



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

**FÁTIMA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA**

**A LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE**

**CAJAZEIRAS – PB  
2015**

FÁTIMA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA

**A LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A  
FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras – Profeletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras na área de concentração *Linguagens e Letramentos*, linha de pesquisa *Leitura e Produção textual: diversidade social e práticas docentes*, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em: 31 / 08 / 2015

Banca Examinadora:

*Maria Nazareth de Lima Arrais*

---

Profa. Dr.<sup>a</sup> Maria Nazareth de Lima Arrais – UFCG/CFP/UAL  
(Orientadora)

*Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Hilma Ribeiro de Mendonça Ferreira – CAP/UERJ  
(Examinador 1)

*Jorgevaldo de Souza Silva*

---

Prof. Dr. Jorgevaldo de Souza Silva – UFCG/CFP/UAL  
(Examinador 2)

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

S586l Silva, Fátima Aparecida Ribeiro da  
A leitura na sala de aula do ensino fundamental: entre a formação  
continuada e a prática docente/Fátima Aparecida Ribeiro da Silva.  
Cajazeiras, 2015.  
161f. : il.  
Bibliografia.

Orientador (a): Prof. Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais.  
Monografia (Mestrado) – UFCG.

1.Leitura- sala de aula. 2.Ensino fundamental.3. Prática docente.  
4.Formação continuada. I.Arrais, Maria Nazareth de Lima.  
II. Título.

UFCG/CFP/BS

CDU- 028(043)

**Aqueles que me deram a vida:**

Maria de Lourdes e Raimundo Adão

Meu eterno agradecimento pelos valores que me ensinaram a cultivar.

**E aqueles que me dão sentido à vida:**

Ao meu esposo Rosemário Alves e aos nossos amados filhos: Pedro Lucas Ribeiro Cruz e Luís Miguel Ribeiro Cruz. Desculpem-me por nem sempre estar presente em momentos importantes.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por sua infinita bondade, cuja fonte de energia e iluminação conduziu-me em todas as etapas deste trabalho: “Tudo posso Naquele que me fortalece”

Aos meus pais Raimundo Adão da Silva e, sobretudo à minha mãe Maria de Lourdes Ribeiro da Silva, por me apoiar e me fortalecer, embora distante, por meio da oração e da fé.

À professora Dr<sup>a</sup>. Maria Nazareth de Lima Arrais, pelo carinho, paciência, dedicação e compreensão diante das minhas limitações. Por ter mostrado total disponibilidade para me ouvir, aconselhar e corrigir.

Aos nossos professores do Programa ProfLetras pela dedicação, incentivo e contribuição na minha formação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela bolsa de estudos.

Agradeço também à Lidiane, a secretária do Curso – ProfLetras pelo atendimento preciso e tranquilo.

Às professoras das escolas estaduais que possibilitaram a realização da pesquisa, recebendo-me sempre com carinho e respeito ao meu trabalho.

Toda minha gratidão à minha amiga Marília Rosa Nunes, pelo incentivo e apoio, pelo fortalecimento da nossa amizade e a confiança depositada em mim. Obrigada por não me deixar esmorecer jamais e que Deus a conserve assim.

Aos amigos aqui não nomeados – obrigada pelo incentivo e pelos abraços.

A todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

A pesquisa em voga objetiva analisar **os aspectos convergentes e divergentes entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura** em duas escolas estaduais de Juazeiro – BA. A partir da formação do Projeto Gestar, que acontece na rede estadual de educação da Bahia, dois professores de língua portuguesa, que participaram da formação do referido Projeto, foram entrevistados. Nosso objetivo, com isso, foi identificar a concepção de leitura utilizada pelo professor em eventos de leitura. Além disso, suas aulas também foram observadas para, com isso, verificarmos os procedimentos metodológicos do professor em situações de trabalho com a leitura, atingindo, com isso, o segundo objetivo específico traçado para esta pesquisa. Posteriormente, descrevemos a prática docente com o trabalho da leitura em sala de aula, comparamos essa prática com as orientações dadas pelo Projeto Gestar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, na intenção de ver as convergências e divergências entre a formação, oferecida pelo Gestar, e a prática docente. Como embasamento para a discussão, nos fundamentamos em: de um lado, Kleiman, Silva, Solé, no contexto da leitura, sem desconsiderar outros autores, a exemplo de Kramer, Dubois e Alencar; de outro, por uma visão de formação continuada, em Pimenta, Alarcão e Candau. Consideramos também os PCNs e outros autores que comungam com a ideia de formação continuada que valorize a investigação como estratégia de ensino e a reflexão crítica da prática docente. Tais autores foram selecionados, uma vez que estão em consonância com a base ideológica e epistemológica do Projeto Gestar que, numa visão didática e geral, busca apoio em Zabala e Delors. A pesquisa segue uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e analítica, pois visa descrever e interpretar as informações levantadas. Foram utilizados como instrumentos para o levantamento das informações: uma entrevista e uma planilha que serviu para sistematizar a observação das aulas. Os resultados da coleta de dados demonstraram que os professores consideram válidas as orientações do Projeto, procurando pô-las em prática. No entanto, em detrimento da realidade socioeconômica das escolas e da própria organização do tempo/saber do professor não são consolidadas na sua totalidade. Assim, esses resultados indicam para a necessidade de se considerar uma proposta de intervenção que considere o papel da mediação como fator determinante no desenvolvimento da competência leitora.

