito no texto. Portanto, é necessário o domínio de certas estratégias que contribuem para o trabalho com diferentes textos que circulam na sociedade.

Na escola, muitas vezes, a leitura é usada pelo professor somente como decifração e também como compreensão do texto, porém, para que o leitor leia um texto e compreenda o que está escrito, não basta somente decifrar os sons da escrita ou os significados individuais das palavras, mas compreender o seu significado e o seu contexto, ou seja, é preciso trabalhar o letramento. Uma das ferramentas que pode contribuir para que os professores desenvolvam uma aprendizagem de leitura eficiente, são as estratégias de leitura.

Para Solé (1998, p. 89), “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. Segundo a autora, as estratégias de leitura devem estar presentes durante todo o momento de realização da atividade. A primeira condição, no entanto, é despertar o interesse pela leitura de um determinado material, que se relaciona com os objetivos fundamentais da leitura, fator decisivo no interesse do leitor que proporcionam certos desafios. Vale salientar

que o processo de leitura envolve várias condições: a habilidade e o estilo pessoal do leitor, o objetivo da leitura, o nível de conhecimento prévio do assunto tratado e o nível de complexidade oferecido pelo texto. As estratégias de leitura, que também contribuem para o letramento, são flexíveis e se adaptam às diferentes situações, dependendo do uso que os leitores fazem delas. Assim, sempre variam e não são modelos fixos a serem rigidamente seguidos. Diferentes gêneros textuais podem, por exemplo, exigir diferentes estratégias de leitura.

Na leitura de um texto não apenas o professor, mas também os alunos elaboram hipóteses de interpretações, que merecem receber a atenção do professor por contribuírem para a produção de sentido. São hipóteses que, na maioria das vezes, são guiadas pelos conhecimentos prévios dos alunos, bem como por suas experiências que são decisivas no processo de compreensão da leitura. Sendo assim, a produção de sentido do texto só existe quando há interação entre o sujeito e o texto, considerando o contexto no qual está inserido. Assim, fica fácil entender que as experiências de cada um dos alunos afetarão o sentido e a interpretação que ele fará do texto.

O que deve acontecer, portanto, é o diálogo entre professores e alunos para que o conhecimento seja de fato construído, uma vez que esse é o objetivo maior do ensino-aprendizagem.

É preciso, pois, repensar a forma como a leitura é trabalhada na escola, rever os meios utilizados pelos professores para alcançar seus objetivos enquanto formadores de leitores críticos. Para que isso aconteça, é necessário que haja uma conversa entre o autor e o leitor. Ou seja, o texto em si não tem significado, ele só terá sentido quando o leitor passa a dar sentido às ideias expostas (KLEIMAN, 1997). Como os leitores daquele determinado texto são diferentes, cada um dará um significado a ele, e a conversa será diferente em cada leitura, mesmo que seja o mesmo texto.

Para que o professor possa agir, de forma consciente, na realidade onde atua, necessita conhecer e revisar o referencial teórico sobre o assunto em questão, ou seja, a leitura, para posteriormente atuar nessa dada realidade, objetivando criar situações de leitura, em que o texto tenha significado para o aluno.

Desta forma o leitor que domina a decifração e tem conhecimentos sobre o assunto tratado é competente para ler um texto. Seu conhecimento sobre o tema pode ampliar de tal forma que ele até desconstrói muito do que antes acreditava.

Porém, para que esse leitor possa ser construído pela escola, é preciso oportunizar novas leituras que ampliem seu repertório de conhecimentos e, conseqüentemente, façam-no enxergar o mundo de maneira mais crítica, atuando sobre a realidade de forma consciente.

Participar, pois, de uma determinada prática social só é possível quando o indivíduo sabe como agir discursivamente numa situação comunicativa, ou seja, quando sabe qual gênero do discurso usar. Assim, é natural que os gêneros que viabilizam a comunicação na prática social sejam unidades importantes no planejamento. Isso não significa, entretanto, que a atividade da aula deva ser organizada em função de qual gênero ensinar, mas nas práticas de letramento.

O letramento compreende as mais variadas práticas de leitura e escrita existentes na sociedade, principalmente, as múltiplas linguagens que hoje integram os textos a que temos acesso, como as leituras de jornais, as mensagens de e-mails, entre outras. Além disso, ao professor, é importante o conhecimento de tal temática, já que na sociedade atual, são exigidos dos indivíduos os mais variados conhecimentos quanto ao uso da leitura nas práticas sociais, cabendo ao educador preparar seus alunos para essa diversidade, proporcionando, mesmo em sala de aula, o contato com as diferentes linguagens integrantes dos textos atuais.

2.4 Gêneros textuais

Definir gênero textual apenas como um conjunto de traços textuais, impossibilita a compreensão do papel que os indivíduos têm no uso e na construção de sentidos, além de não considerar o fato de que seja possível compreender de forma mais profunda os gêneros como fenômenos de reconhecimento psicossocial, como parte importante do processo de atividades socialmente organizadas (BAZERMAN, 2006).

O gênero textual diz respeito aos diferentes formatos que o texto assume para desempenhar as diversas funções sociais, levando em consideração sua funcionalidade e intencionalidade. Assim, os gêneros textuais se configuram em artefatos culturais historicamente construídos e usados pelo indivíduo.

Como possuem diferentes caracterizações, dependendo do papel social que exercem, cabe aos professores de língua criar oportunidades para que o aluno

estude com o objetivo de ler, desconstruir, analisar e reconstruir os mais diversos gêneros textuais, sua estrutura e funcionalidade, para que seja capaz não apenas de reconhecê-los e compreendê-los, mas, também, de construí-los de modo adequado em seus vários eventos sociais.

De acordo com Geraldi (2006), o exercício dessas habilidades pode possibilitar o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, habilitando-o a um bom desempenho tanto em sua vida diária, quanto nas diversas situações de interação verbal.

Sabemos que são inúmeras as vertentes que nos remetem à importância da utilização dos gêneros textuais na prática pedagógica do cotidiano da sala de aula, sendo assim, compete à escola e, mais especificamente, aos professores, utilizarem os gêneros como elemento facilitador do processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma discussão sócio- discursiva na escola.

Portanto, entendemos que todo professor, independentemente da formação acadêmica que possui, deve utilizar o texto como instrumento de trabalho escolar, uma vez que a leitura e a escrita são fundamentais para que a inclusão social e a inserção do aluno no mundo letrado aconteçam de forma positiva. Nesta perspectiva o gênero textual tem um papel imprescindível. Vejamos o que diz Marcuschi (2005, p. 19) sobre o gênero:

[...] gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social [...] contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia [...]. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades sócio-culturais, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita.

Ao considerarmos que produzimos textos quando nos comunicamos através da palavra, as aulas de língua portuguesa se constituem em prática diária de interação, em que há comunicação, tanto oral quanto escrita, uma vez que é preciso haver um locutor que tem interesse em dizer algo a seu interlocutor.

Na alfabetização de crianças, é fundamental que o professor trabalhe com os gêneros textuais, oportunizando aos alunos lidarem com a linguagem oral e escrita nos seus mais diversos usos autênticos no dia a dia (MARCUSCHI, 2005). É também através dos gêneros que é possível a compreensão do que ocorre com a linguagem quando é empregada em uma determinada conjuntura.

Ainda para Marcuschi, é através da linguagem o indivíduo se torna sujeito, um ser historicamente inserido no contexto social, cultural e, acima de tudo, um indivíduo capaz de interagir nas relações estabelecidas entre o mundo e o uso da língua impetrada pela sociedade e das circunstâncias propostas por ela nos diversos grupos sociais.

Portanto, como a comunicação acontece através de textos, é preciso dar oportunidade para que os alunos produzam e compreendam os textos de forma apropriada a cada situação de comunicação. Nesse sentido, a escola precisa envolver os alunos em situação concreta do uso da língua, para que consigam escolher os meios adequados através de sua criatividade.

Dessa forma, os gêneros textuais podem ser utilizados como instrumentos de socialização, compreensão, expressão e interação nas várias formas de convívio social.

Por onde as pessoas passam deparam-se com uma quantidade significativa de textos que nem sempre são analisados, quanto às suas peculiaridades. Apesar dos gêneros textuais fazerem parte da vida das pessoas de forma significativa, compreender a que gênero esses textos pertencem ainda é um desafio para muitas pessoas. Isso podemos constatar, ao depararmos com as diversas formas de comunicação, como por exemplo: ao ler o jornal, ao receber um panfleto na rua, ao ler um cartaz na escola, ao receber um convite para uma festa ou ainda ao receber ou responder o e-mail, etc.

Os gêneros textuais por funcionarem como práticas sociocomunicativas, se misturam, dialogam e evoluem entre si, sofrendo variações na sua constituição, ocasionando, em muitas circunstâncias outros gêneros. Como bem nos lembra Marcuschi (2005), os gêneros textuais contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas diárias e apresentam características sociocomunicativas definidas pelos conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição. Ainda segundo o autor:

[...] que os gêneros textuais são: fruto de trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia-a-dia, caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem aparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedade anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2005, p. 19).

De acordo com o autor, a dinamicidade, a plasticidade e a maleabilidade são importantes nos gêneros textuais, por isso os gêneros podem alterar seus contornos, de acordo com as necessidades sociais de cada momento sócio-histórico. Destaca ainda que os novos gêneros não são criações absolutas sem nenhuma ancoragem em outros gêneros já existentes. Nesse sentido, faz comparações entre o telefonema e a conversa face a face, sendo que a primeira só é possível pela segunda que a antecedeu, embora cada uma apresente suas especificidades. O e-mail que pode ser considerado uma versão das cartas etc. (MARCUSCHI, 2005).

Outro fator importante, segundo o autor, é que os gêneros podem mesclar-se entre si, o que ele chama de hibridização, um fato que acontece quando um gênero assume a função do outro. Isso não deve “trazer dificuldade interpretativa, já que o domínio da função supera a forma na determinação do gênero, o que evidencia a plasticidade e a dinamicidade dos gêneros” (MARCUSCHI, 2005, p. 25).

A relação dos gêneros textuais com as situações comunicativas é fundamental para o ensino, principalmente, pelo envolvimento do contexto específico no qual se constata uma dada situação concreta em que um indivíduo constitui e representa o discurso.

Mediante o processo de compreensão da prática da oralidade, escrita e leitura, presentes em nossas atividades comunicativas, é comum nos depararmos com enunciados do tipo: “preciso escrever uma carta para minha prima”, “recebi o e-mail de minha professora”, “a piada que você contou é muito boa”. Enfim, incontáveis são os exemplos de interpretação das ações humanas, e é isso que caracteriza os gêneros textuais, eles se referem aos textos materializados em situações comunicativas recorrentes.

Para os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 26):

As intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, geram usos sociais que determinam os gêneros que darão formas ao texto. É por isso que, quando um texto começa com “era uma vez”, ninguém duvida de que está diante de um conto, porque todos conhecem tal gênero. Diante da expressão “senhoras e senhores”, a expectativa é ouvir um pronunciamento público ou uma apresentação de espetáculo, pois se sabe que nesses gêneros o texto, inequivocadamente, tem essa fórmula inicial. Do mesmo modo, pode-se reconhecer outros gêneros como cartas, reportagens, anúncios, poema etc.

O importante é que os professores alfabetizadores entendam que os gêneros textuais devem ser utilizados em suas aulas de leitura e que os alunos precisam ter acesso a uma diversidade, cada vez maior, desses textos na sala de aula. Somente assim, o professor tem as condições de oportunizar, ao aluno o trabalho com a leitura de forma significativa, através da contextualização no processo de alfabetização e letramento, em que o aluno será capaz de valer-se da escrita em seus vários contextos.

Além disso, o professor deve utilizar estratégias variadas de leitura e de produção de texto, desconstruindo, construindo e desenvolvendo os processos de funcionamentos linguísticos, características dos diversos modos de organização do discurso (MARCUSCHI, 2005). Para tanto, ele deve ser criterioso na escolha do texto, tendo cuidado para não o fossilizar e fazê-lo perder sua vivacidade e funcionalidade, tornando-se sem sentido para o aluno, o que acontece com muitos textos presentes em livros didáticos disponíveis para o ensino da língua.

Como a leitura é uma das principais vias de acesso ao letramento, é necessário que a escola possua um bom recurso metodológico na tarefa de ensinar seus alunos a lerem fluentemente e dominarem o texto lido. Isso porque, quanto maior for o grau de letramento do indivíduo, maior será sua atuação no meio social e econômico, ou seja, no contexto em que se encontra inserido. Por isso, é importante ensinar aos alunos a função social que os textos possuem.

Nessa direção, é fundamental que o professor se aproprie dos gêneros textuais e da leitura não somente como ferramenta de ensino, mas compreendendo que ele próprio deva ser um bom leitor para que possa mediar o educando de forma significativa na apropriação do saber.

Enfim, queremos ressaltar que, embora o letramento seja muito valorizado no âmbito da leitura, ele não acontece somente nesta instância, uma vez que os indivíduos são colocados muitas vezes em situações formais que precisam elaborar mentalmente seus textos orais, como por exemplo, em uma palestra, em que a oralidade terá como paradigma a escrita. Nesse e em outros casos, só haverá uma boa oralidade, quando possuírem uma boa percepção de letramento. Por essa razão, é preciso que se torne a leitura um processo significativo e amplo para o educando.

Há de se considerar, também, que as novas tecnologias surgem como aliadas dos professores no trabalho com os gêneros textuais em sala de aula. Essas

novas formas de lidar com o conhecimento estão presentes na vida das crianças desde cedo e, em salas de aula de 2º ano do ensino fundamental é uma realidade que precisa ser considerada, pois essas tecnologias “[...] apresentam novos caminhos, pois abrem perspectivas de interação entre as pessoas, e entre pessoas e objetos de conhecimento, jamais possibilitados pelos recursos até agora utilizados (MAGDALENA; COSTA, 2003, p. 97).

A utilização dos gêneros textuais oferece suporte teórico que ressalta a língua como um constructo social, que é construído e moldado pelos falantes, com propósitos definidos durante o processo interativo. Essa é uma visão interacionista da linguagem que vai de encontro ao que Bakhtin (1997, p. 123), quando diz que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações.

Com o passar dos anos, as novas tecnologias principalmente as ligadas à área da comunicação, possibilitaram o surgimento de novos gêneros textuais. A ideia de que os gêneros textuais são constituídos com uma certa função em dadas esferas de atuação humana, implica dizer que eles, em sua composição, possuem uma forma, além de conteúdo e estilo. Eles são formados por sequências diferenciadas denominadas tipos textuais, que constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados baseados apenas na experiência.

O estudo dos gêneros textuais hoje remete o professor para uma abordagem interdisciplinar, com atenção especial para a linguagem em funcionamento e para as atividades culturais e sociais. É preciso, no entanto, não conceber os gêneros como modelos estanques e, nem tão pouco, como estruturas rígidas, mas, como formas culturais e cognitivas de ação social materializadas na linguagem.

A teoria baktiniana caracteriza o gênero pelo conteúdo temático, pelo conjunto dos participantes envolvidos e pela intenção dos interlocutores. Assim, ao trabalhar com os gêneros textuais, devemos transpor para além dos limites do texto, levando em consideração a forma como se organizam, como distribuem as informações e os elementos não-verbais.

Consideramos importante, também, que os professores tenham uma compreensão das diferenças entre gênero textual e tipologia textual, para que possa saber a qual gênero pertence o tipo de texto que está sendo trabalhado em sua aula.

Marcuschi (2005) afirma que os livros didáticos trazem, de maneira equivocada, o termo tipo de texto. Na verdade, para ele, não se trata de tipo de texto, mas de gênero de texto. O autor diz que não é correto afirmar que a carta pessoal, por exemplo, é um tipo de texto como fazem os livros. Ele atesta que a carta pessoal é um gênero textual.

O autor expõe que em todos os gêneros os tipos se realizam, ocorrendo, muitas vezes, o mesmo gênero sendo realizado em dois ou mais tipos. Ele apresenta uma carta pessoal como exemplo, e comenta que ela pode apresentar as tipologias descrição, injunção, exposição, narração e argumentação. Ele chama essa “mistura” de tipos presentes em um gênero de heterogeneidade tipológica (MARCUSCHI, 2005).

Para Travaglia (2007), dificilmente são encontrados tipos puros. Podemos constatar o que o autor diz quando analisamos, por exemplo, uma bula de remédio que apresenta várias tipologias como a descrição, a injunção e a predição. Ainda para Travaglia (2007), um texto se define como de um tipo por uma questão de dominância em função do tipo de interlocução que se pretende estabelecer e não em função do espaço ocupado por um tipo na constituição do texto.

Quando, porém, um texto apresenta aspecto de um gênero, mas sua construção se deu em outro, Marcuschi (2005) dá o nome de intertextualidade intergêneros. Isso acontece, segundo o autor, porque ocorreu no texto a configuração intergêneros de natureza altamente híbrida, sendo que um gênero assumiu a função de outro.

Na concepção do pesquisador os gêneros não são entidades naturais, mas artefatos culturais construídos historicamente pelo ser humano. Um gênero, para ele, pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero. Ele diz, ainda, que uma publicidade pode ter o formato de um poema ou de uma lista de produtos em oferta. O que importa é que esteja fazendo divulgação de produtos, estimulando a compra por parte de clientes ou usuários daquele produto.

Travaglia (2007) define tipologia textual como aquilo que pode instaurar um modo de interação, uma maneira de interlocução, segundo perspectivas que podem variar. Essas perspectivas podem, segundo o autor, estar ligadas ao produtor

do texto em relação ao objeto do dizer quanto ao fazer, ou conhecer, e quanto à inserção destes no tempo e/ou no espaço.

Compreendemos que o ensino e aprendizagem de leitura, através da perspectiva dos gêneros reposiciona o verdadeiro papel do professor de língua materna hoje, não mais visto aqui como um especialista em textos literários ou científicos, distantes da realidade e da prática textual do aluno, mas como um especialista nas diferentes modalidades textuais, orais e escritas, de uso social.

Pensamos que o espaço da sala de aula precisa ser transformado numa verdadeira oficina de textos de ação social, o que é viabilizado e concretizado pela adoção de algumas estratégias. Estas podem ser: enviar uma carta para um aluno de outra classe, fazer um cartão e ofertar a alguém, escrever uma carta de solicitação a um secretário da prefeitura, realizar uma entrevista etc.

Enfim, essas múltiplas atividades, além de diversificar e concretizar as produções dos alunos permitem que eles façam uso da linguagem nas mais diferentes situações comunicativas encontradas no âmbito da sociedade.

3 METODOLOGIA

Este estudo foi realizado através de pesquisa bibliográfica e de campo, com observações de aulas de duas professoras do 2º ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves dos Santos, na cidade de Saboeiro - CE, que trabalham a leitura com crianças em processo de alfabetização.

A escolha das turmas de 2º ano do Ensino Fundamental se deu em virtude do nosso interesse em compreender como acontece o ensino de leitura para crianças em processo de alfabetização, já que se tratam de crianças que se encontram em processos distintos de leitura. Para tanto, as visitas à escola para avaliarmos a prática das professoras teve uma duração de quatro meses, sendo que as observações foram realizadas duas vezes por semana nas salas de aula onde as professoras estavam atuando.

Vale salientar que, no Estado do Ceará, turmas de 2º ano do Ensino Fundamental, através de uma parceria com todos os municípios cearenses, fazem parte do PAIC. Portanto, todos os professores das referidas turmas de ensino passam por formações mensais, objetivando torná-los alfabetizadores nos municípios cearenses.

Como nosso objetivo principal foi analisar a prática de leitura das docentes do 2º ano do Ensino Fundamental, no que se refere à leitura e ao letramento, observamos como as professoras pesquisadas trabalham com a leitura, que recursos metodológicos utilizam e quais resultados conseguem obter com seus alunos que se encontram em fase de alfabetização.

É importante frisar que as observações foram feitas separadamente, ou seja, observamos as professoras em momentos diferentes em que fomos à escola. Por isso, na análise da pesquisa, optamos por refletir sobre atividades realizadas por cada uma delas, mesmo sabendo que utilizam a mesma agenda, os mesmos livros e as mesmas atividades de leitura.

Embora nosso objeto de pesquisa fosse às professoras, conversamos também com os alunos, para saber se as atividades de leitura estavam contemplando seus interesses, uma vez que queríamos realizar uma intervenção com oficina de leitura com os professores com o propósito, também, de que com uma nova prática docente, os alunos sentissem mais interesse em ler.

A escola conta com uma Sala de Recursos Multifuncionais, que atende às

crianças que apresentam déficit de aprendizagem, além de Biblioteca com vasto acervo bibliográfico, inclusive voltado para alunos dos 2^{os} anos do ensino fundamental e Laboratório de Informática que é utilizado também como forma de garantir a aprendizagem de leitura dos alunos através de um programa chamado Luz do Saber.

A escola está localizada em um bairro próximo ao Centro da cidade e atende aproximadamente 620 crianças do Ensino Fundamental I e 600 alunos do Ensino Fundamental II, que estudam em um prédio anexo, cedido pelo Governo Estadual.

É importante destacar ainda que a escola dispõe de quatro professores auxiliares de sala de aula que desenvolvem um trabalho de reforço escolar junto aos alunos de 1^o ao 5^o ano que apresentam dificuldades de aprendizagem. São professoras acompanhadas por duas coordenadoras pedagógicas da escola e uma psicopedagoga.

3.1 Participantes da pesquisa

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são duas professoras efetivas da rede pública municipal de ensino, da cidade de Saboeiro - CE, sendo que uma possui o Ensino Médio Pedagógico como formação máxima e a outra é Graduada em Pedagogia, com Especialização em Língua Portuguesa. Ambas possuem mais de dez anos de experiência com alfabetização de crianças e cerca de 20 anos na função de professora o que, também, motivou a pesquisadora a conhecer a prática de leitura utilizada por elas na sala de aula. Por atuarem no mesmo Programa de Alfabetização de crianças do Município de Saboeiro – CE, realizam formação continuada, sendo orientadas a seguirem uma rotina de trabalho com suas turmas de ensino, com o uso de material próprio para a alfabetização das crianças.

A escolha das professoras para as observações das aulas se deu pela heterogeneidade de suas turmas tanto no que se refere ao conhecimento cognitivo dos alunos, quanto à estrutura familiar desses educandos.

As docentes atendem juntas cerca de 50 alunos, oriundos, em sua maioria, de famílias carentes da sede e zona rural do Município, no horário das 13 às 17 horas. Alguns desses alunos participam do Programa Mais Educação, permanecendo na escola no turno da manhã em outras atividades, além do

letramento que é uma atividade da qual todos os envolvidos no mencionado programa participam.

Além destas professoras, a pesquisa conta também com outros dez participantes entre professores e coordenadores pedagógicos que fizeram parte da intervenção pedagógica, realizada em formas de oficinas de leitura. A proposta de intervenção pedagógica foi o resultado das observações realizadas com as professoras, em que constatamos a necessidade de uma prática mais objetiva e organizada de se trabalhar a leitura em sala de aula. Por isso, realizamos as oficinas não apenas com os docentes pesquisados, mas com os demais professores alfabetizadores da escola. As oficinas aconteceram em quatro momentos em que foram realizadas diferentes abordagens para se trabalhar estratégias de leitura.

3.2 Materiais analisados

Para a análise da pesquisa, utilizamos o livro didático de Língua Portuguesa, adquirido através do PNLD; os Manuais do PAIC e algumas atividades voltadas para a leitura utilizadas em sala de aula. Esses materiais foram de grande importância para a realização da análise do processo de ensino de leitura nas duas turmas pesquisadas, considerando os seguintes aspectos: favorecimento da autonomia dos alunos, atendimento das diversidades da sala de aula e linguagem compatível com a realidade dos alunos.

4 ANÁLISE DA PRÁTICA

Durante quatro meses, na Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves dos Santos, na cidade de Saboeiro – CE, foi realizada a observação da prática das duas professoras¹ do 2º ano, com o propósito de analisar o trabalho que realizam através do livro didático de Língua Portuguesa, do Livro do PAIC e das atividades de leitura trabalhadas com seus alunos em processo de alfabetização. Além das observações feitas durante esse período, conversamos com as professoras e com os alunos² sobre as atividades realizadas.

Vale salientar que mesmo P1 e P2 utilizando a mesma rotina de sala de aula, trabalhando com os mesmos materiais didáticos, planejando e executando as mesmas atividades, optamos por fazer uma análise da prática separadamente, ou seja, nossas análises consideram P1 e P2 em atividades distintas.

4.1 Atividades de leitura com o uso do livro didático

O PNLD disponibiliza livros para os alunos do ensino fundamental de todo o Brasil. Geralmente, essa escolha é realizada pelos professores que, a sua vez, apresentam à escola os livros que têm interesse para que sejam utilizados por seus alunos, em suas turmas de ensino.

Na escola pesquisada, os professores disseram que participam da escolha do livro didático e que os recebem na escola de acordo com a escolha que fizeram.

Somos sempre convidadas a participar da escolha do livro e a escola recebe exatamente o livro que escolhemos como primeira opção. Isso nos deixa tranquilas porque acreditamos que escolhemos o melhor para o nosso aluno. (Informação verbal)³

Desde quando comecei a trabalhar nessa escola tenho participado da escolha do livro didático. Até mesmo do livro do PAIC fazíamos a escolha da editora, que também nos fornecia a formação para trabalharmos com o material. Em relação ao livro didático, sempre recebemos a coleção que escolhemos. (Informação verbal)⁴

¹ Adotaremos doravante as iniciais P1 e P2 para identificarmos essas professoras e assim preservar a identidade das participantes.

² Adotaremos as iniciais A1, A2 e assim por diante, para identificarmos a fala dos alunos.

³ Informação verbal fornecida por P1 durante observação de aula realizada em agosto de 2014.

⁴ Informação verbal fornecida por P2 durante observação de aula realizada em agosto de 2014.

Na escolha do livro didático, é fundamental que a escolha se dê através de critérios, visando atender às reais necessidades dos educandos. Sobre isso as professoras assim relataram:

Procuramos observar se os textos são curtos, se as imagens condizem com os textos, se as atividades estão de acordo com o nível dos nossos alunos e se o livro em si retrata a realidade da clientela da escola, mas nem sempre os livros escolhidos são os que recebemos. Geralmente a escola recebe livros com textos extensos e enfadonhos. (Informação verbal)⁵

Geralmente observamos a qualidade e quantidade de textos, as atividades, se os textos estão de acordo com a realidade local, se as atividades colocam os meninos para pensarem, refletirem, sem serem mecânicas. Porém, às vezes os livros recebidos não abordam os conteúdos como deveriam, considerando o nível dos nossos alunos. (Informação verbal)⁶

É interessante observar, no entanto, que nem sempre os livros escolhidos deixam esses professores felizes pela sua escolha. Há sempre queixas sobre a extensão dos textos e da abordagem do conteúdo que o aluno precisa aprender naquela faixa etária.

Achamos interessante iniciar falando da escolha do livro que as professoras utilizam, porque percebemos que esse é um instrumento utilizado pelas duas docentes. Vale salientar também que nas turmas observadas, os alunos possuem livros didáticos, no entanto, esses são usados esporadicamente pelas professoras.

Como nosso objetivo aqui é analisar qual uso as professoras fazem do livro didático de língua portuguesa no ensino de leitura, será considerado, para efeito de análise, apenas o livro “Vir a Ver”: letramento e alfabetização, das autoras Cláudia Miranda, Hilda Micarello, Ilka Schapper e Vera Lúcia Rodrigues.

⁵ Informação verbal fornecida por P1 durante observação de aula realizada em agosto de 2014.

⁶ Informação verbal fornecida por P2 durante observação de aula realizada em agosto de 2014.

Figura 01 – Imagem ilustrativa do livro “Vir a ver”: letramento e alfabetização, da Editora Scipione.



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Apesar de o livro trabalhar a alfabetização na perspectiva do letramento, em que, segundo a autora: “[...] a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, através de atividades de letramento” (SOARES, 2004, p. 14), percebemos poucas atividades significativas de leitura que pudessem ser considerada, de fato, atividade de letramento, que contemplassem a formação reflexiva do educando, levando-o a compreender seu papel social e sua importância para a transformação social.

Em seguida, apresentaremos algumas atividades de leitura com o uso do livro didático, observadas em sala de aula, as quais achamos interessante fazer uma análise.

4.1.1 Atividades com poemas

As observações realizadas durante a análise das atividades mostram que P1 trabalha com a proposta do PAIC, sem deixar de considerar o uso do livro didático em alguns momentos.

Em uma aula de leitura, P1 utilizou o Poema “O Peru”, de Paulo Soledade, Toquinho e Vinícius de Moraes.

Figura 02 – Imagem ilustrativa do poema “O peru” no livro didático



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Inicialmente, P1 falou que os alunos iriam ler um texto muito interessante que contava a história de um peru muito engraçado. Em seguida, todos juntos, iniciaram a leitura, procurando ler pausadamente, conforme P1 havia solicitado.

Ao final da leitura, P1 perguntou aos alunos se haviam gostado do texto. Foi então que, em uma só voz, disseram que “Sim”. Posteriormente, P1 anotou as palavras que rimavam no quadro e passou a solicitar que os alunos fizessem uma leitura das palavras em voz alta, tendo atenção nos finais de cada palavra.

Como atividade escrita, P1 solicitou que os alunos reescrevessem o poema, substituindo as palavras que rimavam com outras palavras que eles achassem interessante. O trabalho com o poema terminou quando P1 fez as correções dos cadernos dos alunos, sempre procurando analisar quais palavras as crianças haviam escrito e fazendo as correções ortográficas dessas palavras.

O que observamos nos faz refletir sobre a importância de o professor saber trabalhar com o poema, com a fábula, com o conto ou qualquer outro gênero textual, na perspectiva de levar os alunos a aprenderem, de fato, a diferença que existe entre a estrutura desses textos.

Nessa atividade, P1 apenas comparou as palavras quanto às semelhanças sonoras, explicando que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais. Não houve uma exploração dos autores do texto, das diferenças entre poemas, músicas e cantigas de roda, por exemplo.

Além disso, P1 poderia ter desenvolvido atitudes de interação, colaboração e troca de experiências com as crianças, aproveitando para conversar sobre as seguintes questões: por que muitas vezes as pessoas têm vontade de ser outras pessoas? De que forma isso é prejudicial ou não? Poderia ter levado as crianças a uma roda de conversa muito interessante sobre os animais e a importância de cada um meio ambiente.

Vinícius de Moraes gravou esse poema como música e P1 poderia ter levado para a sala de aula e aprofundar o estudo do texto dizendo que muitos poemas também são transformados em músicas exatamente pela beleza sonora que possuem, pela mensagem que querem expressar.

Pensamos que teria sido interessante se P1, antes da leitura do poema, organizasse a classe em círculo e distribuisse papéis ofícios e canetinhas coloridas para os alunos, pedindo que desenhasse, no papel, o que para eles significava o título do texto “O peru”, ou qual a imagem que vem à cabeça deles quando se fala nisso.

Passado o tempo determinado para esta tarefa, P1 pediria, em seguida, para que mostrassem e comentassem os desenhos e a associação que fizeram com o título do texto. Depois, os questionaria previamente a respeito do possível conteúdo do poema, utilizando, para isso, o título do texto. Por exemplo: “Se o nome do poema é “O peru”, o que vocês acham de que vão encontrar no poema? Se vocês fizessem um poema com esse nome, o que fariam no texto?”

Ao passo que os alunos iam respondendo, P1 anotaria no quadro o que os alunos diziam e depois pediria para que justificassem suas respostas. Neste caso, poderia, ainda, questionar: “O texto é uma propaganda, uma carta, uma receita? Em que se enquadra o texto que vai ser lido? O que é um poema? Quais

diferenças vocês acham que existem entre o poema e outros textos como a propaganda, a receita?”

Essa atividade, realizada com o objetivo de abordar os alunos antes da leitura do texto, despertando a curiosidade sobre o conteúdo poema, leva em conta as predições (KLEIMAN, 2008) ou “o conhecimento prévio das crianças com relação ao texto em questão” (SOLE, 1998, p. 91).

Somente depois dessas etapas, P1 poderia propor a leitura do poema que se encontra no livro didático. Em seguida, questionaria novamente os alunos sobre se de fato o poema contempla o que eles colocaram como resposta. Depois, poderia solicitar que os alunos observem o motivo pelo qual os autores do texto levam o peru a acreditar que é um pavão, comparando algumas palavras do texto.

No passo seguinte, P1 poderia motivar as crianças a dizerem com que eles associaram a mensagem do texto e se seria possível associar aos seres humanos. Fazendo isso, os alunos fogem da mera decodificação textual e aprendem a compreender o que se lê, integrando à sua leitura, contextos significativos (SOLE, 2004).

Todas as atividades com poemas tiveram praticamente a mesma abordagem, sem levar em consideração a extrapolação da mera decodificação, ou seja, P1 explorou muito mais a ortografia do que a relação dos textos com a vida das crianças.

4.1.2 Atividades com fábulas

As fábulas são textos muito presentes no livro didático das turmas observadas. Por isso, pareceu interessante apresentar algumas atividades de leitura com o uso de algumas fábulas, destacando o trabalho realizado com a fábula “A lebre e a tartaruga”, uma adaptação de uma fábula de Esopo, feita por Lúcia Tulchinski.

Figura 03 – Imagem ilustrativa da adaptação da fábula “A lebre e a tartaruga”



Fonte: Tulchinski (1998).

O estudo com o gênero “fábula” deve proporcionar o desenvolvimento da percepção das intenções do autor, tendo presente que uma narrativa também é explícita ou implicitamente perpassada por uma argumentatividade. Consideramos ainda que, as fábulas são histórias curtas que relatam situações do cotidiano, geralmente representadas através de animais com características humanas, com uma linguagem simples, mensagens com conselhos, e que sempre apresentam, no final, uma “moral da história”.

Para trabalhar com a fábula acima, P2 procurou, inicialmente, criar um clima que reproduzisse uma floresta. Disse para os alunos que a sala de aula era uma floresta, e que cada um representava um animal da floresta. Cada aluno colocou uma máscara confeccionada por P2, sendo que representavam animais diferentes. A sala de aula foi organizada antes do momento inicial da aula e cartazes representando árvores, bosques, flores etc., foram espalhados pelo ambiente.

P2 propôs que os alunos andassem pela sala de aula e interagissem, procurando valorizar as relações de amizade que nem sempre aconteciam com os animais de diferentes portes. O ambiente florestal e a música suave ajudava a manter as crianças em clima de muita paz, contribuindo para que P2 pudesse fazer indagações do tipo: “Vocês acham que todos os animais têm as mesmas habilidades?” Os alunos responderam em alto e bom tom: “Não!”. E as professoras:

“Será que é possível, em uma disputa normal, uma tartaruga ganhar de uma lebre em uma corrida?” Os alunos: “Não!”.

P2, então, sugeriu que as crianças sentassem em círculo para que realizassem uma roda de conversa. Sentados, P2 passou a falar que, em alguns textos os animais agem como as pessoas e que, nesses textos, tudo é possível acontecer, inclusive, uma tartaruga ganhar de uma lebre em uma corrida.

Nestes momentos de tranquilidade, em que os alunos escutavam atentamente, P2 continuou a fazer previsões para saber o que os alunos sabiam a respeito das fábulas perguntando: vocês já ouviram falar de histórias em que os animais falam e agem como as pessoas? Os alunos responderam positivamente e P2 disse: “alguém aqui sabe como chamamos uma historinha em que os animais falam?” Alguns alunos responderam que eram as fábulas. Este foi um momento muito importante, porque as crianças, em sua maioria, colocaram características importantes sobre as fábulas, já citadas anteriormente.