**Palavras-chave:** Leitura. Formação Continuada. Prática Docente.

## ABSTRACT

This research has the objective of analyzing the **convergent and divergent aspects of continuing education offered by the Gestar Project and the teacher's practice in reading skills mediation** in two state schools in Juazeiro - BA. From the formation of the Gestar Project, which takes place in the state network of Bahia education, two Portuguese teachers, who participated in the formation of the mentioned Project, were interviewed. Our goal, therefore, was to identify the design of reading used by the teacher in reading events. In addition, their classes were also observed to thereby we could review the teacher's methodological procedures in work situations with reading, reaching with this, the second specific objective outlined for this research. Subsequently, we described teaching practice with the reading work in the classroom, we compared this practice with the guidelines given by Gestar Project on working with reading in class in an attempt to see the similarities and differences between the training offered by Gestar and the teaching practice. As a basis for discussion, we have considered in: on one side, Kleiman, Silva, Solé, in the context of reading, without disregarding other authors, like Kramer, Dubois and Alencar; the other, by a vision of continuing education in Pimenta, Alarcão and Candau. We also considered the PCNs and other authors who agree with the idea of continuing education that values research as a teaching strategy and critical reflection of teaching practice. These authors were selected, given that they are in row with the ideological and epistemological basis of Gestar Project that in a didactic and overview, gets support in Zabala and Delors. The research follows a qualitative methodology of descriptive and analytical character, it aims to describe and interpret the information gathered. There were used as instruments for the gathering of information: an interview and a sheet that suited to systematize the observation of classes. The results of the data collection showed that teachers consider legitimate the Project guidelines, trying to put them into practice. However, at the expense of socio-economic reality of schools and the organization itself time/knowledge of the teacher are not consolidated in its entirety. Thus, these results indicate the need to consider a proposal for intervention that consider the role of mediation as a decisive factor in the development of reading competence.

**Keywords:** Reading. Continuing Education. Teaching Practice.

## LISTA DE SIGLAS

<b>AC</b>	Aula Complementar
<b>CEPMR</b>	Colégio Estadual Pedro Moreira Rêgo
<b>CECM</b>	Colégio Estadual Cecílio Matos
<b>GESTAR</b>	Programa Gestão da Aprendizagem Escolar
<b>PCN</b>	Parâmetro Curricular Nacional
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Base
<b>CEFAMs</b>	Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>DIREC</b>	Diretoria regional de Educação e Cultura
<b>NRE</b>	Núcleo regional de Educação
<b>NUCAPE</b>	Núcleo central administrativo pedagógico
<b>NUAPE</b>	Núcleo de apoio ao Estudo e Pesquisa
<b>UAA</b>	Unidade de Acompanhamento e Avaliação
<b>SGE</b>	Sistema de Gestão Escolar
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Distribuição de professores e alunos por escola .....	70
<b>Quadro 2</b> – Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa.....	73
<b>Quadro 3</b> –Das Convergências e divergências: formação do GESTAR e prática docente .....	96

## SUMÁRIO

<b>1- INTRODUÇÃO</b> .....	10
<b>2- A FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	16
2.1- Os dilemas da docência .....	16
2.2- Saberes, tempo e identidade profissional .....	23
2.3- Novos direcionamentos: por uma continuidade da formação docente .....	25
2.3.1- A formação do professor letrado .....	34
2.4- Um referencial de formação continuada: projeto GESTAR: .....	36
2.4.1- Desenho .....	36
2.4.2- Abrangência .....	40
2.4.3- Fundamentos epistemológicos .....	42
2.4.3.1- Os quatro pilares da educação .....	42
2.4.3.2- Os tipos de conteúdos .....	46
2.4.3.3- A leitura sob a ótica do Projeto GESTAR .....	50
<b>3- LEITURA E ENSINO</b> .....	52
3.1- Concepções de leitura: um percurso no tempo .....	52
3.2- Por uma competência leitora .....	58
3.2.1- Relembrando as estratégias de leitura .....	62
3.3- Mediação pedagógica: por uma produtividade na construção de sentidos em práticas de leitura em sala de aula .....	65
<b>4-METODOLOGIA</b> .....	70
4.1- Tipo e natureza da pesquisa .....	70
4.2- Universo de pesquisa .....	70
4.3- Sujeitos da pesquisa .....	73
4.4- Instrumentos de pesquisa .....	74
<b>5-ANÁLISE</b> .....	79
5.1- Da concepção do professor em relação às ferramentas teórico- metodológicas oferecidas pelo Projeto GESTAR .....	79
5.2 Das observações das aulas .....	89
5.3 Das Convergências e divergências: formação do GESTAR e prática docente. 99	
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	106
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	110

## **APÊNDICES**

Apêndice A – Autorização

Apêndice B - Termo de Consentimento e Livre Esclarecido

Apêndice C – Matriz de observação

## **ANEXOS**

Anexo A – Projeto político do Gestar

Anexo B – Organograma do projeto

## **PROPOSTA DE INTERVENÇÃO**

## 1 INTRODUÇÃO

Em toda sociedade há um modelo de educação conforme suas prioridades e necessidades. Nas sociedades primitivas a educação era passada de pais para filhos, de modo absolutamente natural, como um processo inerente ao exercício do viver; em outras sociedades, rudimentos mínimos de leitura, escrita e cálculo parecem suficientes para uma completa e harmônica integração social e profissional. Da mesma forma, a educação de hoje também tenta atender ao modelo de sociedade que temos.

A Revolução Industrial trouxe a exigência de escolaridade para todos, e a Revolução da informação desde o século XX exige a formação de um novo homem. Não cabe mais um profissional semialfabetizado que dê conta de operar mecanicamente uma alavanca nas frentes de produção em série. É necessário ir além, interagir com a máquina, inserir dados, reagir conforme as etapas do processo, realizar a correta leitura dos elementos apresentados, ter agilidade mental para interferir com rapidez e no momento exato. Enfim, para corresponder à complexidade dos novos tempos, é importante oferecer melhor formação àqueles que vão atuar nessa sociedade.