P2 finalmente perguntou se eles gostariam de ouvir uma fábula muito interessante que contava a história entre a lebre e a tartaruga. Diante da resposta positiva das crianças, P2 iniciou a leitura do texto, procurando fazer pequenas pausas para que os alunos inferissem o que iria acontecer em seguida.

Após a leitura, P2 levantou uma discussão sobre a “moral da história”, levando as crianças a apresentarem respostas muito interessantes sobre a importância de não desistirmos dos nossos objetivos, mesmo que as circunstâncias não sejam favoráveis naquele momento.

Em seguida, as crianças passaram a responder a atividade “Lendo, Conversando e Pensando sobre o Texto”, proposta no livro didático na página 164.

P2, de forma geral, realizou um bom trabalho com a fábula, embora reconheçamos a necessidade de observarmos se as fábulas, além de suscitarem boas discussões em torno de temas como solidariedade, injustiça social, vaidade, ganância etc., não representam algum tipo de moralidade muito conservadora (BAGNO, 1998).

A fábula, produto espontâneo do ser humano, tem dupla finalidade: instruir e divertir. Podem instruir os homens, mas às crianças é preciso dizer a verdade sem disfarce: quando nós a encobrimos com um véu, elas não se dão ao trabalho de descerrá-lo. (GÓES, 1991).

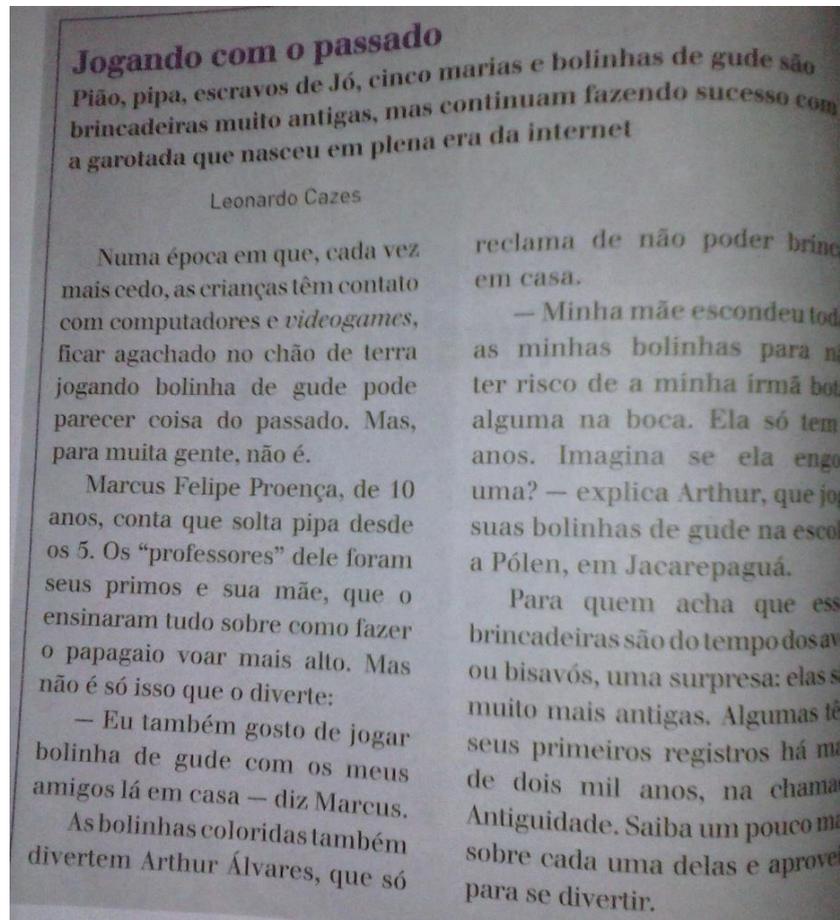
Acreditamos que o papel do professor no trabalho com as fábulas na sala de aula seja de suma importância para que os objetivos de leitura sejam cumpridos. De maneira geral, as fábulas incentivam e instigam as crianças a novas descobertas sobre o mundo da leitura, talvez pelo mundo fantasioso que elas representam.

4.1.3 Atividades com reportagem de jornal

Os livros didáticos também trazem reportagens de jornais que podem e devem ser trabalhadas pelos professores objetivando, aos alunos, a compreensão da estrutura desse tipo de texto.

Presenciamos uma atividade com uma reportagem de jornal presente no livro didático dos alunos do 2º ano do ensino fundamental, a qual consideramos importante descrevê-la aqui.

Figura 04 – Imagem ilustrativa do fragmento da reportagem “Jogando com o passado”



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

É importante destacar que a estrutura do texto jornalístico difere dos demais textos e seu objetivo é comunicar e informar sobre algo. Na reportagem trabalhada por P1 na sala de aula, o texto aborda as brincadeiras que resistiram ao tempo e encontram-se presentes na vida de muitas crianças, mesmo em uma sociedade em que as invenções tecnológicas têm imperado. É uma reportagem que dá um leque de oportunidade para que os professores explorem, com as crianças, a importância das brincadeiras realizadas por seus pais e avós.

A utilização desse texto na sala de aula obedeceu aos seguintes passos:

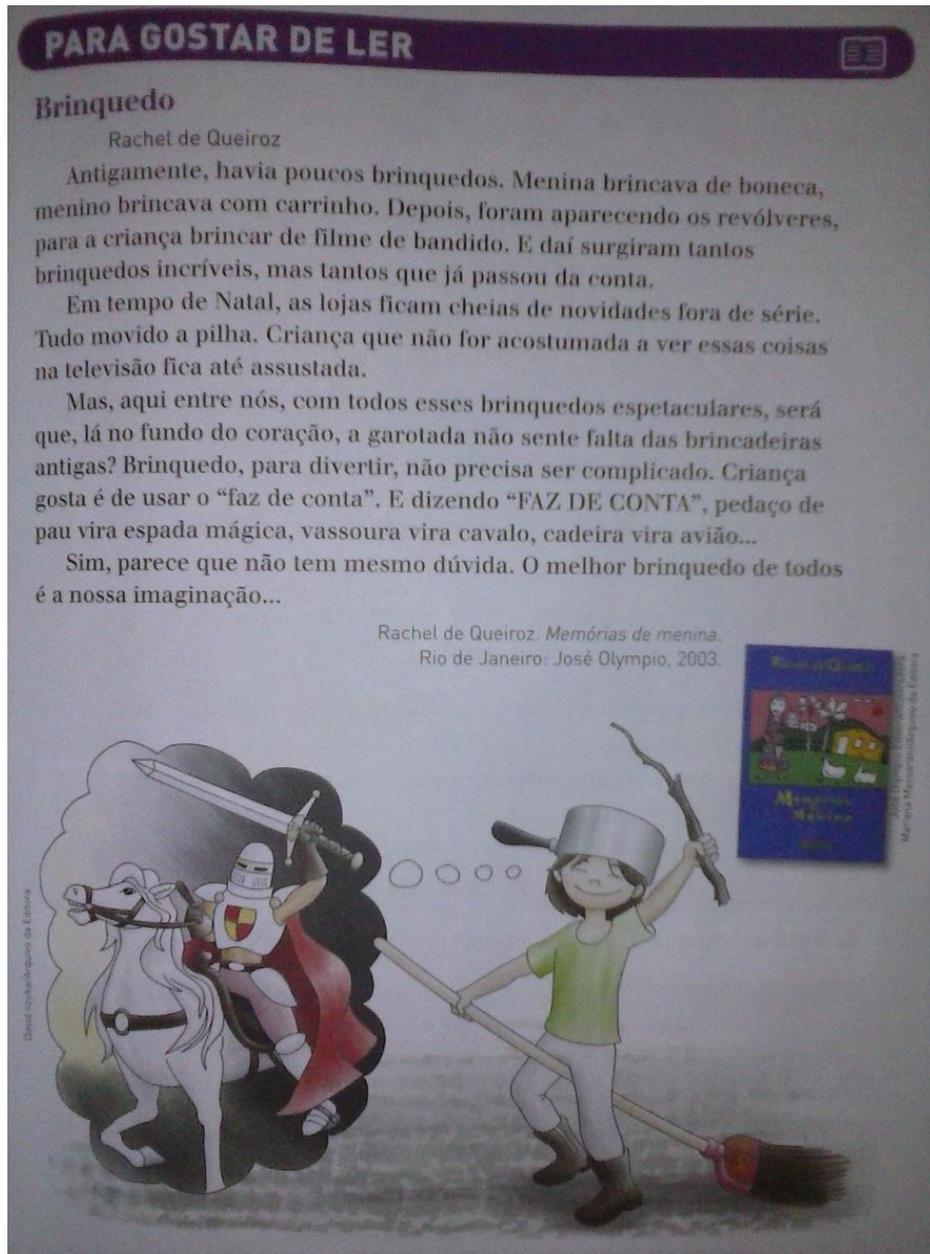
a) P1 expôs aos alunos que a leitura que iriam fazer abordava brincadeiras muito interessantes que fizeram sucesso há um tempo; b) Destacou que antigamente as crianças brincavam muito de pião, bola de gude (bila), soltar pipa, brincadeiras de roda, entre outras, e que hoje não era possível testemunhar crianças fazendo esse

tipo de brincadeira; c) Indagou sobre que brincadeiras que os alunos costumavam realizar, e muitos responderam que gostavam de videogame, jogar bola, carrinho, casinha, entre outras; d) P1 pediu que abrissem o livro e, juntos, comesçassem a ler o texto, que tinha como título “Jogando com o passado”; e) Após a leitura foi explicado aos alunos que aquilo era uma reportagem de um jornal que circulou em 2010 e que o objetivo do texto era comunicar e informar; f) P1 perguntou se as crianças gostaram do que leram; se conheciam pião, bola de gude, pipa etc. Alguns responderam que sim e que ainda brincavam com aqueles brinquedos; g) P1 falou que aquelas eram brincadeiras simples, que não necessitavam de que os pais das crianças gastassem muito dinheiro e que se eles pudessem, procurassem realizá-las; h) A última etapa da aula foi a realização da atividade do livro didático, na página 114.

Fazendo uma análise do trabalho realizado por P1 com o uso do texto jornalístico acima, observamos a ausência de elementos essenciais para a compreensão, pelos alunos, do que, de fato, seja um texto jornalístico. Não foram feitas comparações entre as fábulas, as poesias ou as narrações, textos já trabalhados anteriormente, para que as crianças se apropriassem desse tipo de texto. Além disso, não foi sugerida nenhuma atividade em que os alunos pesquisassem em casa, com a família e amigos, sobre as brincadeiras realizadas antigamente e as brincadeiras atuais e pudessem, em pequenos grupos, produzir um pequeno texto jornalístico cujas funções são comunicar e informar.

No mesmo livro didático, na página 133, um segundo texto intitulado “Brinquedo”, poderia ter sido utilizado para que fosse trabalhada a intertextualidade, já que esse texto também aborda as brincadeiras de antigamente. Vejamos:

Figura 05 – Imagem ilustrativa do texto “Brinquedo” apresentado no livro didático



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

No entanto, observamos uma leitura pouco motivada, em que os alunos participaram apenas como sujeito passivo do processo, salvo em alguns poucos momentos em que foram incentivados a responder as perguntas de P1. Mesmo assim, as perguntas formuladas deveriam ter seguido um procedimento que considere o antes, o durante e o depois da leitura do texto, conforme indica Solé (1998). Para a autora, é preciso ensinar as crianças a formular e responder perguntas.

Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz. (SOLÉ, 1998, p. 155).

Ainda, de acordo com a autora, as perguntas podem ser:

Perguntas de resposta literal, que se encontram diretamente no texto; perguntas cuja resposta pode ser depreendida, mas que requer que o aluno relacione diversos elementos do texto e que faça alguma inferência; perguntas pessoais, que tomam o texto como referencial, mas cuja resposta não pode ser inferida do mesmo, requerem conhecimento prévio ou a opinião do aluno. (SOLÉ, 1998, p. 156).

É preciso que os professores compreendam que na atividade com a leitura é preciso proporcionar, aos alunos, momentos de interação com o texto, para que extraiam a informação em seu sentido completo. Por isso, pensamos que as professoras poderiam ter levado bolas de gude (bilas), pião, pipas, cordas etc., para a sala de aula e proposto um torneio de brincadeiras com as crianças. Em seguida, essas crianças produziriam um pequeno texto relatando a experiência que tiveram, e depois seria realizada a escolha de alguns destes textos para serem expostos no mural da escola.

Outra proposta seria convidar alguns pais de alunos para realizar algumas brincadeiras com as crianças, ensinando-as a conhecer a origem e a história de cada brincadeira. A culminância poderia ocorrer com a integração das duas turmas de 2º ano das duas professoras, com um torneio de jogos de bola de gude, pião e corda.

Finalmente, P1 poderia produzir um texto contando a experiência que teve com a realização dessas atividades e apresentar no encontro com os demais professores da escola.

De maneira geral, o que percebemos durante a observação da prática da P1 foi que o livro didático de língua portuguesa é utilizado para leitura em grupo, em que P1 faz perguntas e as crianças respondem mecanicamente e, posteriormente, passam a resolver as atividades de interpretação de texto sugeridas pelo livro, salvo em raríssimas exceções.

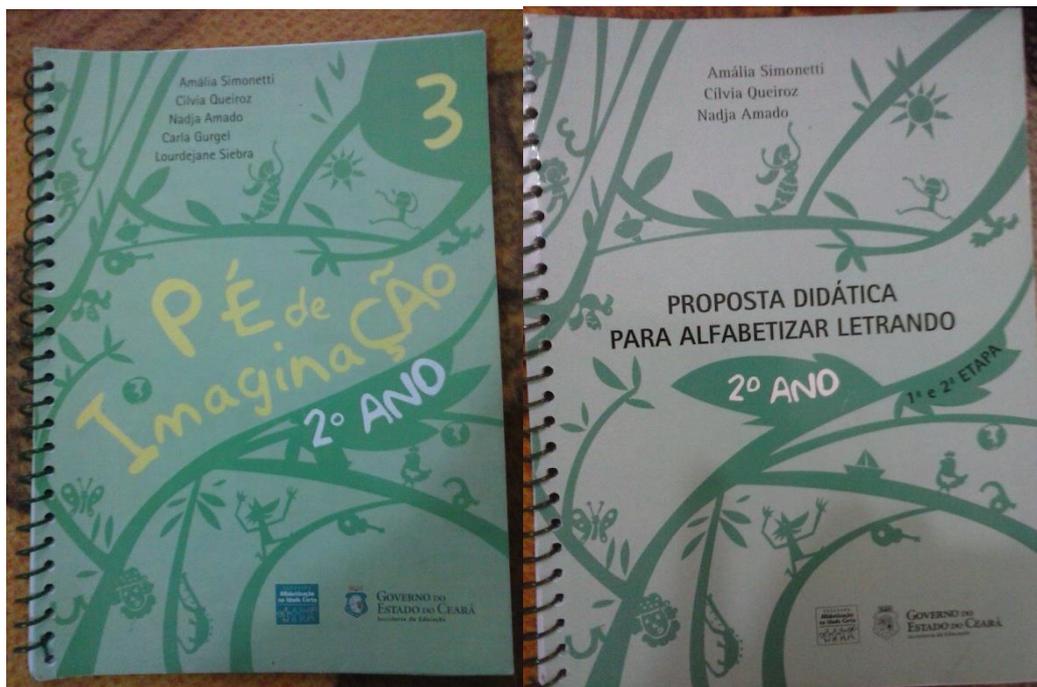
Observamos, também, que P1 não se ancora em uma teoria que justifique as atividades de leitura realizadas. Nesse aspecto, necessita conhecer as teorias do ensino de leitura com ênfase nas estratégias de leitura.

As aulas de leitura obedecem uma rotina planejada e, mesmo em situações em que é possível modificá-las para atender os interesses dos alunos, como por exemplo, dramatização do texto, trabalhar a intertextualidade, utilizar a brincadeira para dar sentido ao texto lido, isso nunca ou raramente acontece.

4.2 Atividades de leitura com o livro do PAIC

Nas turmas de 2º ano do ensino fundamental utiliza-se também o material do PAIC, composto de um livro e um manual contendo a proposta didática para alfabetizar letrando. A coleção recebe o nome de “Pé da Imaginação” e tem como autora principal Amália Simonetti, que costuma se reunir com os gestores das escolas para avaliar o material que é distribuído pelo Governo do Estado do Ceará aos Municípios parceiros do referido programa.

Figura 06 – Livros do PAIC adotados em turmas de 2º ano



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

De acordo com o que observamos nas turmas pesquisadas, os textos são longos para crianças que ainda se encontram em processo de alfabetização e culminam com uma atividade de imaginação em que as professoras trabalham a leitura e oralidade dos alunos, através de leitura coletiva de reescrita de texto.

Na análise do material feita pelas professoras pesquisadas, foi possível perceber que não gostam de trabalhar com os livros, pela extensão dos textos e por acharem algumas atividades desmotivadoras.

Entendo que o material é produzido por pessoas do nosso Estado. Retrata, portanto, a nossa realidade, porém, não gosto muito de trabalhar com ele, porque possui textos longos e algumas atividades não são boas. (Informação verbal)⁷

A proposta apresenta sugestões de como trabalhar cada texto, mas os alunos nem sempre conseguem acompanhar a leitura, porque são textos muito longos e tem atividades que não são instigantes. (Informação verbal)⁸

É possível dizer que essa é uma reclamação da maioria das professoras que utilizam o material, tendo em vista que conversamos informalmente com algumas professoras de outras turmas que também trabalham com a mesma proposta. Além disso, as professoras apontam a pouca base de conhecimento dos alunos como outro impedimento para a leitura e entendimento dos textos do livro.

4.2.1 Atividades com poemas

Para a primeira análise, apresentaremos o texto “O que disse o Saci”, de Aurilêda Santos e ilustração de Daniel Diaz.

⁷ Informação verbal fornecida por P1 durante observação de aula realizada em setembro de 2014.

⁸ Informação verbal fornecida por P2 durante observação de aula realizada em setembro de 2014.

Figura 07 – Apresentação do poema “O que me disse o Saci” no livro didático



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O texto acima, escrito em versos, se apresenta em quatro páginas ilustradas, onde são contadas as histórias do folclore brasileiro. No trabalho com esse texto, na sala de aula, P2 começou por perguntar se os alunos já haviam escutado falar do Saci Pererê e se saberiam contar a história dele. As crianças responderam que “sim” e alguns se colocaram à disposição para narrar o que sabiam.

De fato, as crianças conhecem as histórias que permeiam o nosso folclore, embora ainda sob o véu da fantasia. Valorizam principalmente as peripécias dos personagens e alguns fantasiam que inclusive já tiveram experiências com uns personagens dessas lendas.

Feitas as indagações iniciais, P2 falou que no livro deles tinha uma história em forma de poesia em que o Saci se defendia dizendo que não fazia nada daquilo que as pessoas falavam dele. As crianças demonstraram interesse em saber o que o Saci usava em sua defesa.

Em seguida P2 pediu para que abrissem o livro na página indicada e solicitou que fosse feita uma leitura em grupo e em voz alta. Antes, porém, explicou que como se tratava de uma poesia, era preciso dar atenção especial às palavras finais de cada verso.

A leitura foi realizada por todos, embora sendo possível percebermos que algumas crianças apenas repetiam o que as demais liam, porque não dominavam, ainda, a leitura decodificada.

Após a leitura, P2 fez algumas perguntas sobre o texto e passou a escrever algumas palavras no quadro. Foi solicitado que os alunos respondessem a atividade do livro que pedia para que escrevessem um pequeno texto contando o que eles achavam do Saci. Para isso, os alunos deveriam escrever expondo seus pontos de vista sobre a bondade ou não do Saci.

Ao concluírem a atividade, P2 fez a correção no caderno dos alunos, corrigindo como de costume as palavras que estavam escritas ortograficamente erradas e pedindo para que tivessem atenção quando fossem escrever aquelas palavras novamente.

Aqui queremos chamar a atenção para o cuidado que devemos ter ao trabalhar com a poesia em sala de aula. É preciso que o professor evite trabalhar a poesia com o objetivo único de explorar o ensino de gramática ou como recurso para trabalhar apenas a ortografia. Utilizar um poema em sala de aula permite que sejam lançadas sobre ele múltiplas leituras, variados significados, uma vez que esse não é um texto de compreensão e significação únicas.

Em textos poéticos, a leitura transcende a realidade e cada indivíduo se reconhece no texto lido de acordo com a sua relação com o mundo. Assim, realizar uma atividade prevendo uma única resposta correta interfere na autonomia interpretativa do leitor, na possibilidade de que ele também seja autor daquele texto.

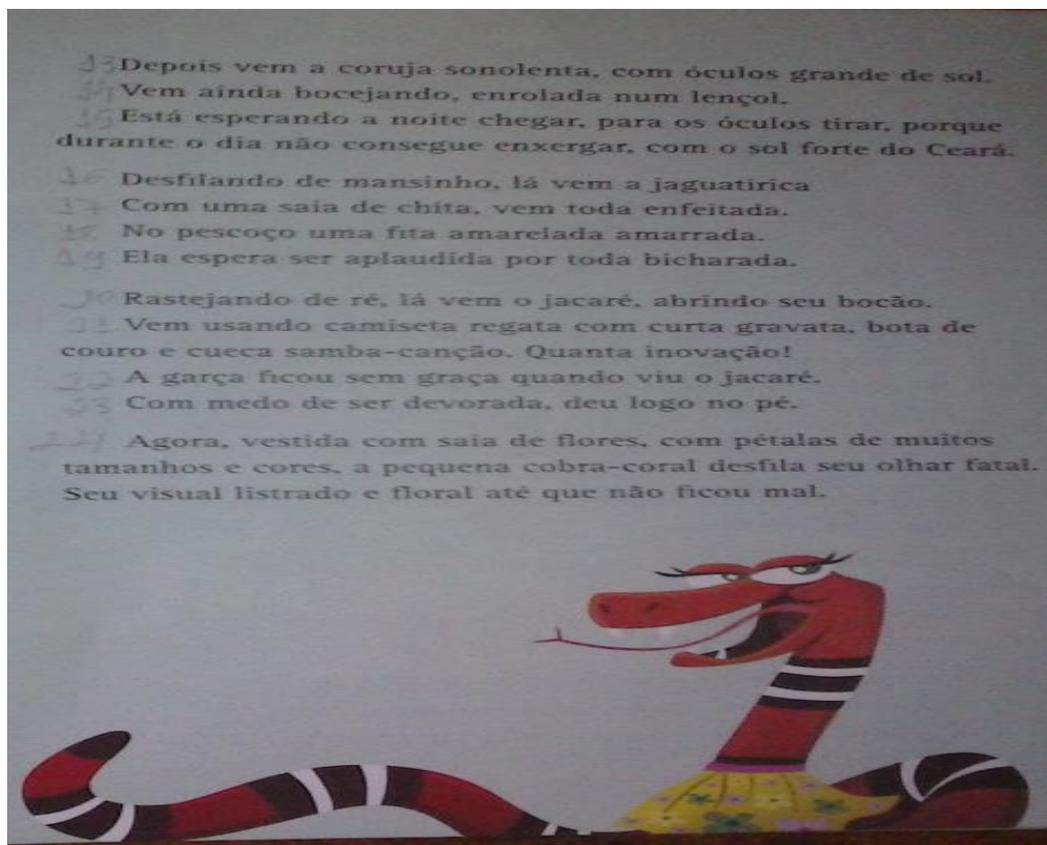
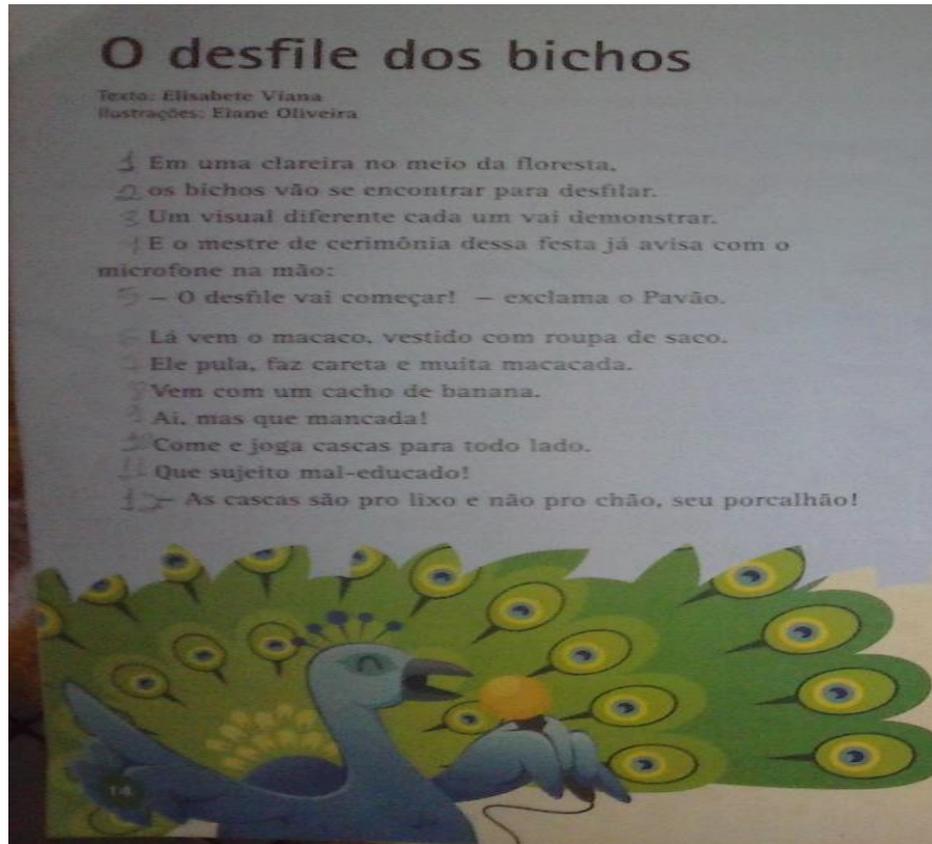
Essa observação se dá, devido às vezes em que presenciamos o trabalho com poesia nas turmas pesquisadas, em que as professoras passavam atividades de interpretação dessas poesias para que os alunos as respondessem.

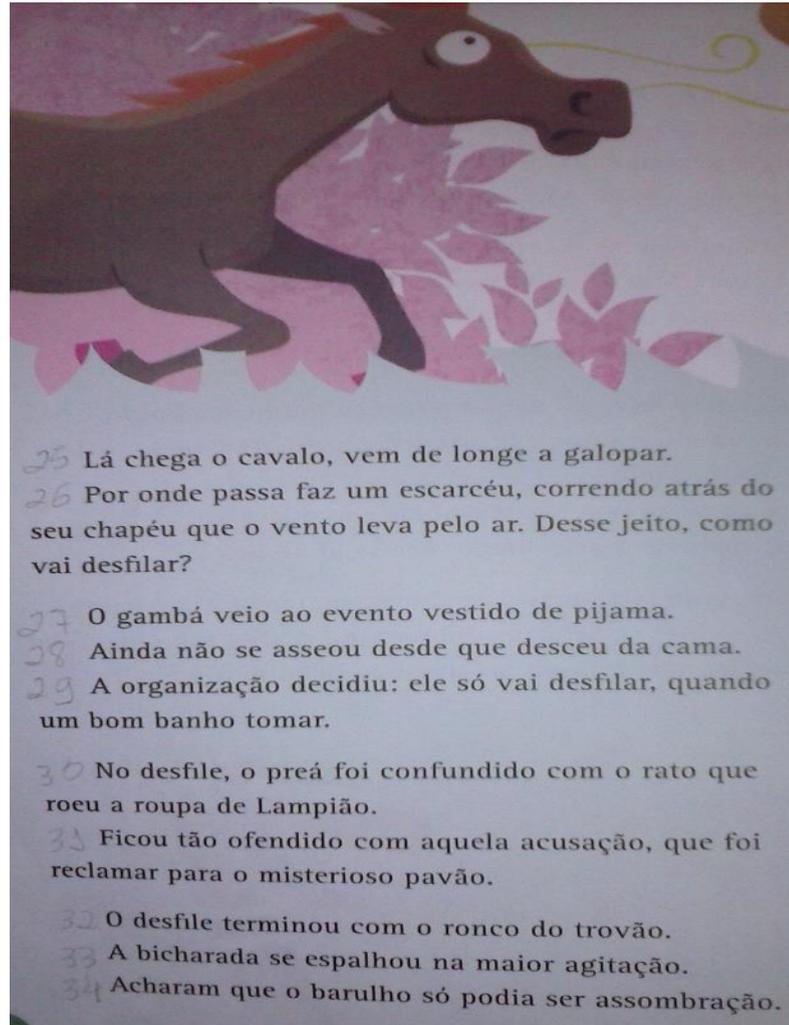
A nossa proposta aqui seria a leitura de outras lendas brasileiras, em que cada criança traria para a sala de aula a sua pesquisa e faria a leitura para todos os alunos. Como atividades de extrapolação, poderiam ser sugeridas pequenas encenações dos textos lidos, para que os alunos pudessem escrever o próprio roteiro que poderia ser ou não em forma de poesia.

4.2.2 Atividades com poesia sem estrofe

O segundo texto a ser analisado é de autoria de Elisabete Viana e ilustração de Elane Oliveira. Tem como título “O desfile dos bichos”. Esse texto apresenta uma linguagem poética, difere do texto anterior porque não contempla a estrofe em sua estrutura. Além disso, as poesias parecem ser uma característica peculiar nesse material. Isso se constata através das conversas que tivemos com as professoras, ao afirmarem que esse tipo de texto, é de fácil compreensão pelas crianças e possibilita uma melhor aprendizagem de leitura.

Figura 08 – Apresentação do texto “O desfile dos bichos” no livro didático





Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Ao serem indagadas sobre o trabalho com o texto poéticos, P1 e P2 relataram:

Trabalhamos com o texto poético, porque além de fazer parte do material do PAIC, é de fácil compreensão por parte das crianças. Elas conseguem ler com mais facilidade e a leitura não se torna enfadonha. (Informação verbal)⁹

Os textos poéticos ou os poemas são ótimos porque os alunos gostam e são fáceis de serem lidos. Claro que utilizamos outros textos. Os alunos precisam conhecer a diversidade de tipos de textos existentes para que se apropriem do conhecimento sobre a estrutura textual de cada um e seu destinatário. (Informação verbal)¹⁰

P1 iniciou o trabalho, apresentando apenas o título e em seguida fazendo uma predição sobre de que os alunos achavam que trataria o texto. Todos queriam

⁹ Informação verbal fornecida por P1 durante observação de aula realizada em outubro de 2014.

¹⁰ Informação verbal fornecida por P2 durante observação de aula realizada em outubro de 2014.

dizer o que pensavam, o que foi possível quando P1 solicitou que falasse um de cada vez. P1 anotou no quadro as respostas das crianças.

Após apresentar as possíveis situações que o texto abordaria, P1 pediu para que os alunos falassem sobre o que era um desfile e se já haviam participado ou assistido a um desfile. Mais uma vez a participação foi total. As crianças estavam motivadas a conhecerem a história do “Desfile dos Bichos”.

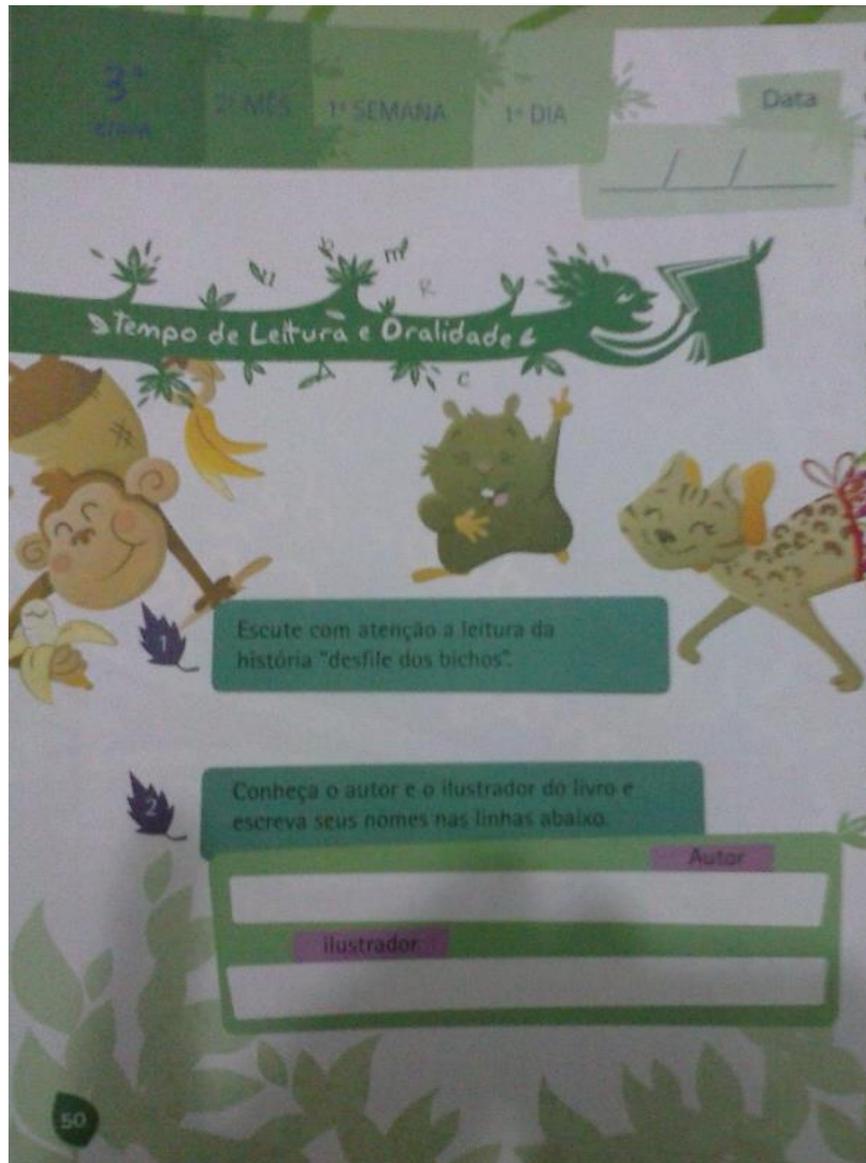
Foi então que P1 pediu para que todos, após estarem com os livros abertos na página indicada, fizessem a leitura em voz alta e respeitando a pontuação. Sempre que necessário, P1 fazia interrupções, apontando, no quadro, as respostas que continham no texto.

No final da leitura, P1 fez as perguntas sobre o que acharam do texto e se o que eles haviam apontado estava realmente presente no texto. As perguntas geravam outras perguntas e os alunos entenderam que o desfile não aconteceu porque os animais ficaram com medo do trovão.

Em seguida, foi proposto aos alunos, responderem a atividade do livro.

Como podemos perceber, P1 despertou o interesse dos alunos pelo texto e instigou-os a pensarem sobre o assunto que seria tratado no texto a ser lido. Trabalhando a predição, P1 conseguiu fazer com que os alunos tivessem atenção à leitura do texto e confrontassem sua resposta com a do texto, o que gerou muita expectativa nos alunos. Os passos trabalhados por P1 durante a atividade de leitura foram fundamentais para que as crianças demonstrassem interesse pela leitura do texto.

Figura 09 – Atividade do livro do PAIC



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Nessa atividade, os alunos deveriam ler novamente o texto e colocar, nos retângulos, os nomes do autor e do ilustrador do texto.