Diante desse panorama, nosso primeiro grande desafio do ensino é a aprendizagem, a fim de “ler” criticamente o mundo contemporâneo para perceber que, dentro dele, figura uma intensa explosão de informações, difundidas não só pela escrita e seus diferentes suportes, mas também pelos meios de multimídia. 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 estar relacionada a uma liberdade da leitura por prazer, como defende Silva (2004).

Por esse viés, é importante ressaltar que a aprendizagem inicial e continuada não significa a simples aquisição de um conhecimento. Deve ser uma aprendizagem que se pretende superadora de uma perspectiva fragmentada, que haja um equilíbrio entre os esquemas teóricos e práticos que a sustentam. Assim, em razão da complexidade do processo de leitura, entendemos que é importante haver uma sintonia entre os modos como se ensina e os modos como se avalia a fim de se orientar a aprendizagem.

Em relação à docência, a aprendizagem anterior e continuada deve levar o professor a uma criticidade e coerência permanentes no momento de tomar decisões pedagógicas, no encaminhamento da educação dos aprendentes, inclusive, para fins de ajudá-lo a ver que “memorizar” não significa ter uma aprendizagem significativa e duradoura. É preciso perceber que as mudanças são rápidas e as pessoas devem *aprender a aprender* e, por vezes, a desaprender para reaprender e assim acompanhar as transformações que ocorrem, arremata Silva (1991).

É trabalho do professor, também leitor, auxiliar seu aluno leitor nas buscas e explorações de diferentes textos, permitindo um trabalho dialógico com a escrita e, conseqüentemente, realizando leituras críticas que lhe permitirão realizar, de modo significativo a interpretação do mundo que o cerca. É salutar que os professores assumam, como sujeitos, o desafio de ensinar a ler e a gostar de ler. Com uma atenção cuidadosa e sensível para com as necessidades oriundas da prática pedagógica e da participação decisiva na história dos leitores. É essa inserção crítica dos professores na história da produção de leitores que garante a possibilidade entre teoria e prática.

O professor, ao adotar essa posição de leitor, atualiza uma acepção da palavra “ensinar” que habitualmente não se aplica à ação da escola, acepção cuja relevância foi assinalada há tempo por Dubois (1984) e referendada por Lerner (2002):

Pode-se ensinar em dois sentidos, como um “fazer que alguém aprenda algo” [...], ou como um “mostrar algo” [...]. A ideia de ensinar a leitura nesta última forma [...] seria mostrar à criança a maneira como os adultos utilizam a leitura, do mesmo modo que lhe mostramos a maneira como usamos a linguagem oral (p.95).

Ou seja, merece atenção, nesse sentido o saber-fazer do professor, tido muitas vezes como a única referência de leitor. Trata-se de pensar na trajetória do agente letrador professor, suas práticas, para fins de assegurar um retorno reflexivo sob a aprendizagem do aluno.

A relação do professor com os livros é um aspecto importante na formação de leitores, afinal, “se o professor não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor” (p.53), defende Lajolo (1985). A experiência leitora do professor implica diretamente no desenvolvimento do trabalho de sala de aula. Para formar leitores faz-se necessário despertar nos estudantes a necessidade de ler e é nosso papel auxiliá-los nessa tarefa.

Buscamos aqui entender o ensino da leitura numa perspectiva sociointerativa, como formação de significados, ancorada pelo conhecimento linguístico, conhecimento textual e o conhecimento de mundo. O leitor utiliza na leitura o que já sabe, o conhecimento adquirido ao longo de sua vida. Como referenda Kleiman (2002), é por mobilizar esses diversos níveis de conhecimentos que possui, que interação entre si, que o leitor consegue construir o sentido do texto e consolidar uma leitura de forma interativa.

Dessa forma considera-se o ato de ler como o ato de ampliar a competência leitora e sua proficiência. Acreditamos que o trabalho com uma maior variedade de gêneros e linguagens na aula de leitura promoverá modos diferentes de apresentação dos textos para os alunos. Kleiman (2002) defende que atividades que envolvem diferentes linguagens, tais como a linguagem verbal, musical e dramática, denominadas como “textos multimodais”, podem despertar mais interesse nos leitores iniciantes.

Com base nesses pressupostos, com os quais os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) comungam, a prática de leitura deve ser um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua, como as características do gênero, do portador e de outros princípios. Trata-se de uma atividade que implica, necessariamente, compreensão na qual os sentidos começam a ser constituídos antes da leitura propriamente dita.

Segundo dados do (IBGE, 2010), o Brasil conta com cerca de 10% de analfabetos, o que corresponde a 14 milhões de brasileiros que não sabem ler e nem escrever.<sup>1</sup> Bortoni-Ricardo (2007), ao fazer uma análise dessa realidade encontrada no Mapa<sup>2</sup> do Analfabetismo no Brasil, ressalta que a queda na taxa de analfabetismo é lenta e gradual e que não reflete grandes mudanças.

Resulta daí uma preocupação muito séria no que diz respeito à formação dos professores, aspecto pouco valorizado, encarado muitas vezes como um adendo na educação básica. Os professores precisam ser preparados para o exercício de sala

---

<sup>1</sup>Para saber mais, acesse IBGE: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

<sup>2</sup>Este mapa é uma iniciativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que processou resultados do Censo Escolar do Ministério da Educação (MEC), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Programa de desenvolvimento das Nações Unidas – United Nations Development Program (PNUD – UNDP). Fonte: [www.ipm.org.br](http://www.ipm.org.br)

de aula, para uma prática fortalecida que possibilite compreensão e transformação da realidade socioeducacional.