Figura 10 – Continuação da atividade anterior

Tempo de Escrita

1 Encontre e marque nesta lista o título da história que você acabou de conhecer:

- os bichos e suas fantasias
- o desempenho dos bichos
- o desfile dos bichos
- o desfile dos animais

2 Localize o nome da autora e da ilustradora do texto no caça-palavras.

G	C	A	Ç	O	F	N	K	L	J	A	M	F	C
D	P	E	R	G	B	M	A	O	E	Ç	S	Q	W
R	D	A	F	E	L	A	N	E	G	T	R	H	M
E	K	I	O	S	Q	W	C	B	A	I	P	R	K
S	E	L	I	S	A	B	E	T	E	V	J	M	U

3 Escreva sua opinião sobre o texto.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Na atividade de escrita, os alunos deveriam encontrar e marcar o título do texto e, novamente, localizar, no caça-palavra, os nomes do autor e do ilustrador do texto e escrevê-los no retângulo.

Percebemos que as atividades trabalham apenas o título do texto, seu autor e ilustrador. P1 poderia ter pedido que os alunos, em pequenos grupos, relacionassem os animais que conhecem e qual a utilidade de cada um.

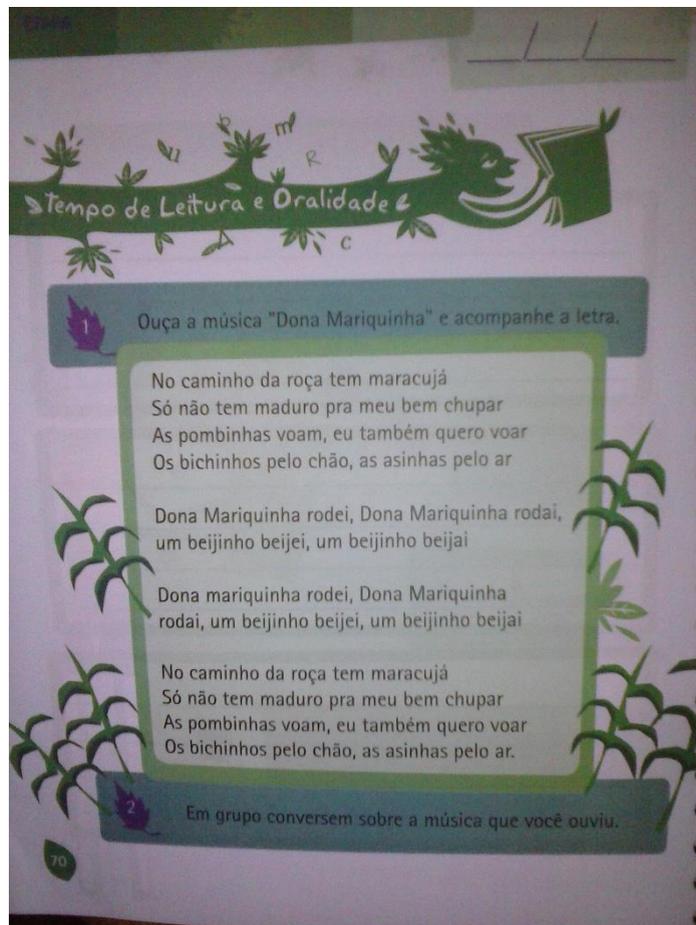
Poderia também sugerir aos grupos que escolhessem, entre os animais anotados em suas listas, um que participaria de um desfile que seria organizado na

sala de aula. Para isso, poderia juntar novamente as duas turmas e realizar um desfile com todos os alunos com máscaras de animais. Além disso, poderia trabalhar, em Ciências, o conteúdo sobre animais.

4.2.3 Atividades com música

O terceiro texto analisado é uma música chamada “Dona Mariquinha”, onde não consta a autoria.

Figura 11 – Música “Dona Mariquinha” apresentada no livro do PAIC



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Para trabalhar com a música “Dona Mariquinha”, P2 seguiu as orientações do livro do PAIC. Dessa forma, pediu para que os alunos ficassem em silêncio e ouvissem a música.

Em seguida, solicitou que acompanhassem a letra da música, procurando também cantar. Logo depois foi solicitado aos alunos que formassem grupos e

conversassem sobre a música. Posteriormente, foi proposta a atividade de escrita do livro, em que os alunos deveriam descrever o caminho de sua casa até a escola e desenhar. No final, P2 fez a correção das produções dos alunos, considerando a correção da grafia das palavras e a coesão e coerência.

A música é, cada vez mais, considerada uma ferramenta de suporte ao professor no trabalho com a leitura e no processo de alfabetizar, além de resgatar a cultura e ajudar na construção do conhecimento de crianças. Portanto, trabalhar a música na alfabetização é importante quando se tem o bom senso de utilizá-la como ferramenta pedagógica, como mais um recurso auxiliador da prática e não como única fonte, fazendo dela, posteriormente, uma ação desgastada e já sem prazer.

As cantigas de rodas possuem características e propriedades próprias, que são adotadas com diversas finalidades: seja para trabalhar dentro da sala de aula, seja dentro de casa ou na rua para brincar com amigos.

Os PCN's (BRASIL, 1998, p. 79) destacam que:

Conhecendo e apreciando músicas de seu meio sociocultural e do conhecimento musical construído pela humanidade em diferentes períodos históricos e espaços geográficos, o aluno pode aprender a valorizar essa diversidade sem preconceitos estéticos, étnicos, culturais e de gênero.

Nesse contexto, trabalhar com as cantigas de rodas, fontes ricas de regionalismos, histórias e ludicidade, resgata o contexto em que a criança vive e destaca o valor da história social e sua função dentro dela. Além disso, as cantigas de rodas podem apresentar-se como recurso importante no processo de introdução das crianças no mundo da leitura.

A música “Dona Mariquinha” é uma cantiga de roda que poderia ter sido melhor aproveitada na sala de aula, levando os alunos a uma divertida atividade de interação onde, em círculo, as crianças poderiam cantar a música e fazer gesto de acordo com a letra da música. Além disso, P2 poderia pedir para que os alunos modificassem a letra, acrescentando outras frutas e outros pássaros mantendo a rima.

Muitas vezes, as propostas dos livros não condizem com a realidade da sala de aula, fazendo-se necessário o uso de outra metodologia que assegure o cumprimento dos objetivos propostos. Porém, entendemos que não é fácil abdicar da proposta do livro, porque requer tempo e dedicação dos professores na busca por uma nova metodologia de ensino, mas seria o ideal.

A atividade seguinte foi trazida por P1, pois não estava contemplada em nenhum dos dois livros dos alunos.

4.3 Trabalhando o gênero tirinha

As tirinhas pertencem a um hipergênero textual chamado quadrinhos que agrega outros gêneros como: os cartuns, as charges, as tiras cômicas, as tiras cômicas seriadas e as tiras seriadas. Essa abordagem é defendida por Ramos (2009) ao apontar as especificidades e os diversos elementos composicionais compartilhados entre os gêneros narrativos que fazem parte das histórias em quadrinhos, publicados em variados formatos e suportes. Para o autor, a presença do humor é uma característica fundamental das tirinhas.

P1 usou a tirinha do Chico Bento abaixo, em três quadrinhos que retratam as falas dos personagens em balões. Isso não se configura em uma regra a ser cumprida, uma vez que as tirinhas podem ter apenas um ou mais quadrinhos com ou sem falas, ou ainda, com onomatopeias.

Figura 12 – Tira utilizada na aula de P1



Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Sempre que o professor for trabalhar com um gênero textual, é preciso que tenha conhecimento sobre esse gênero, para não correr o risco de enfrentar grandes problemas. Além disso, é preciso conhecer sua estrutura composicional, procurar ler vários exemplares que abordem o gênero e listar suas características principais.

Além disso, é interessante comparar o gênero em estudo com outros que podem ser confundidos devido às suas semelhanças. No caso das tirinhas, teríamos

como alguns exemplos: as histórias em quadrinhos, as tiras cômicas, os cartuns, as charges, entre outros.

A atividade começou com P1 falando que os alunos iriam ler um texto diferente, em que a atenção à forma/estrutura do texto era necessária para que entendesse a história. Explicou que uma leitura de um texto desse tipo, as imagens são importantes, porque expressam os sentimentos que cada personagem quer passar: de alegria, de tristeza, de felicidade...

Assim, pediu para que os alunos fizessem a leitura sendo que os meninos fariam a leitura das falas do Chico Bento e as meninas fariam a fala da Rosinha. Ao concluírem a leitura, P1 considerou alguns elementos do texto, como quantidade de quadrinhos, número de personagens, mensagem que a tirinha quis expressar, situação cômica da tirinha etc. Em seguida, fez algumas perguntas aos alunos como: será que essa historinha acontece na cidade ou no campo? Por quê? Há algum elemento que justifique isso? Qual ou quais?

Após, solicitou que os alunos reescrevessem a tirinha no caderno, procurando utilizar a norma culta da língua, ou seja, corrigindo a fala das personagens. Por fim, corrigiu o caderno das crianças focando na “correção” que havia feito com as falas dos personagens.

Queremos salientar que a produção de tirinhas é uma excelente atividade que pode ser trabalhada tanto com os alunos do ensino fundamental, quanto com alunos do ensino médio. É uma atividade que desenvolve não apenas a capacidade de síntese, como também permite ao aluno refletir sobre o tema trabalhado de forma mais criativo.

Para isso, o professor precisa selecionar um tema que possa ser discutido e analisado pelos alunos na sala de aula. Após as análise e discussão do tema, o professor pode propor uma oficina, estabelecendo critérios básicos como: o uso de elementos dos quadrinhos como balões, onomatopeias, linhas cinéticas, desenhos iconográficos, número de quadros e as medidas que cada tira deverá possuir.

Segundo as observações realizadas, pensamos que P1 poderia ter pedido para os alunos criarem tirinhas que abordassem temas de interesse da turma, sem pedir para que fizessem a “correção” das falas da tirinha estudada.

O que as crianças aprenderam com a atividade sugerida por P1 foi que as falas expressas pelos personagens Chico Bento e Rosinha estavam erradas e que as pessoas que moram no campo não falam “correto” e que é preciso corrigi-los.

Isso é o que Bagno (2007) chama de preconceito linguístico, asseverando que “assim como existe o preconceito contra a fala de determinadas classes sociais, também existe o preconceito contra a fala característica de certas regiões (BAGNO, 2007, p. 41).

Para que possam entrar no mundo letrado, as crianças precisam estar imersas em um ambiente de letramento, para que a leitura se transforme em necessidade e forma de lazer para elas. Nesse processo é importante que o professor oportunize ao aluno contato com diversidade de materiais de leitura, como jornais, revistas, livros etc., respeitando o nível de aprendizagem de cada um. No entanto, é fundamental que o professor saiba como utilizar cada gênero textual e que cada atividade seja planejada visando sempre uma apropriação eficaz, por parte dos alunos.

Além disso, é preciso ter cuidado com o material que é utilizado nas aulas de leitura. Há livros didáticos que contêm erros graves de conteúdo que reforçam ideologias conservadoras que subestimam a inteligência do leitor, que alienam o professor em sua tarefa docente. Como bem no diz Silva (2002, p. 75): “Ler é um direito de todos e, ao mesmo tempo, um instrumento de combate à alienação e à ignorância”.

O encantamento da leitura deve ser guiado para uma série de reflexões, visando os materiais selecionados e os procedimentos adotados para essa orientação. Daí a importância do professor alfabetizador ser um constante pesquisador de novas formas de lidar com a leitura na sala de aula.

Os materiais de leitura utilizados pelas professoras durante o período da observação, principalmente os manuais do PAIC, revelam uma necessidade de se buscar novas formas de lidar com a leitura na sala de aula. Mesmo as atividades de leitura mais dinâmicas precisam acontecer de forma mais criativa para que despertem o interesse dos alunos pelo ato de ler.

4.4 Como os alunos veem as atividades de leitura

Durante nossas observações, procuramos conversar com as crianças para saber como elas viam o ensino de leitura. Como os textos poéticos e as fábulas estavam sempre em evidência procuramos saber se eles gostavam de estudar esses textos.

As respostas apontam para a necessidade das professoras ressignificarem o ensino de leitura e procurarem novas metodologias que facilitem a compreensão do ato de ler.

Quadro 01 – Reflexões dos alunos¹¹ sobre as atividades de leitura.

A1	Eu gosto de ler, quando a tia faz diferente. Quando ela traz coisas novas e quando deixa que nós fale sobre o texto.
A2	Eu gosto de poesia. É legal e nós podemos ler em grupo cada grupo com uma estrofe diferente. E os textos das fábulas também, mas eu gosto quando a professora traz novidade.
A3	As poesias são legais e as fábulas também, mas é bom quando a tia faz coisas diferentes. Tipo quando ela coloca todo mundo em círculo e vai perguntando as coisas, e vai fazendo todo mundo participar. É Muito legal.
A4	Eu não sei ler direito, mas gosto de poesia porque é mais fácil. Também é bom ler texto com animais. A gente se diverte. Queria que toda aula fosse divertida.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Atividades de interação que integrem o aluno na dinâmica de leitura do texto são fundamentais no ensino de leitura. Quando o aluno é motivado a fazer leitura de diferentes textos sobre o mesmo assunto, ele desenvolve a “capacidade de avaliar criticamente o uso da linguagem e, mediante essa análise, atribuir intencionalidade ao autor”. (KLEIMAN, 2002, p. 99).

Sendo assim, o aluno ao utilizar a leitura como prática sociocultural de suas diferentes linguagens, deixa de ser um mero reprodutor de conhecimento e passa a ser sujeito da ação, intervindo no mundo. Dessa forma, a leitura é um processo de emancipação do indivíduo. Porém, nem sempre as aulas de leitura se voltam para momentos de alegria, de motivação, de incentivo. Vejamos o que os alunos responderam sobre isso.

Como podemos perceber, os alunos gostam quando as professoras trazem novidades para a sala de aula, objetivando incentivar o gosto pela leitura.

¹¹ Adotaremos as iniciais A1, A2, assim por diante, para identificar a fala dos alunos e assim, preservar a identidade dos participantes.

Além disso, constatamos que os alunos gostam das poesias e fábulas, talvez por serem os textos mais trabalhados em sala de aula.

Quadro 02 – Reflexões dos alunos sobre a dinâmica da aula de leitura

A6	Eu queria que as aulas fossem mais alegres, mais divertidas. Que a tia brincasse mais com a gente e que as leituras fossem sempre engraçadas como as fábulas. Mas não é sempre assim.
A8	Nós não brincamos muito. Só às vezes. Mas eu queria que fosse sempre. Nós aprendemos mais brincando
A9	Gosto quando a tia faz uma aula divertida. Queria que ela sempre fizesse aula assim, onde nós brincasse com os textos e aprendesse mais.
A12	Eu não acho muito bom ler não. Também nem sei direito! Mas quando a tia traz brincadeira pra fazer com os textos eu gosto. Se fosse sempre assim era bom.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Outro aspecto relevante que acreditamos ser interessante destacar é o que os alunos acham dos livros que eles utilizam nas aulas de Língua Portuguesa.

Quadro 03 – Reflexões dos alunos sobre o livro utilizados em sala de aula

A5	Tem texto do livro que eu não gosto porque é muito grande. Quando a gente chega no final, já nem lembra mais o começo. Queria um livro que tivesse textos mais pequenos.
A13	Por mim não tinha tanto texto não. Todos dois têm texto muito grande. Se fosse pequeno era melhor. As vezes nem dá tempo ler tudo.
A15	Gosto mais ou menos. Não sei se é porque dois livros é muita coisa? Eu também não gosto do tamanho dos textos. A tia traz mais é poesia e fábulas, mas já estudando muitos outros.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Percebemos que os autores dos textos são pouco trabalhados com os alunos. É preciso criar, na sala de aula, condições para que as crianças interajam

globalmente com o autor através do texto, porque a leitura só passa a ter significado, quando provoca o desacomodamento do sujeito-leitor.

Kleiman (2008, p. 151-152), enfatiza que ensinar a ler é:

[...] criar uma atitude de experiência prévia com relação ao conteúdo referencial do texto, [...] é ensinar a criança a se autoavaliar constantemente durante o processo para detectar quando perdeu o fio; é ensinar a múltipla fonte de conhecimentos – linguísticas, discursivas, enciclopédicas – para resolver falhas momentâneas no processo; é ensinar, antes de tudo, que o texto é significativo, e que as sequências discretas nele contidas só têm valor na medida em que elas dão suporte ao significado global.

Nesta perspectiva os professores precisam discutir todos os aspectos dos livros na sala de aula, como: capa, ilustrações, dados sobre o autor etc., e fazer isso de maneira informal e prazerosa, criando um ambiente adequado para o desenvolvimento da leitura. Além disso, é preciso utilizar diferentes materiais, como já falamos anteriormente, realizando diversos tipos de leitura, procurando dar ênfase a uma leitura compreensiva e interpretativa.

Mesmo com todas as dificuldades encontradas no ambiente escolar, a escola ainda é a principal formadora de leitores, porque tem o professor e o aluno como principais atores desse processo. No entanto, é preciso deixar claro que o professor, para ser sujeito ativo nesse processo de estimular a leitura, precisa servir como exemplo, levando o educando a perceber que a leitura faz parte do seu cotidiano e é uma das ferramentas capazes de impulsionar o aluno ao desenvolvimento de várias outras habilidades.

Durante a observação que realizamos, percebemos a importância de uma fundamentação teórica que respalde o trabalho com leitura em sala de aula e a necessidade de uma intervenção que leve as professoras a se apropriarem de estratégias de leitura que conduzam suas aulas de maneira mais prazerosa e motivadora.

Entendemos também que há uma necessidade dessas professoras realizarem estudos sistemáticos sobre como trabalhar de forma atrativa a leitura em sala de aula. Mesmo com as formações realizadas mensalmente pela escola, ainda existe uma lacuna acentuada na compreensão do real sentido do ensino de leitura na prática delas. Uma proposta que pode contribuir seria a busca de um diálogo com os demais professores e coordenadores pedagógicos da escola para que, juntos encontrem caminhos que os ajudem a atingir seus objetivos na formação do aluno

leitor. Para isso, não podemos deixar de evidenciar a necessidade de motivar os professores a trabalharem de forma prazerosa com a leitura em suas salas de aula.