Por esse viés e destacando o desenvolvimento da competência leitora, além de outras habilidades que esta pesquisa não contemplou, o Projeto Gestão da Aprendizagem Escolar – GESTAR, é estruturado com ações colaborativas junto à instituição de ensino na elevação do desempenho dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental e na formação continuada de professores de Língua Portuguesa. O Projeto mobiliza um trabalho docente articulado por grupos constituídos de professores em serviço, assistidos por formadores do programa, numa dinâmica e linguagem voltadas ao atendimento ao estudante, Sales (2011).

Foi, portanto, como formadora, acompanhando a prática do professor articulador e observando alguns indicadores de dificuldade<sup>3</sup> dos alunos matriculados nas séries finais do Ensino Fundamental, que nos deparamos com a seguinte questão: que aspectos convergem e/ou divergem entre a formação continuada, oferecida pelo Projeto GESTAR, e a prática do professor na mediação da leitura em sala de aula? Esta inquietação se fundamenta no fato de que, por meio de um trabalho de acompanhamento da prática do Projeto e em contato com os alunos, percebermos desníveis acentuados de leitura entre as turmas de alunos que visitamos nas escolas.

No intuito de encontrar uma resposta satisfatória que respalde uma ressignificação da atuação docente e da aprendizagem discente no contexto da leitura, elaboramos como objetivo geral: analisar **os aspectos convergentes e divergentes entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura** em duas escolas estaduais de Juazeiro – BA. Como objetivos específicos, delineamos: identificar a concepção de leitura utilizada pelo professor na aula de leitura; verificar os procedimentos metodológicos do professor em situações de trabalho com a leitura; descrever a prática docente com o trabalho da leitura em sala de aula; comparar a prática docente dos professores observados e as orientações dadas pelo Projeto Gestar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula.

Para atingir os objetivos propostos, a pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa, uma vez que procurou interpretar as informações levantadas em situação

---

<sup>3</sup>Uma dessas bases consta do recente documento (SUDEB/SEC-BA) que inventariou o mapeamento de dificuldade dos alunos observado o seu desempenho quando do desenvolvimento das competências leitora e produtora de texto". Disponível em: <[http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Orientacoes\\_para\\_Planejamento\\_Pedagogico.pdf](http://www.sec.ba.gov.br/jp2011/documentos/Orientacoes_para_Planejamento_Pedagogico.pdf)>. Acesso em: 12 out. 2013.

social. Utilizamos, pois, dois instrumentos para coleta de dados: a entrevista e a planilha de observação da prática de sala de aula. Foram selecionadas duas Unidades de Ensino público de Juazeiro, no Estado Bahia, uma no centro da cidade e outra na periferia (Colégio Estadual Cecílio Matos e Colégio Estadual Pedro Moreira Rêgo), assistidas por uma das três formadoras do Projeto que abrange um total de 36 escolas estaduais. Em cada uma das duas escolas, selecionamos uma série/ano (6º ano), correspondente ao ano inicial, perfazendo um total de 63 alunos, sendo 30 na primeira escola, e 33 na segunda. Os docentes colaboradores foram um de cada turma.

A escolha destas escolas se deu em razão da necessidade de entendermos como se constitui a política de formação de leitores em duas realidades diferentes nos aspectos geográfico, cultural, social e econômico, cujos acentuados desníveis de leitura entre os grupos de alunos que compõem as turmas foram observados. O ano escolhido se justifica por ser o que inicia utilizando os cadernos do Gestar, as Atividades Complementares e sua metodologia diferenciada, que prima por um trabalho sequenciado, em uma perspectiva que amplia as práticas de letramento dos alunos e dos professores.

A pesquisa segue de uma metodologia qualitativa de natureza descritiva e analítica e está embasada teoricamente por dois segmentos de postulados, de um lado, Kleiman, Silva, Solé, no contexto da leitura, sem desconsiderar outros autores, a exemplo de Kramer, Dubois e Alencar; de outro, por uma visão de formação continuada, em Pimenta, Alarcão e Candau. Consideramos também os PCNs e outros autores que comungam com a ideia de formação continuada que valorizem a investigação como estratégia de ensino e a reflexão crítica da prática docente. Tais autores foram selecionados, uma vez que estão em consonância com a base ideológica e epistemológica do Projeto Gestar que, numa visão didática e geral, busca apoio em Zabala e Delors.

A pesquisa constitui-se de quatro partes: na primeira nos detemos à problemática da profissionalização docente, desde a formação inicial à continuada, com um enfoque cuidadoso à formação oferecida pelo Estado da Bahia, através do Projeto Gestar. Constitui um esforço de lembrar e até mesmo conhecer o que tem marcado esse percurso, os dilemas, quais saberes e conteúdos permeiam a vida desses professores.

Na segunda parte, delineamos um histórico sobre a leitura e o entendimento daqueles que a preconizam como prática sociointerativa; refletimos sobre as



concepções de leitura que embasam nosso ensino, no que diz respeito às práticas de leitura em sala de aula; expomos as estratégias de leitura; e pairamos nosso olhar sobre o papel do professor mediador, aquele que entende o texto como uma estrutura que merece um olhar de investigador para explorá-lo, olhar, analisar, construir e desconstruir, se necessário, a fim de que possa emergir as vozes da compreensão daquele que lê.

A terceira contempla o percurso metodológico que nos direcionou a realizar os passos necessários para alcançar os objetivos propostos e, conseqüentemente, responder à pergunta da pesquisa.

À quarta parte foi destinada à análise. Composta de três momentos: o primeiro contemplou a análise das entrevistas feitas com os professores colaboradores na qual intuímos identificar a concepção de leitura utilizada pelo professor e verificar os procedimentos metodológicos em situações de trabalho com a leitura em sala de aula. Constituiu um momento descontraído entre os envolvidos em que os participantes, livremente delinearam seus discursos sobre suas experiências, anseios, inquietações e angústias a respeito do cotidiano escolar. Falaram sobre suas trajetórias profissionais e a relação empreendida com o Projeto Gestar; o segundo diz respeito à análise das aulas observadas durante o tempo da pesquisa. Representou uma oportunidade de descrever a prática docente com o trabalho da leitura em sala de aula; com isso nos possibilitou uma percepção de que a prática se traduz mais complexa em detrimento das inúmeras variáveis que se apresentam no contexto escolar, e do entendimento de que o professor como mediador da relação entre o estudante e o objeto do conhecimento precisa debruçar-se sobre os textos e ser instrumento das descobertas dos alunos; e por fim, o terceiro momento em que nos propusemos a comparar a prática docente dos professores observados e as orientações dadas pelo Projeto Gestar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. Para isso nos utilizamos de um quadro comparativo entre o que se diz, baseado no processo teórico formativo oferecido pelo projeto e o que se faz considerando o trânsito da teoria para a prática, ou seja, vislumbramos as convergências e divergências entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura.

E, por último, não constituindo parte da pesquisa, uma vez que não se trata de subsídio para responder à pergunta de pesquisa, elaboramos uma proposta de intervenção. Como fruto da investigação empreendida, a proposta se constitui como

mais um instrumento para coadjuvar o trabalho docente em eventos de leitura em sala de aula. Contempla o ensino de dois gêneros, selecionados entre os que foram trabalhados pelos professores, por entendermos que necessitaram de mais exploração. Evidentemente, a proposta pode ser ampliada com o envolvimento de outros gêneros. Este instrumento se explica como uma tentativa de desenvolver estratégias de leitura por meio da mediação do professor, com o intuito de apontar caminhos no trajeto da leitura em que a compreensão e interpretação de textos sejam vividas sob a perspectiva da interação e reflexão na formação de leitores autônomos.

Essa pesquisa se justifica pela relevância temática, teórica e prática, uma vez que proporcionará reflexões aos professores formadores de uma análise da prática da aula de leitura vivenciada na escola e, conseqüentemente, ao professor articulador engajado no Projeto Gestar das escolas envolvidas, respaldados pelo desenvolvimento de atividades de pesquisa e estratégias que trarão contribuições para o professor, reverberando também no aluno, peça fundamental do processo de ensino e aprendizagem, ou seja, todos os sujeitos – alunos e professores envolvidos neste trabalho serão contemplados.

## **2. A FORMAÇÃO DOCENTE**

### **2.1 Os dilemas da docência**

Neste capítulo apresentamos um breve esboço da formação continuada docente em alguns momentos da história, principalmente a brasileira.

A carência da formação docente data do século XVII, defendida inicialmente por Comenius. Registra-se que a primeira instituição educacional preocupada com esta temática foi estabelecida por São João de La Salle, em 1684, em Reims, com o nome de Seminário dos Mestres Duarte (1986), mas só no século XIX, após a Revolução Francesa, quando se discute a instrução popular, é que se passa a exigir uma resposta institucional. Faz-se necessário, então, no âmbito geral, a criação de estabelecimentos que preparem os professores: as escolas Normais.

Saviani (2008) explica que a primeira instituição com o nome de Escola Normal foi proposta pela convenção em 1794, e instalada em Paris, em 1795, com o objetivo

de formar professores para o ensino secundário e primário. Além da França e da Itália, países como Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos também foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais.

Percebe-se que historicamente, no contexto global, houve muitas tentativas de se criar mecanismos para preparar os docentes para o ensino, mas na prática nem sempre isso se efetivou e ou resultou em iniciativas positivas.

No Brasil, após a independência, pelos mesmos motivos (organização da instrução popular) que outros países, em fase embrionária e muito elementar, cogita-se a questão do preparo dos professores.

Saviani (2008) apresenta um panorama que compreende os períodos na história da formação no Brasil. Inicia-se com os Ensaios intermitentes de formação de professores entre os anos de 1827 e 1890, período iniciado com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, passa pelo estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890-1932), em que aparece pela primeira vez essa preocupação com o preparo didático, embora não se faça propriamente referência à questão pedagógica. Essas Escolas Normais já existiam no país desde 1835, em Niterói, (RJ), sendo a primeira Escola Normal do país, e posteriormente, caminho seguido por outras províncias. No entanto, segundo o mesmo autor, essas escolas tiveram sua existência interrompida, eram fechadas e reabertas periodicamente. Preconizavam uma formação específica focada no domínio dos conhecimentos, desconsiderando o preparo didático-pedagógico. Essa alternativa de formação docente permaneceu no país ao longo do século XIX, embora tenha passado por inúmeras contestações, pois eram consideradas onerosas, ineficientes qualitativamente e de pouca relevância quantitativa, por serem poucos os alunos formados.

Foi preciso uma reforma, que se iniciou em São Paulo, em 1890, marcada por dois vetores: enriquecimento dos conteúdos curriculares e ênfase nos exercícios práticos de ensino. Os reformadores asseguravam que só com uma preparação pedagógico-didática estariam, de fato, formando professores. E assim o padrão da Escola Normal se estabeleceu e expandiu por todo o país, esclarece Saviani (2008).

A Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939), cujos balizadores foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933, foram concebidos como espaços de cultivo da educação, alargando as possibilidades não só de objeto de ensino, como também da

pesquisa, ambos inspirados nas ideias da Escola Nova. Entende-se que os institutos de educação buscavam atender às exigências da pedagogia que tentava se firmar como um conhecimento de caráter científico, ao mesmo tempo em que buscava consolidar um modelo de formação que preenchesse as lacunas deixadas pelas Escolas Normais e buscasse um Ensino de humanidades e ciências quantitativamente mais significativo Tanuri (2000).

Saviani (2008) continua desenhando o panorama da formação no Brasil, pontuando que foi sob a base dos institutos que se implantaram os cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidou o modelo das escolas Normais (1939-1971); criaram-se a Universidade de São Paulo, fundada em 1934 e a do Distrito Federal, em 1935. É a partir de 1939, pelo decreto-lei nº. 1.190, de 4 de abril de 1939, que se dá em definitivo a organização da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, sendo esta a referência para as demais escolas superiores.

O processo de formar professores para ministrar as várias disciplinas do currículo das escolas secundárias ou para formar professores para a docência nas Escolas Normais se iniciava de forma ampla e generalizada. No entanto, nesses moldes se distanciavam das escolas experimentais que forneciam bases científicas de pesquisa que fomentavam os processos formativos. Priorizavam, então, a formação no aspecto profissional, centrada nos conteúdos culturais-cognitivos, relegando o aspecto pedagógico-didático a uma condição de menor importância. O aspecto pedagógico-didático passa a ser entendido como um conteúdo a ser transmitido para os alunos e não como um aporte para garantir uma ação docente qualitativamente eficiente. É sob essa égide dos conteúdos culturais-cognitivos que se estabelece a organização e implementação dos cursos de licenciatura e Pedagogia, aponta Saviani (2008).

Nesse panorama, caminhamos para os anos compreendidos ao período de 1971 a 1996, em que houve a substituição da Escola Normal pela Habilitação específica de Magistério (1971-1996). É sob o auge do golpe militar quando se exigiram mudanças na legislação do ensino. A lei 5.692/71, ou seja, a lei de diretrizes e bases da educação, a LDB, reestruturou os ensinos primário e médio para primeiro grau e segundo grau. Neste novo formato, extinguiram-se as escolas Normais e instituiu a habilitação de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O magistério foi subdividido da seguinte forma: uma habilitação com duração de três

anos para lecionar até a 4ª série e outra com duração de quatro anos, habilitando ao magistério até a 6ª série do 1º grau, como esclarece Tanuri (2000).

Saviani (2008) prossegue explicando que no decorrer dos anos, se evidenciou um quadro caótico de precariedade na educação básica, já que a formação de professores para o ensino primário, base da formação das crianças, tinha sido negligenciada e reduzida a uma mera habilitação diluída em meio a outras tantas.

Em 1982, algumas políticas públicas, como a implantação dos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), foram pensadas com o intuito de “revitalizar a Escola Normal” (CAVALCANTE, 1994. p.59). No entanto, não deram sequência ou foram aprimoradas, não havendo também nenhuma política de validação para o aproveitamento dos professores formados por estes centros.

Já para o 2º grau e as quatro últimas séries do primeiro grau, a LDB previa a formação em nível superior em cursos de licenciatura curta (3 anos) ou plena (4 anos), e à formação em Pedagogia, lhe era conferida a responsabilidade de promover a habilitação específica de Magistério, além de formar os especialistas em educação: diretores, orientadores educacionais e supervisores escolares, conforme esclarece Cavalcante (1994).

Diante disso, demandava uma urgente reformulação nos cursos de Pedagogia e licenciatura que adota o princípio da “docência como a base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, p. 68-79). Sob a égide desse advento, os cursos de Pedagogia passam a ter como atribuição precípua a formação de professores para a educação infantil e para as séries iniciais do ensino de 1º grau (ensino fundamental), bem como para o ensino médio na modalidade Normal.

E finalmente, para entendermos um pouco desse percurso da formação docente, destacamos o advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais superiores entre os anos de 1996 e 2006, período em que se alimentaram profundas esperanças no que tange ao problema do processo formativo dos professores no Brasil. Esperava-se que, com a promulgação da nova LDB, houvesse uma valorização do professor, e as disparidades na formação fossem mais bem equacionadas. Pelo contrário, a política educacional tendeu a um nivelamento por baixo, como bem esclarece Saviani (2008 p. 218-221): “os Institutos Superiores de Educação emergem como instituições de nível superior de segunda categoria,

provendo uma formação mais aligeirada, mais barata, por meio de cursos de curta duração.”

Em abril de 2006, foram publicadas as novas diretrizes para o curso de Pedagogia, embora não tenham conseguido se isentar da contaminação das fragilidades do processo, características que ultrapassaram os tempos e se perpetuam até hoje.

Nesse breve esboço histórico, verificamos que as inúmeras mudanças ocorridas neste processo de formação expõem um retrato de intermitências, ainda que não tenha havido uma cessação. As questões pedagógicas inicialmente ausentes foram morosamente ocupando espaço central nos estudos da reforma da década de 1930. Todavia, até hoje, diante de tantas transformações, do crescimento desmesurado das informações e de suas formas de circulação, não se encontrou um direcionamento promissor para uma efetiva formação docente.