É importante destacar ainda que, as falhas no ensino de leitura não são apenas dos professores, mas de uma formação deficitária que receberam na Academia. Outra conclusão que obtivemos na pesquisa é da necessidade de, modificar o pensamento dos alunos quanto ao ato de ler na escola. Como nos diz Rojo (2002, p. 04):

Se perguntarmos aos nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinhos ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação de compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas.

As constatações da autora se confirmam quando analisamos as respostas dos alunos. Vejamos:

Quadro 04 – Reflexões dos alunos quanto ao modo de leitura

A14	Gosto de ler em grupo e alto. Ler sozinho é ruim porque eu não sei direito e porque demora muito. Depois é bom para responder as perguntas do livro.
A16	Nós só fazemos mais leitura em voz alta. Eu gosto porque já acostumei. Depois, nós respondemos no livro a atividade.
A17	Gosto de ler em voz alta porque não tem como errar. Além disso, depois nós vamos responder as atividades do livro e eu fico lembrando o que foi lido.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Dessa forma, é essencial repensar a prática de leitura na escola e o papel dos professores nesse processo, porque já não é possível trabalhar a leitura com práticas tradicionais de abordagem leitora nem, tão pouco, desperdiçar tempo com atividades de leitura mecânicas e sem sentido para os alunos. Por isso, optamos por realizar com os professores alfabetizadores da Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves dos Santos, as quatro oficinas de leitura, em que consideramos as estratégias de leitura como uma das maneiras de ressignificar o ensino com a leitura em suas salas de aula.

4.5 Pequenas atitudes que podem fazer a diferença

Cada sala de aula é única por isso, muitas vezes os problemas de aprendizagem de uma turma de alunos não conseguem ser superados com a mesma metodologia utilizada por outro professor que enfrenta o mesmo problema. Dessa forma, entendemos que mesmo sendo turmas que funcionem no mesmo horário, tendo a mesma faixa etária e pertençam às mesmas classes sociais, os planejamentos dos professores devem ser diferentes.

Durante a observação que fizemos da prática das professoras, pudemos constatar que alguns detalhes podem fazer grande diferença na aprendizagem dos alunos. E isso foi possível verificar através da interação que as professoras têm com eles, como por exemplo: no modo como atuar com a agitação das crianças, a maneira como se dirigem para corrigir seus comportamentos, e até como leem os textos existem diferenças.

Entendemos que essas pequenas diferenças poderiam ter colaborado para que os alunos pudessem ter melhor aproveitamento das aulas de ensino de leitura. No entanto, a maneira como se “agarraram” ao planejamento não possibilitou que isso acontecesse de fato.

P1 e P2 possuem personalidades diferentes, passam pelas mesmas dificuldades com seus alunos, mas não agem da mesma forma. Elas têm experiência docente e reconhecem a importância que as formações dadas pela Secretaria Municipal da Educação e Escola têm para a melhoria de suas práticas.

Ao analisar a prática do ensino de leitura no 2º ano do ensino fundamental, pudemos constatar que, em sua totalidade, P1 e P2 apresentam as lacunas semelhantes de conhecimento teórico no que concerne às teorias de ensino de leitura. No entanto, é perceptível que P1 tem um conhecimento maior sobre as teorias, fazendo melhor uso das estratégias de leitura em suas aulas, quando comparada a P2. No entanto, acreditamos ser importante realizar uma oficina de leitura que considere aspectos importantes sobre a abordagem que os professores devem fazer em suas aulas de leitura, principalmente com crianças em processo de alfabetização.

5 INTERVENÇÃO: OFICINA DE LEITURA

A intervenção se constitui de quatro oficinas de leitura que foram trabalhadas com os professores de 2º ano da Escola de Ensino Fundamental Manoel Gonçalves dos Santos, de Saboeiro – CE. Ela está fundamentada nos estudos de Solé (1998) e Kato (2007), que entendem as estratégias de leitura como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente

As estratégias de leitura, presentes antes, durante e depois da leitura, são importantes recursos para a formação de alunos leitores e devem ser utilizadas, também, com estudantes que não sabem ler convencionalmente. Estas estratégias devem estar presentes durante todas as atividades do professor, com o objetivo de despertar no aluno o interesse pela leitura, oferecendo-lhe desafios que os levem a desenvolver esta competência.

SOLÉ (1998, p. 89) diz que “muitas das estratégias são passíveis de trocas, e outras estarão presentes antes, durante e depois da leitura”. Acrescenta ainda que as estratégias de leitura precisam estar presentes ao longo de toda a atividade. Para a autora há estratégias de antecipação, inferência e verificação (SOLÉ, 1998). A antecipação torna possível prever o que ainda está por vir; a inferência permite captar o que não está dito no texto de forma explícita e a verificação torna possível controlar a eficácia ou não das demais estratégias, permitindo confirmar, ou não, as considerações realizadas. Estas estratégias muitas vezes são utilizadas pelo professor sem que ele tenha consciência disso.

Exemplo disso é quando o professor, ao dar início ao estudo de um novo texto com sua turma, faz perguntas sobre o que os alunos acham do que o texto vai falar mostrando-lhes apenas o título, ou quando esse professor pergunta aos alunos que personagens eles acham que fazem parte da história que será lida.

A oficina de leitura foi pensada exatamente em proporcionar aos professores e 2º ano do ensino fundamental da escola pesquisada conhecimentos sobre o uso das estratégias de leitura, consideradas, como já vimos, importantes recursos para a aprendizagem leitora. Assim, as estratégias de predição, seleção, inferência, antecipação e verificação serão trabalhadas de forma que os professores compreendam em quais momentos elas podem e devem ser utilizadas.

5.1 Procedimentos metodológicos

As oficinas de leitura foram desenvolvidas em quatro encontros, com a nossa participação, como mediadores, com doze professores do 2º ano do ensino fundamental (incluídas as duas professoras participantes) e duas coordenadoras pedagógicas da escola. Como resultado, estas oficinas proporcionaram uma maior compreensão sobre as estratégias de leitura como instrumentos que, se bem utilizados, permitem aos alunos compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e despertar, no professor, o desejo de desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor competente.

5.1.1 Primeira oficina

Trabalhar a leitura em sala de aula requer, do professor, envolver seus alunos em três momentos importantes: o antes, o durante e o depois da leitura. O que observamos no ensino de leitura desenvolvido pelas professoras é que as atividades escolares estão voltadas para avaliação da compreensão leitora dos alunos e não para o ensino de estratégias que ajudem a formar o aluno em um leitor competente.

Muitas vezes, crianças que o professor aponta como deficientes em aprendizagem teriam melhores condições de atingir níveis adequados de leitura, caso tivessem tido uma formação adequada. Nesse processo de ensino de leitura, utilizar estratégias de leitura para antes da leitura é essencial porque ajuda essas crianças a compreenderem que elas já possuem experiências que são importantes no desenvolvimento do leitor. Entendem que a bagagem que já possuem é fundamental nas aulas de leitura da escola.

A proposta da primeira oficina foi refletir, com os participantes, sobre o ensino de leitura na escola, na perspectiva da formação de um leitor proficiente. Para tanto, a oficina foi desenvolvida através dos seguintes passos:

Objetivo: Levar os participantes a refletirem sobre a importância do ensino de leitura na escola e o seu papel na formação de alunos leitores.

Atividade: Troca de Segredo.

Materiais utilizados: Canetinhas coloridas e pedaços de papel cartolina.

Metodologia/Procedimentos: Após as boas-vindas e apresentação do objetivo da oficina, foi distribuído um pedaço de papel cartolina e uma canetinha para cada participante para que anotasse, no papel entregue, seu problema, sua angústia ou dificuldade em relação ao ensino de leitura em sua turma. Recomendamos que os papéis não fossem identificados a não ser que o integrante assim desejasse.

Posteriormente, cada integrante analisou o problema recebido como se fosse seu e procurou definir qual seria a sua solução para o mesmo, explicando em primeira pessoa para o grupo o problema recebido e a solução que seria utilizada para o mesmo.

Foi um momento realizado com muita seriedade sem ter havido qualquer comentário ou pergunta. Por fim, foi aberto o debate com relação aos problemas colocados e as soluções apresentadas. Após as explanações dos participantes, fizemos uma avaliação em que cada um falou da importância do encontro.

A pesquisadora agradeceu a participação de todos e os convidou para a segunda oficina.

5.1.2 Segunda oficina

A proposta da segunda oficina foi trabalhar com os professores a predição, estratégia de leitura que ajuda o leitor a ativar esquemas mentais e construir hipóteses sobre o texto (SOLÉ, 1998). Através da predição o leitor utiliza todo o seu conhecimento prévio para predizer o que virá no texto e qual o seu significado.

A predição é uma estratégia de compreensão dos fatos, das experiências que vivemos e do mundo, que é o objeto de nossas observações e análises. Sem praticar a predição talvez não soubéssemos sequer definir as nossas rotinas diárias, perceber o presente, apostar em um futuro e organizá-lo para vivê-lo.

Quando nos referimos às estratégias de leitura, a predição é a mais presente e, talvez, a mais utilizada pelos professores. Ela consiste em um jogo de adivinhações, antecipações ou previsões, em que o aluno, com base em seus conhecimentos prévios sobre o assunto, em suas vivências culturais e nas pistas linguísticas deixadas pelo autor, prever os conteúdos do texto ainda não lidos ou ouvidos.

Através da predição, o professor pode propor a seus alunos que façam previsões sobre o assunto de um livro a partir da observação da capa, da folha de rosto, do título, dos personagens ou fatos principais. Pode, ainda, a partir da leitura de uma notícia de jornal levar seus educandos a construção de significado do que eles irão ler.

Nessa oficina foi utilizado o texto “O patinho feio” e a predição como estratégia de leitura.

Objetivo: Trabalhar a história do Patinho Feio considerando os participantes alunos do 2º ano do ensino fundamental.

Atividade: Leitura do Livro “O Patinho Feio”.

Materiais utilizados: Livro “O Patinho Feio”, papel ofício, pincel, cola.

Metodologia/Procedimentos: Inicialmente mostramos a capa do livro e começamos a fazer perguntas do tipo: vocês já conhecem a história do patinho feio? Como ela inicia? Que outros animais vocês acham que aparecem na história? Será que a mãe pata rejeitou o patinho feio? Como será que termina a história?

A organização do espaço onde a oficina aconteceu foi feita com antecedência, representando uma floresta, o que levou os participantes a se integrarem mais facilmente à leitura do texto

Ao fazer as indagações iniciais, o objetivo era que os participantes utilizassem a predição para respondê-las. Por isso, começamos a leitura do texto, fazendo as pausas necessárias para que os participantes inferissem respostas a novas indagações feitas.

A leitura, realizada de forma dinâmica e prazerosa, levou os participantes a viajarem no mundo imaginário da fantasia, o que foi observado nos olhares, nos gestos e na alegria de todos. Foi um momento rico que culminou, em seguida, com a leitura grupal, feita em voz alta, após a distribuição do texto realizada por nós.

A etapa seguinte da oficina aconteceu com uma dinâmica na qual foram colocadas, nas cabeças dos participantes, fitas com as seguintes palavras: beije-me, aperte minha mão, abrace-me, pisque para mim, sorria para mim e deixe-me. Somente um participante ficou com a palavra ‘deixe-me’, sendo o único que não foi procurado por nenhum outro colega. Ele representou o patinho feio (deixe-me). No final da dinâmica, a pessoa que ficou com a fita com a palavra ‘deixe-me’ falou o que sentiu, por ter sido deixado de lado pelos colegas.

Depois explicamos a importância de fazer com que as crianças reflitam, após a leitura do texto, porque não devemos praticar o “bullying” na escola e respeitar a todos igualmente visto que todos têm qualidades que muitas vezes não estão presentes na aparência física.

Por fim, propomos a leitura do texto “O patinho feio e o valor do respeito”, de Gabriel Chalita, em que os participantes puderam refletir sobre a necessidade de cada um respeitar as limitações do outro colaborando, quando possível, para que todos se sentissem à vontade para aprender com os colegas.

Nesse momento, alguns professores disseram as dificuldades que têm em lidar com a leitura em sala de aula e, conseqüentemente, com a formação de alunos leitores, sentindo-se, portanto, “patinhos feios” nesse processo. Ao mesmo tempo manifestaram o compromisso em procurar melhorar para conseguirem cumprir os objetivos de leitura que iriam adotar a partir daquele momento.

5.1.3 Terceira oficina

Para desenvolver essa oficina, optamos pela leitura da história de Chapeuzinho Amarelo, de Rosiléia Serafim, como forma de mostrar como as estratégias de leitura: seleção, inferência, antecipação e verificação podem auxiliar os professores de 2º ano do ensino fundamental no trabalho de leitura em sala de aula, no que se refere a auxiliar o aluno a compreender os sentidos do texto.

A seleção é uma estratégia de leitura que possibilita ao leitor atentar apenas ao que lhe é útil no texto, desprezando o que é insignificante para ele (SOLÉ, 1998). Exemplo disso é quando lemos um jornal em que, por meio das manchetes ou do índice da primeira página, selecionamos apenas aquilo que nos interessa.

A antecipação acontece quando durante a leitura, o leitor vai levantando hipóteses que poderão ser confirmadas ou refutadas durante a leitura de todo o texto. Com isso é possível observar se essa estratégia está ou não dando conta de esclarecer o que está sendo lido.

A inferência acontece quando o leitor ativa seus conhecimentos prévios sobre o assunto que está sendo lido. São as pistas textuais do autor que permitem ao leitor completar o texto. Recorrendo ao exemplo citado na seleção, quando lemos uma manchete no jornal, acionamos nosso conhecimento sobre o assunto para

construir inferências sobre o tema, que serão comprovadas ou descartadas durante a leitura.

A verificação permite a confirmação exata das estratégias escolhidas pelo leitor se estão sendo ou não eficientes. Caso não estejam sendo adequadas, o leitor passa a escolher novas estratégias que possam esclarecer o texto que foi lido.

Passemos, então, para as etapas da oficina.

Objetivo: Apresentar, aos professores participantes, uma leitura que poderá ser feita em suas salas de aula, com a utilização de quatro estratégias de leitura: seleção, inferência, antecipação e verificação.

Atividade: Trabalhar as estratégias de leitura através do miniconto de Rosiléia Serafim, “História do Chapeuzinho Amarelo”.

Materiais utilizados: Texto contendo a história da Chapeuzinho Amarelo.

Metodologia/Procedimentos: Antes de iniciar propriamente a leitura do texto, ao fazer a escolha do miniconto “História do Chapeuzinho Amarelo”, utilizamos a estratégia seleção, pois não foi de forma aleatória que o escolhemos, mas para fazer com que os participantes da oficina estabelecessem relações entre duas histórias: a História do Chapeuzinho Amarelo e a do Chapeuzinho Vermelho.

Ainda antes de começar a leitura, foram levantadas hipóteses sobre a autora, o meio de veiculação onde o texto foi publicado, o gênero textual, o título, a distribuição e configuração de informações no texto.

Em seguida mostramos aos participantes a autora do texto: Rosiléia Serafim; o meio de veiculação do texto: a internet; o gênero textual: miniconto; o título: A História do Chapeuzinho amarelo, elemento constitutivo do texto que tem a função de chamar a atenção do leitor e orientá-lo na produção de sentido, bem como, distribuição e configuração de informações no texto.

Ao iniciar a leitura, foi estimulada a visualização mais atenta para o título do texto, por ser o elemento essencial, orientado a todos para a produção de sentido. Para isso, questionamos o motivo que teria levado a autora a escolher aquele título e que intenção ela tinha ao fazer essa escolha. Através desses questionamentos, foram utilizadas as estratégias de antecipação e inferência que possibilitaram, aos participantes, criarem pistas sobre como o texto se desencadearia, ao mesmo tempo em que foram construindo sentido ao ler o texto.

Com a exploração do título, foi possível aos professores identificar a personagem principal e situar o miniconto no mundo das narrativas infantis. Além

disso, fizemos perguntas do tipo: será que é a mesma história de Chapeuzinho Vermelho? As histórias têm relações? Onde ela moraria? Será que é uma menina adorável? Será que ela tem uma vovó? Será que ela é corajosa? Utilizando a inferência como estratégia de leitura.

Após ouvirmos as hipóteses levantadas pelos participantes, motivadas pelo título, voltamos ao texto: “Era uma vez uma menina que morava com sua mãe e seus irmãos em uma linda mansão no meio de uma floresta, onde havia muitos bichos malvados”.

Como a leitura desse trecho mostra uma menina que mora com sua família em uma linda mansão na floresta, onde existem muitos bichos perigosos, procuramos fazer com que os professores percebessem que há uma semelhança com a outra história, Chapeuzinho Vermelho, e que os questionamentos apresentados anteriormente começaram a se confirmar ou não. Nesse momento, uma estratégia que entra em ação é a verificação.

Ao continuar a história:

“Certo dia mamãe de Chapeuzinho Amarelo resolveu pedir para sua filhinha, a rainha entre seus filhos, levar alguns biscoitos a sua bisavó no meio da floresta, mas não passou por sua cabeça que poderia ter animais malvados por lá, escondidos que poderiam atacar a estrela que era a Chapeuzinho Amarelo”.

Como a expressão “certo dia” remete para um problema na narrativa, por isso foi possível aos professores participantes da oficina inferir que se tratava de história infantil. Ao fazer essa reflexão, os professores utilizaram a estratégia inferência. Depois confirmamos, após a leitura do trecho, a relação que os professores haviam feito anteriormente, com a história da Chapeuzinho Vermelho, tendo em vista que a personagem principal também levava algo para a vovó e passava pela floresta. Portanto, utilizou-se a estratégia de verificação.