Constata-se ainda que, no decorrer desses períodos, considerando a expansão do ensino escolar, há uma insuficiência nas políticas formativas, e uma ineficácia diante das demandas enfrentadas pelos docentes. Em face desse processo de sucessivas mudanças, não se estabeleceu um quadro consistente de preparação docente, com foco na superação das dificuldades. Evidências legitimam que a descontinuidade, ou o tratamento dado à formação docente como um apêndice de menor importância revela o quadro de precariedade em que se encontra nossa educação, reiterado pelos resultados das avaliações externas. Faz-se necessário, urgentemente, que se instaurem políticas públicas mais eficazes.

Sem a pretensão de esgotar a complexidade dessas questões e para entender melhor o quadro atual, faz-se necessário pontuar sobre dois modelos de formação existentes atualmente em nosso país.

Um modelo formativo historicamente constituído com foco nas disciplinas específicas, com pouca ou nenhuma preocupação com o preparo pedagógico-didático, centrado nos conteúdos culturais-cognitivos, considerados formativos em si mesmos, disposto para os professores das escolas secundárias. Saviani (2008) enfatiza se tratar de um currículo formativo posto em posição dominante, sob a hegemonia de uma elite de corte-liberal-burguês. “A escola secundária foi definida como lugar da distinção de classe cujo papel é garantir aos membros da elite o domínio daqueles conteúdos que a distinguem do povo-massa”. (SAVIANI, 2008, p.230).

Criou-se ao longo dos tempos uma diferenciação, um valor social maior/menor – para as licenciaturas em áreas específicas - os especialistas e para o professor das primeiras séries de ensino, o chamado professor polivalente, licenciado em Pedagogia. “Uma representação tradicional e com interesses instituídos que perduram até nossos dias, tanto nos cursos, como na carreira e nos salários e, sobretudo, nas representações da comunidade social, da acadêmica e dos políticos”, reitera Gatti (2008, p. 38).

Saviani (2008) apresenta o modelo pedagógico-didático como aquele que considera que só se está formando verdadeiramente professores se, de fato, a instituição formadora assegurar de maneira deliberada e sistemática por meio de organização curricular, a preparação para este fim.

Esse modelo contrapõe-se ao primeiro, pois além da formação específica na área do conhecimento, integra a formação pedagógico-didática, considera o ser que aprende e como aprende, acredita que tendo as condições suscetíveis se apropria dos saberes que serão compartilhados com todas as pessoas, denota um modelo antielitista.

Diante desse breve esboço, na tentativa de entendermos o atual quadro da formação em nosso país, percebemos que as agruras pelas quais passam as licenciaturas se avolumam cada dia mais. “Estudos de décadas atrás já mostravam inúmeros problemas na consecução dos propósitos formativos dos currículos (CANDAUI, 1987; BRAGA, 1998; ALVES, 1992)” validado em Gatti (2010, p.4).

São muitos os fatores que convergem para essa realidade. No entanto, não há espaço para uma boa profissionalização se não houver a constituição de uma base sólida que consagre forma e conteúdo, uma integração satisfatória de aspectos indissociáveis no ato docente para o processo de formação de bons professores baseado em objetivos e competências específicas, que mobilizem seus saberes cognitivos e afetivos, para confrontar com a multiplicidade complexa de problemas enfrentados no âmbito educacional.

“A profissionalização é acompanhada por uma autonomia crescente, por elevação do nível de qualificação, uma saída do improvisado, o professor meramente técnico” (RAMALHO; NUÑES; GAUTHIER, 2003, p.61). Para adentrar numa concepção de um profissional que tem condições de lidar com as dificuldades do cotidiano escolar, além de estar capacitado para construir soluções em sua ação, enfim um professor reflexivo.

Outra situação dicotômica encontrada neste incurso histórico que desconfigura a sequenciação e manutenção de políticas que ora foram eficazes ou promovem a melhoria na formação docente é a descontinuidade administrativa.

Embora se registre muitas iniciativas nessas últimas duas décadas, esse esforço ainda se configura ínfimo com o objetivo de investir de forma consistente e efetiva na qualidade da formação docente.

Segundo Tanuri (2000), o mais grave é que as falhas na política de formação se faziam acompanhar de ausência de ações governamentais adequadas, pertinentes à carreira e à remuneração do professor, o que acaba por se refletir na desvalorização social da profissão docente, com consequências drásticas para a qualidade do ensino em todos os níveis.

Merecem destaque discussões além das políticas econômicas, inserção de preocupações com a subjetividade humana, com as novas dimensões epistemológicas, considerar as rápidas mudanças socioculturais, os avanços tecnológicos e o acúmulo cada vez maior de informações de diversas naturezas. Desencadeia, então, para um momento de repensar a formação do professor inserido neste contexto atual, enfatiza Tanuri, (2000).

Já é consenso que o magistério e a profissão de professor caracterizam-se como uma profissão com níveis de complexidade, “exigindo revisão e construção constante de saberes, centrando seu saber ser e fazer numa prática reflexiva e investigativa do trabalho educativo e escolar, no cotidiano pessoal e profissional” (SOUZA, 1992, p. 441).

Compreendemos, assim, que o desenvolvimento profissional perpassa pela dimensão pessoal, política e a social; se configura entre os saberes construídos historicamente ao longo da sua formação, ou seja, da sua identidade profissional simultaneamente à constituição da identidade pessoal, suas experiências entrelaçadas ao contexto dos elementos peculiares ao trabalho docente. Nesse sentido, nos propomos, na sequência, estabelecer uma articulação entre esses saberes do professor.



## 2.2 Saberes, tempo e identidade profissional

O que é o saber docente? Como mensurar, avaliar? Como defini-lo? Em seu livro “Saberes docentes e formação profissional”, Tardiff (2003, p. 184-185) interroga o leitor sobre esse conceito que é tão plural.