A seguir, voltamos aos questionamentos: O que fará Chapeuzinho Amarelo? Chegará, com segurança na casa da bisavó? Reencontrará a bisavó? E o lobo, aparecerá na histórica? Vale lembrar mais uma vez que o propósito dessa oficina foi, também, trabalhar a leitura do texto como se estivessem em sala com os alunos de 2º ano do ensino fundamental. Mais uma vez as estratégias antecipação e inferência foram posta em prática.

Ao dar continuidade à leitura, “E já se passou algumas horas e nada de Chapeuzinho Amarelo, sua mamãe e seus outros filhos já estavam muito

preocupados com a demora de sua pequena estrela”, percebemos que as hipóteses levantadas anteriormente haviam sido confirmadas, pois mais uma vez existe uma relação com a Chapeuzinho Vermelho.

Novos questionamentos são feitos: Como a história vai se desenrolar? Será igual à de Chapeuzinho Vermelho? (Inferência e antecipação). “E lá se passou, mais um dia e uma noite, mamãe de Chapeuzinho não se aguentava mais com sua demora, com seu desaparecimento, resolveu ir atrás de sua filha. Foi até a casa de sua vovó para ver o que estava acontecendo, chegando lá se esbarrou com um Lobo muito malvado que estava na cama de sua vovó, sua mãe logo perguntou: cadê minha filhinha seu lobo? Onde ela está?”

Existe, portanto, o uso da estratégia de verificação, com a leitura desse trecho, porque percebemos que há uma relação com a história de Chapeuzinho Vermelho, já que o lobo é citado em ambas.

Naquele momento nós éramos responsáveis pela dinamização da oficina, então continuamos as indagações: “A mãe aflita vai à procura da filha. Chegando à casa da vovó se depara com o lobo. O que ela irá fazer? Enfrentará o lobo? Pedirá ajuda? Alguém a ajudará?”

Muitas hipóteses foram levantadas pelos professores. Porém, como a pretensão era uma mera simulação de como o leitor interage com o texto, foram escolhidas três hipóteses para saber se seriam ou não confirmadas na leitura do trecho seguinte.

“E então ela começou a berrar muito alto, nesse meio tempo passava um homem muito forte ao lado da casa da bisavó de Chapeuzinho, ele estava armado com uma flecha e foi bem quietinho espiar pelo pequeno burquinho para ver o que estava acontecendo lá dentro, e também deu de cara com o lobo e resolveu lhe dar uma flechada bem no focinho.”

A confirmação das hipóteses foi feita, porque a mãe enfrentou o lobo pedindo socorro e recebeu ajuda de um homem muito forte.

Foi então que esclarecemos a importância do professor para o estímulo dos alunos, para a formulação de hipóteses. Para tanto, continuamos: “E, agora? Chapeuzinho Amarelo será salva? Por quem? Será que esses questionamentos serão concretizados? Ao fazer tais perguntas, utilizamos, mais uma vez, as estratégias inferência e antecipação.

Deu-se prosseguimento a leitura do texto: “nesse meio tempo a mamãe de Chapeuzinho Amarelo pediu para que o caçador salvasse a vida da pequena estrela que estava dentro da barriga do Lobo”.

Aqui foi feita uma pequena pausa para uma reflexão sobre a semelhança entre as duas histórias. Em ambas aparecem as personagens do caçador e do lobo. No entanto, a verificação ainda não havia sido confirmada, pois Chapeuzinho estava dentro da barriga do lobo. “O caçador abriu a barriga do Lobo e tirou a pequena estrela de sua barriga, e então eles ficaram todos juntos: Chapeuzinho Amarelo, sua mãe e sua bisavó, felizes para sempre”.

Com a leitura do final da história, confirmamos a hipótese de que Chapeuzinho Amarelo foi salva pelo caçador.

Algumas considerações foram feitas: no final das duas histórias o personagem do lobo se dá mal e todos vivem felizes para sempre. No entanto, esclarecemos que na história da Chapeuzinho Vermelho o lobo engole a vovó, enquanto que na outra o lobo engole a Chapeuzinho Amarelo. Assim, descarta-se a hipótese de que o lobo engolia a vovó, ao mesmo tempo em que evidencia outra história.

No final, ressaltamos que a estratégia de seleção havia sido utilizada quando se escolheu fazer a leitura focando nas relações com o Chapeuzinho Vermelho, uma vez que ela poderia ter selecionado outra possibilidade.

E, para finalizar a oficina, propomos que os professores avaliassem oralmente o encontro, os quais expuseram a necessidade de que todos trabalhassem a leitura em suas salas de aula com foco nas estratégias de leitura e procurassem propor situações de ensino de leitura em que os alunos fossem motivados para isso.

Depois disso agradecemos a participação e o empenho de todos e os convidamos para participarem da última oficina.

5.1.4 Quarta oficina

Entendendo que a leitura vai além do mero passar de olhos pela linha do texto escrito, implicando numa atividade em que o leitor procura no seu passado as lembranças e conhecimentos relevantes para a compreensão do texto que fornece

pistas e sugere caminhos (KATO, 2007), pensamos em trabalhar na última oficina estratégias de leitura com o uso de poesias.

Objetivo: Incentivar os professores a trabalharem com poesia em sala de aula.

Atividade: Leitura de poemas.

Materiais utilizados: Cópias de textos, cartolinas com os poemas escritos e pedaços de cartolina cortados em forma de quadrados.

Metodologia/Procedimentos: Inicialmente falamos da alegria de estarmos realizando a quarta e última oficina e destacamos a importância da poesia, das histórias ilustradas, dos contos, das narrativas curtas, das fábulas etc., no trabalho com leitura em sala de aula. Lembramos que as estratégias de leitura se configuram em relevante recurso para a aquisição do ato de ler e enfatizamos a importância da figura do professor alfabetizador como mediador desse processo.

Em seguida, dividimos os participantes em quatro grupos de três pessoas cada um. Posteriormente, entregamos para cada grupo, cópias de poemas, sendo um poema diferente para cada grupo.

Para essa atividade, optamos pelos poemas “O menino azul” e “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles; e “Convite” e “Cadê”, de João Paulo Paes. Desta forma, cada grupo recebeu um poema diferente escrito em cartolina.

Os poemas não apresentavam as últimas palavras de cada verso ou estrofe e os professores deveriam completá-los em comum acordo com todos do grupo.

Coube a nós o papel de observar como os professores realizavam a atividade, analisando que estratégias de leitura eram usadas por cada grupo.

De forma geral, a inferência e a antecipação foram muito usadas pelos participantes, mas a verificação só foi possível quando concluíram a atividade e receberam os cartõezinhos com as palavras dos poemas originais que completariam cada poema.

Mesmo se aparentemente eram poemas conhecidos pelos professores, a atividade foi rica em discussões, análises, opiniões e questionamentos sobre que palavras completariam cada espaço/lacuna no poema.

Após cada grupo concluir a atividade pedimos que apresentassem para o grupo e falassem sobre o que foi mais fácil e o que foi mais difícil na realização da atividade.

As falas dos professores mostraram que no trabalho com leitura em grupo nem sempre é possível chegar rapidamente a um consenso e que as discussões são fundamentais para a aprendizagem das pessoas envolvidas na atividade.

Percebemos também, que as experiências de cada um são determinantes no ensino de leitura e que é possível trabalhar, com crianças de 2º ano do ensino fundamental, esse tipo de atividade, considerando uma divisão de grupo que contemple crianças em fases diferentes de leitura.

Para finalizar, pedimos que cada um falasse sobre como se sentiu participando das oficinas e o que considerou mais relevante durante as quatro oficinas realizadas.

Nossos agradecimentos, no final, foram mais um incentivo para que os professores procurassem dinamizar o ensino de leitura em suas aulas e diversificassem a forma como cada um lida com essa temática no 2º ano de ensino fundamental.

5.2 Considerações sobre a intervenção

Após a realização das quatro oficinas de leituras, consideramos importante relatar os pontos de vista dos professores participantes sobre os encontros, bem como, o nosso posicionamento sobre, esses momentos, em que foram utilizadas as estratégias de leitura apresentadas por Solé (1998) e Kato (2007) como foco deste trabalho.

5.2.1 Considerações dos professores participantes

No final de cada oficina, solicitamos aos participantes uma avaliação do encontro. As considerações feitas pelos professores contribuíram para que fosse acrescentada, a esse capítulo, os comentários feitos por esses profissionais que lidam diariamente com o processo de alfabetização em suas aulas. Como a primeira oficina tinha como escopo conduzir os professores a uma reflexão sobre o seu papel no processo de aprendizagem da leitura de seus alunos, consideramos importante destacar o que os professores compreenderam desse momento.

Quadro 05 – Percepções dos professores participantes¹² sobre a primeira oficina (informação verbal)¹³

P1	Sem sombra de dúvida, a dinâmica realizada mexeu comigo profundamente. A forma como ela foi direcionada deixou-me à vontade para expressar, mesmo que de forma anônima, situações que lido em sala de aula e que não tinha coragem de falar pra ninguém.
P2	Começamos muito bem os nossos encontros. Essa oficina me motivou a participar das demais. Tenho certeza que sairemos daqui com outra visão de leitura. Estou ansiosa para aprender a trabalhar com as estratégias de leitura em minhas aulas.
P3	Serei sempre grata às sugestões que meus colegas deram para os problemas de leitura que tenho enfrentado em sala de aula. A dinâmica ‘troca de segredo’, aliada as explanações da dinamizadora da oficina sobre como devemos lidar com a leitura em sala de aula, foram muito importantes.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

De acordo com as falas dos professores, a primeira oficina foi fundamental para incentivá-los a participar das oficinas seguintes. Além disso, é perceptível que esses professores têm vergonha de falar dos problemas que enfrentam no ensino de leitura. Alguns apontam o medo dos rótulos que poderão adquirir caso falem abertamente na escola sobre isso.

Sempre tive medo de falar abertamente sobre as dificuldades que encontro em minha sala de aula no que diz respeito à leitura. As pessoas esperam muito dos professores e acabava ficando com medo de ficar rotulada de não ser capaz de fazer meus alunos aprenderem a ler. Hoje, vejo que isso pode mudar. (Informação verbal)¹⁴. As pessoas sempre acham que quem trabalha com crianças não precisa se preocupar em estudar conteúdos para dar aula. Rotulam-nos porque acham que ajudar os meninos aprenderem a ler é coisa fácil. Trabalhar com a leitura em sala de aula é um desafio que enfrentamos a cada dia. Hoje vi que posso contar com meu colegas como parceiros. Não vou ficar com vergonha de pedir ajuda. (Informação verbal)¹⁵.

O caráter pedagógico com que a oficina foi conduzida e a dinâmica escolhida para isso, foram essenciais para que os professores se sentissem parte

¹² Adotamos as iniciais P3, P4, assim por diante, para identificar as falas dos participantes da oficina.

¹³ Informações verbais fornecida durante a oficina de leitura realizada em 18/05/2015.

¹⁴ Informação fornecida por P4 durante a oficina de leitura realizada em 18/05/2015.

¹⁵ Informação fornecida por P5 durante a oficina de leitura realizada em 18/05/2015.

integrante de um grupo de trabalho que enfrenta os mesmos desafios e comungam do mesmo desejo.

A segunda oficina, que teve como objetivo maior trabalhar a predição através da história do Patinho Feio, além de ter contribuído para que os professores se apropriassem de situações de predição leitora, levou-os a refletir sobre a importância do acolhimento, do afeto e da necessidade de entender quando os alunos estão se sentindo “patinhos feios” na aprendizagem de leitura.

Quadro 06 – Depoimento dos docentes sobre a segunda oficina (informação verbal)¹⁶

P1	Essa oficina foi maravilhosa. Além de eu ter entendido a importância da predição no ensino de leitura, percebi que é possível que alguns de nossos alunos sintam-se verdadeiros “patinhos feios” em nossas aulas, por não acompanharem o ritmo que desejamos. Vou ficar mais atenta pra isso.
P2	A predição é uma estratégia de leitura que precisa ser utilizada com frequência no ensino de leitura. Além disso, precisamos ficar atentas para que nossos alunos não sintam “patos feios” por ainda não estarem dominando a leitura como gostaríamos.
P6	Achei formidável a forma como a dinamizadora conduziu a leitura do texto. A predição é uma estratégia de leitura importante na aprendizagem de leitura. Além disso, a dinâmica final me mostrou que tenho que me policiar para não rotular, mesmo que de forma não-intencional, o meu aluno de “patinho feio”. Foi tudo muito bom.
P7	Eu diria que essa oficina foi impactante no sentido de que percebemos que muitas vezes nossos alunos sentem-se como o Patinho Feio da história e quase sempre não nos damos conta disso. Sem dúvida, a predição é uma estratégia que trabalhávamos de forma inconsciente e merece estar presente em nossas atividades com leitura, além disso, a atenção que precisamos dar aos nossos alunos nesse processo é fundamental.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Quando o professor reconhece que precisa melhorar seu trabalho e entende que seus alunos necessitam ser atendidos de forma que possam atingir os

¹⁶ Informações verbais fornecida durante a oficina de leitura realizada em 19/05/2015.

objetivos estabelecidos para aquela aula, é um passo significativo para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Os professores precisam estar conscientes do seu papel no ensino de leitura e isso é possível quando compreendem a dimensão desse papel na vida de seus alunos. Além de trabalhar com as estratégias de leitura, é preciso compreender que as crianças, muitas vezes, necessitam de uma atenção diferenciada. O processo de aquisição da leitura envolve experiências extraescolares e, como cada aluno é único nesse aspecto, cabe ao professor encontrar os caminhos corretos que os ajudarão a serem leitores competentes.

Na terceira oficina, as considerações dos professores participantes também foram muito significativas, principalmente, porque trabalhamos com quatro estratégias de leitura: seleção, antecipação, inferência e verificação.

Foi uma oficina que exigiu de todos uma atenção maior, pelo fato de o texto escolhido ter relação com uma outra história do mesmo gênero.

Em todas as oficinas os professores foram esclarecidos de que o processo de desenvolvimento/metodologia seria semelhante ao que trabalharíamos com crianças de 2º ano do ensino fundamental.

Quadro 07 – Depoimento dos professores sobre a terceira oficina (informação verbal)¹⁷

P1	Oficina maravilhosa. Entendi direitinho como, quando e qual estratégia de leitura estarei usando com meus alunos. Foi tudo muito claro. Não posso deixar de mencionar a relação de uma história com a outra. Ambas muito parecidas, mas com finais diferentes. Acho importante realizarmos atividade desse tipo com nossos alunos. Além de promoverem antecipações, são instigantes. Eles irão gostar com certeza.
P2	Achei riquíssima essa oficina, porque esclareceu todas as estratégias de leitura envolvidas e entendemos como podemos trabalhar um texto relacionando-o com outro já conhecido. Vou realizar essa oficina com meus alunos. Sei que vão adorar.
P6	Gostei muito. Sem contar que o cenário estava fantástico. Penso que dessa forma nossos alunos aprenderão a ler com mais facilidade. Parabéns!
P8	Gostei de tudo. Dinâmica, estimulante, interessante. Com certeza planejarei

¹⁷ Informações verbais fornecida durante a oficina de leitura realizada em 20/05/2015.

	<p>muitas atividades dessas para minha turma. Trabalhar uma história do gênero infantil que está relacionada com uma outra história do mesmo gênero em que o final surpreende é muito interessante. Estimula todos a darem hipóteses. No final podemos verificar se as hipóteses eram ou não verdadeiras.</p>
--	---

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

O professor precisa ter a compreensão de que as estratégias de leitura podem ser importantes aliadas no ensino de leitura. Para tanto, ele necessita conhecer cada uma delas e procurar inseri-las em suas atividades de leitura com seus alunos.

Além disso, é preciso ter objetivos claros a serem atingidos e procurar envolver todos os educandos, dando oportunidade para que todos, sem exceção, possam adquirir a habilidade de leitura.

A quarta oficina envolveu os participantes em uma atividade em grupo. Essa metodologia foi essencial para que os professores compreendessem que mesmo ensinando leitura a crianças em processo de alfabetização, isso é possível, desde que os grupos sejam formados de forma heterogênea quanto aos níveis de leitura que já possuem.

Os depoimentos dos professores apontam para a necessidade cada vez maior de deixarmos os alunos à vontade para a construção de hipóteses. O interessante é que todos apontam hipóteses e, após várias discussões, acabam escolhendo uma que representará o desejo do grupo.

Quadro 08 – Relato dos professores sobre a quarta oficina (informação verbal)¹⁸

P1	<p>Dinâmica e diferente, a atividade em grupo possibilita a integração de todos nas discussões. Tenho certeza que na sala de aula, com os alunos, fará sucesso. Particularmente gostei muito. Pena que essa foi à última oficina. Procurarei colocar em prática tudo que aprendi aqui.</p>
P2	<p>Não sabia que o trabalho em grupo fosse tão produtivo. Procurarei fazer essa atividade em minha sala de aula, considerando que cada grupo deva ser composto por um número pequeno de alunos. Acho que isso foi um diferencial. Sei que na sala de aula o papel do professor nessa atividade é</p>

¹⁸ Informações verbais fornecida durante a oficina de leitura realizada em 21/05/2015.

	muito importante, para permitir que todos os alunos possam sugerir, opinar e apresentar hipóteses. Farei isso
P5	Mais uma oficina que contribuiu para nossa aprendizagem. Atividade simples, aparentemente, mas cheia de riqueza tanto no que diz respeito às estratégias de leitura, quanto à vivenciado trabalho em grupo e de situações envolvidas, como: saber ouvir, saber falar, respeitar a opinião do outro etc. Gostei muito.
P9	Essa oficina envolveu a atividade em grupo e isso foi importante porque pudemos discutir para chegar as respostas que completariam os espaços do poema. Utilizamos a antecipação como estratégia de leitura e a verificação quando, no final, conhecemos o texto original. Acho possível sim fazer esse tipo de atividade com meus alunos, seguindo o que nos foi proposto: dividir os alunos de acordo com os níveis de leitura de cada um. Dessa forma, os que estão em um nível mais elevado ajudarão ao que ainda não conseguem ler adequadamente.
P10	Gostei da oficina e da atividade proposta. A poesia é um texto que deve ser explorado em sala de aula com nossas crianças. Vou procurar introduzir a atividade em grupo em minha sala de aula e oportunizar meus alunos a criarem hipóteses através da discussão em grupo.

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

Diante disso, entendemos que as oficinas realizadas com esses professores foram importantes para a prática desses profissionais. Sabemos que o ensino de leitura envolve um conhecimento bem mais profundo que vai além das estratégias de leitura. No entanto, compreendemos que se trabalhadas com objetivo, essas estratégias serão de grande valia na aprendizagem de leitura dos alunos que se encontram em processo de alfabetização.

5.2.2 Considerações da pesquisadora

Realizamos quatro oficinas que tiveram objetivos diferentes, embora trabalhassem a mesma temática: estratégias de leitura, recursos importantes para os professores que trabalham com o ensino de leitura. Aparentemente simples, como bem falou uma das professoras que participou dos encontros, as oficinas se

constituíram em momentos de grande aprendizagem tanto para os professores envolvidos quanto para nós, que ministramos cada uma das oficinas.

Percebemos aquilo que já havíamos observado em duas professoras de 2º ano da escola pesquisada: os professores alfabetizadores são carentes de metodologias voltadas para um ensino de leitura eficiente. É preciso sair da mesmice e procurar dar emoção ao ensino de leitura para que, também, possamos emocionar nossos alunos.

Cada depoimento, cada ponto de vista apresentado pelos professores e cada sorriso que observamos durante a realização das oficinas fizeram-nos entender que é possível mudar a forma como lidamos com a leitura em sala de aula. Temos certeza que esses professores procurarão mudar certas posturas que consideravam adequadas no trabalho com a leitura, uns mais, outros menos, mas mudarão sim.

Não pudemos ver isso na prática, porque esse não era o objetivo do nosso trabalho do mestrado, porém esperamos que o trabalho realizado nessas oficinas não termine aqui. Para isso, é nosso objetivo dar continuidade a este trabalho na escola em que realizamos a pesquisa, mas também às demais escolas de nossa cidade.

Sabemos que os objetivos estabelecidos para essa intervenção foram cumpridos sim. Trabalhar com as estratégias de leitura procurando dar subsídio aos professores para que possam ajudar cada vez mais alunos a aprenderem a ler com eficiência, foi uma oportunidade que conseguimos através desse Curso.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desta pesquisa pudemos refletir, de forma determinante, o papel que o professor tem no desenvolvimento leitor do educando, dado que é ele quem colabora com o processo de ensino aprendizagem, ao oferecer as oportunidades para que o leitor aprendiz possa construir habilidades leitoras necessárias que garantam sua participação ativa e crítica como leitor proficiente nas práticas sociais.

Sabemos que para que um leitor realize uma leitura ativa do texto é necessário compreender não somente a superfície textual como também o que está implícito nele. Para isso, a importância dos modelos teóricos que contribuem com estratégias próprias para trabalhar o texto, mas também que o professor seja um leitor assíduo capaz de conquistar seus alunos a esta prática

As observações das aulas de leitura, as conversas que tivemos com os alunos e as análises das atividades do livro didático e do livro do PAIC utilizados nas turmas pesquisadas nos proporcionaram uma compreensão efetiva da metodologia que as professoras pesquisadas utilizam em suas aulas de leitura. Percebemos que há um distanciamento significativo entre as teorias de ensino de leitura existentes e suas práticas. Isso porque há lacunas significativas quanto ao uso de estratégias de leitura que permitem aos alunos aprender com autonomia

No que diz respeito ao trabalho com a leitura de forma prazerosa, com a utilização dos variados gêneros textuais, todavia há certa limitação por parte das professoras pesquisadas, mesmo se elas têm consciência da necessidade do uso dos gêneros em suas atividades, ainda há um predomínio por determinados gêneros.

Além disso, constatamos haver ainda um grande distanciamento entre leitura e letramento, principalmente no que diz respeito ao trabalhar de forma significativa, em se tratando de trazer a prática do aluno para sala de aula. Na verdade, a preocupação em trabalhar a decodificação dos signos linguísticos ainda é muito marcada na prática das professoras.

Entendemos que há uma necessidade cada vez mais urgente dos professores procurarem trabalhar em suas salas de aula concepções de leitura pautadas na motivação e no uso de estratégias que contribuam, de fato, para a formação de alunos leitores. Isso foi um fator determinante que nos motivou a realizar uma intervenção pedagógica através de oficinas, nas quais foram

trabalhadas estratégias de leitura fundamentadas nos trabalhos de Solé (1998) e Kato (2007), que apontam as estratégias de leitura como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.

A oficina de leitura aconteceu em quatro momentos que foram cruciais para a compreensão por parte dos professores de que, somente através de uma teoria consistente e fundamentada em autores que pesquisam a temática ensino de leitura e com uma prática consciente é possível formar bons leitores.

Na oficina, os professores participantes, compreenderam que a leitura é um grande instrumento facilitador da aprendizagem, por isso é necessário ganhar lugar de destaque nas escolas. Sendo assim ficou clara a necessidade de um maior empenho de todos em buscar aperfeiçoar-se nesta prática. No entanto não podemos negar que, no grupo da oficina, encontramos alguns professores que já buscam novas alternativas de trabalho com a leitura, mesmo se ainda é um trabalho inicial.

Chegamos à conclusão de que há lacunas que precisam ser preenchidas no que diz respeito à prática de leitura das professoras pesquisadas. No entanto, foi possível perceber que essas professoras estão abertas ao diálogo, a sugestões e a uma nova maneira de lidarem com a leitura em suas salas de aula.

Os resultados do trabalho com os doze professores realizado na Oficina de leitura mostram que há uma inquietação por parte do grupo de docentes da escola pesquisada em querer continuar trabalhando juntos para desenvolverem práticas de leitura que possam contribuir na inserção de seus alunos na sociedade. Para isso nos comprometemos em realizar um trabalho coletivo, através de formações continuadas com os professores alfabetizadores, de modo a possibilitar momentos de estudos na busca de novas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- BAGNO, M. **Fábulas fabulosas**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/vdt/vdttxt3.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2015.
- _____. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. 49. ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Trad. Michel Lahud e Yara F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BAZERMAN, C. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. 3. ed. Brasília: MEC: SEF, 2001.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**. Brasília: MEC: SEF, 1998.
- _____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa**. v. 2. Brasília: SEF, 1997.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. 6. ed. São Paulo: Scipione, 2001.
- _____. **Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu**. São Paulo: Scipione, 2009.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 41 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GÓES, L. P. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1991.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resultados do Pisa (2012)**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/internacional-novo-pisa-resultados>>. Acesso em: 30 mai. 2014.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005, p. 19-36.
- KATO, Mary. **O aprendizado da leitura**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- KLEIMAN, A. B. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 13. ed. Campinas: SP: Pontes

editora, 2010.

_____. **Leitura:** ensino e pesquisa. 3. ed. Campinas: Pontes, 2008.

_____. **Texto e leitor:** aspectos cognitivos da leitura. 8. ed. Campinas: Pontes, 2002.

_____. (Org.). **Os significados do letramento:** uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1997.

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6. ed. São Paulo: Ática, 2004.

MAGDALENA, B. C.; COSTA, I. E. T. **Internet em sala de aula:** com a palavra, os professores. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

_____. A concepção de leitor e produtor de textos nos PCN's: "ler é melhor do que estudar". *In:* FREITAS, M. T. A.; COSTA, S. R. (Orgs.). **Leitura e Escrita na Formação de Professores.** São Paulo: Musa/UFJF/INEP/COMPED, 2002, p. 31-52.

RAMOS, P. **A leitura das histórias em quadrinhos.** São Paulo: Contexto, 2009.

SILVA, E. T. **A produção da leitura na escola:** pesquisas x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 25, p. 05-17, jan./abr. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 26 out. 2014.

_____. **Alfabetização e letramento.** 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. Letramento e escolarização. *In:* RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF. 2. ed. São Paulo: Global, 2004.

TRAVAGLIA, L. C. Tipelementos e a construção de uma teoria tipológica geral de textos. *In:* FÁVERO, L. L.; BASTOS, N. M. O. B.; MARQUESI, S. C. (Orgs.). **Língua portuguesa:** pesquisa e ensino. Vol. II. São Paulo: EDUC / FAPESP, 2007.

TULCHINSKI, L. **Fábulas de Esopo,** de Jean de La Fontaine. Coleção Reencontro Infantil. São Paulo: Scipione, 1998.

ANEXO A – TEXTOS UTILIZADOS NAS OFICINAS

O PATINHO FEIO



Era uma vez uma mamãe Pata que pôs cinco ovos. Quatro lindos patinhos saíram primeiro da casca e, por último, um Patinho tão feio que dava até dó.

- Quando crescer ficará bonito. Pensou, esperançosa, a mamãe Pata.

O patinho crescia e a mamãe Pata ficava mais triste. Ele continuava feio e esquisito. Os mais velhos o olhavam com pena. Os mais moços zombavam dele chamando-o de "Patinho Feio".

Pobre Patinho! Vivia triste e não brincava com ninguém por causa de sua feiúra. O Patinho preferia ficar sozinho do que perto daqueles que riam dele. Um dia, resolveu ir embora para bem longe.

Andou muito pela floresta, até que anoiteceu. Ele estava cansado, com fome e com muito medo. Também estava triste com seus amigos e, por isso venceu o medo e adormeceu ali mesmo.

De manhã, quando acordou, ainda tinha fome. Andou mais um pouco e ouviu um barulho de água.

Correu e encontrou um lago, onde alguns patos selvagens brincavam alegremente. Quis falar com eles, mas um barulho de espingarda espantou a todos. E ele ficou sozinho novamente.

O Patinho resolveu ficar por ali mesmo, pois tinha muitos peixes para se alimentar. Com o tempo, foi ficando forte e robusto.

A primavera chegou e todos os cisnes resolveram aparecer no lago. Um deles veio conversar com o patinho. Ele não acreditava que um belo cisne quisesse ser seu amigo de verdade.

- Ora, olhe seu reflexo na água. Pediu o cisne.

O Patinho viu o reflexo e descobriu que ele também era um cisne!

Então, resolveu juntar-se àqueles lindos e majestosos cisnes e viveu feliz para sempre.

Fonte: Todo Livro Ltda. Texto: Roberto Belli. Ilustrações: Belli Studio. Editora BrasiLeitura.

O Patinho Feio e o Valor do Respeito

Gabriel Chalita

Quem não conhece a história do Patinho Feio? Quem nunca sofreu ou ao menos se comoveu com sua trajetória de sofrimento apenas por ser considerado feio e estranho aos seus? A riqueza da história de Hans Christian Andersen reside na capacidade de nos tocar profundamente, de despertar em nós o sentimento de amor ao próximo, de solidariedade e de respeito as diferenças.

Na história, como na vida real, o preconceito de cor, gênero, credo ou classe social prescinde de lógica e de racionalidade para se estabelecer. Não há alegação plausível, nem por parte dos intolerantes, a capacidade de refletir sobre a importância do outro como peça fundamental no jogo social. Um jogo que necessita das relações de troca, de amizade e de aprendizado que vem da convivência pacífica entre todos? independentemente da origem ou da história de cada um.

Seja em casa ou na escola, temos o dever de orientar nossas crianças para a aceitação do outro, para a compreensão de que condutas preconceituosas só colaboram para a degradação das relações e da sociedade como um todo. A mensagem de Andersen é clara: a despeito das experiências dolorosas, temos de continuar acreditando em nós mesmos e também nos outros mesmo que, a princípio, pareçam tão diferentes. Temos de acordar para o fato de que todos podemos ser como cisnes belíssimos, prontos para aproveitar a primavera e para viver uma vida pacífica e digna.

História do Chapeuzinho Amarelo

Rosiléia Serafim

Era uma vez uma menina que morava com sua mãe e seus irmãos em uma linda mansão no meio de uma floresta, onde havia muitos bichos malvados.

Certo dia mamãe de Chapeuzinho Amarelo resolveu pedir para sua filhinha, a rainha entre os seus filhos, levar alguns biscoitos a sua bisavó lá no meio da floresta, mas não passou pela sua cabeça que poderia ter animais malvados por lá, escondidos que poderiam atacar a estrela que era a Chapeuzinho Amarelo. E lá já se passou algumas horas e nada de Chapeuzinho Amarelo, sua mamãe e seus outros filhos já estavam muito preocupados com a demora de sua pequena estrela.

E lá se passou, mais um dia e uma noite, mamãe de Chapeuzinho não se aguentava mais com sua demora, com seu desaparecimento resolveu ir atrás de sua filha, foi até a casa de sua vovó para ver o que estava acontecendo, chegando lá se esbarrou com um Lobo muito malvado que estava na cama de sua vovó, sua mãe logo perguntou: cadê minha filhinha seu Lobo? Onde ela está?

E o Lobo com aquela cara de malvado nem respondeu nada, resolveu ficar bem quietinho debaixo das cobertas de sua Vovó. E o pior, estava de barriga bem cheia, roncava feito um porco. Mas, mamãe de Chapeuzinho resolveu arrancar as cobertas da cama dando um puxão muito forte, e deu bem de cara com o Lobo malvado, nisso o Lobo levantou bem rápido e quase agarrou mamãe e seus outros filhos que estavam juntos.

E então ela começou a berrar muito alto, nesse meio tempo passava um homem muito forte ao lado da casa da bisavó de Chapeuzinho, ele estava armado com uma flecha e foi bem quietinho espiar pelo pequeno burquinho para ver o que estava acontecendo lá dentro, e também deu de cara com o Lobo e resolveu lhe dar uma flechada bem no focinho, nesse meio tempo mamãe de Chapeuzinho Amarelo pediu para que o caçador salvasse a vida da pequena estrela que estava dentro da barriga do Lobo, o caçador abriu a barriga do Lobo e tirou a pequena estrela de sua barriga, e então eles ficaram todos juntos, Chapeuzinho Amarelo, sua mãe e sua Bisavó, felizes para sempre.

O Menino Azul

Cecília Meireles

O menino quer um burrinho
para passear.

Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.

O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
- de tudo o que aparecer.

O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.

E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.

(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)



Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

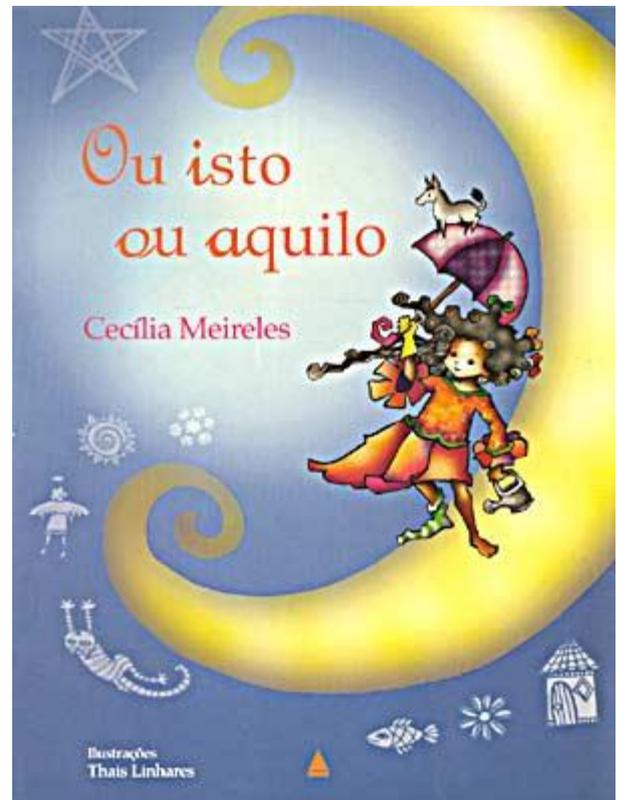
É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o
doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.



Convite

José Paulo Paes

Poesia

é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.

Só que

bola, papagaio, pião
de tanto brincar
se gastam.

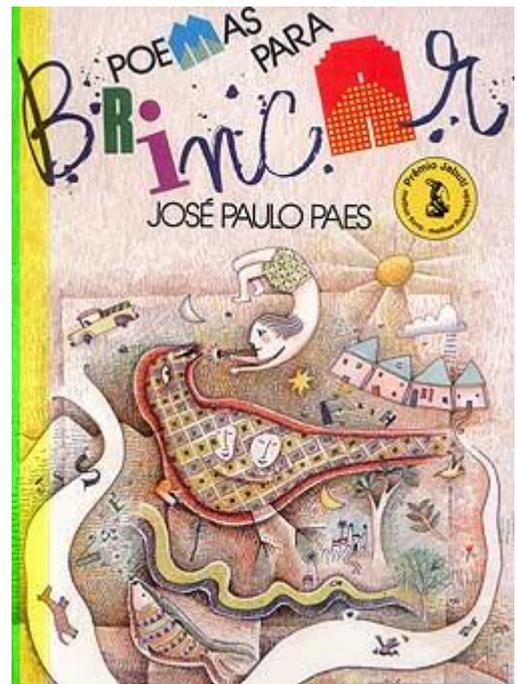
As palavras não:

quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.

Como cada dia
que é sempre um novo dia.

Vamos brincar de poesia?



Cadê

José Paulo Paes

Nossa! que escuro!

Cadê a luz?

Dedo apagou.

Cadê o dedo?

Entrou no nariz.

Cadê o nariz?

Dando um espirro.

Cadê o espirro?

Ficou no lenço.

Cadê o lenço?

Foi com a calça.

Cadê a calça?

No guarda-roupa.

Cadê o guarda-roupa?

Fechado à chave.

Cadê a chave?

Homem levou.

Cadê o homem?

Está dormindo

de luz apagada.

Nossa! que escuro!