O que entendemos exatamente por saber? Os profissionais do ensino desenvolvem ou produzem realmente saberes? Se a resposta é positiva por que, quando, como, de que forma, trata-se realmente de “saberes”? Não seriam, antes, crenças, certezas sem fundamentos, *habitus*, no sentido de Bourdieu, ou esquemas de ação e pensamento interiorizados durante a socialização profissional e até no transcorrer da história escolar ou familiar dos professores (Raymond, 1992) se se trata realmente de saberes como chegar até eles? Bastaria interrogar os professores? Nesse caso o que deve considerar como saber?

Indagações que o referido autor revela não ter respostas, mas cujas perguntas são necessárias para poder entender que o saber docente não é singular e é visto pela comunidade escolar como um saber único, caracterizado pelo domínio das disciplinas e a transmissão deste para os discentes. E, dessa forma, o autor afirma: “[...] Nessa perspectiva, os professores poderiam ser comparados a técnicos e executores destinados à tarefa de transmissão de saberes” (TARDIFF, 2003, p.41), ou seja, diante desta perspectiva, o saber docente é resumido em domínio de conteúdos e cumprimento do programa imposto pelo sistema educacional.

A esse saber único, difunde-se dois conceitos de saberes segundo Maurice (2003), sendo eles: Disciplinares e curriculares, o primeiro é referente à aquisição dos conteúdos das disciplinas específicas (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências etc.). O segundo está relacionado aos objetivos, conteúdos e métodos, mas o significado do saber docente não pode ser restrito a somente esta única e exclusiva forma de saber.

Além desses saberes, existem mais dois, um é o saber experiencial, cujo sentido está relacionado com o saber fazer, em que o professor aprende com a prática de ensinar, com os outros colegas ou a partir da sua experiência com o aluno, Tardiff (2003). É relevante, porém uma das duras críticas é que esta forma de saber está dissociada dos conhecimentos adquiridos nas Universidades, ocasionado assim o ditado popular, “na teoria é uma coisa, na prática é outra”.

A crença nesse ditado faz com que os docentes supervalorizem o saber experiencial ainda que dissociados da teoria e provoca uma frustração em relação à

sua formação inicial, perdendo o interesse ou sentido, o que os faz desmotivados a buscar uma formação continuada, ou seja, não consideram importantes outros espaços de formação além da sua rotina, das suas aulas e do seu programa de ensino, como afirma Tardiff (2003), tornando assim a profissão docente como um projeto pronto e findado.

Ser um projeto findado não faz parte daquilo em que define a profissão docente, pois assim como o verbo que inicia a construção dessa oração, ser docente, é ser humano, ser processo de construção. Eis aí o quarto e último saber definido por Tardiff (2003) e tão presente na construção da docência.

O saber que está relacionado à subjetividade do professor, ou seja, a toda sua trajetória de vida, à influência dos seus primeiros formadores: à vida familiar, posteriormente à sua integração na sociedade, aos primeiros passos na escola, à autoridade afetiva dos primeiros professores, dos colegas de classe, assim como de toda a trajetória de vida fora dos muros da escola, incluindo os amigos, o capital cultural e etc. “Pode-se dizer que uma parte importante da competência profissional dos professores tem raízes em sua história de vida” (TARDIFF, 2003, p.69).

O saber profissional surge de o professor saber quem ele é, quais são os seus limites, aquilo que o define, que o agrada, que o desagrada, quais são as suas qualidades, os seus próprios defeitos. “O saber profissional [...] exige o conhecimento de si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros, que veem o professor tornar-se pouco a pouco” (TARDIFF, 2002, p.100).

É necessário que os docentes tenham em mente desse tornar-se professor, porque ao sair das universidades ou das escolas de magistério, o professor não tem todas as ferramentas, manuais de instruções, técnicas e teorias que o farão um “professor ideal”, conforme Imbernón (2003). Aliás, é necessário desconstruir essa ideia de modelo perfeito e salvador do mundo, pois ser professor é uma construção temporal que não se finda, apesar de diversos anos de experiência.

A profissão docente não se constitui somente de um saber exclusivo, como justifica Tardiff (2003), mas de uma pluralidade de saberes, nos quais esses formam diariamente o profissional professor. As atitudes, as posturas serão determinadas por aquilo o que ele é e por aquilo a que está disposto a aprender e a ser todos os dias. Ou seja, a docência não se constitui apenas de um saber singular, é um processo infinito.

Ao longo do tempo mobilizamos vários saberes, de diferentes escalas de importância, que determinarão a construção de nossa identidade pessoal e profissional, o que subjaz a edificação da profissão, com suas experiências, bagagem cultural e suas idiossincrasias inerentes a cada ser.

É esse cabedal estruturado durante a trajetória do professor, constituído em tempos diferentes, considerando as realidades sociais, coletivas e individuais que concomitantemente vão transformando e influenciando o ser pessoa, o ser professor.

E para retroalimentar esses saberes nada mais salutar que a busca por uma continuidade dessa formação inicial por meio de cursos, encontros pedagógicos, simpósios e outros dispositivos que tenham o propósito de promover novos direcionamentos no fazer pedagógico de cada professor na sua lida diária.

### **2.3 Novos direcionamentos: por uma continuidade da formação docente**

Entendemos que a educação hoje se insere em um ambiente crescentemente complexo, a partir de qualquer lógica, ponto de vista ou teoria que se escolha. A inclusão de grupos antes marginalizados tenciona o ambiente escolar, as velhas práticas, os rituais requerem outras formas de se pensar a educação e a escola.

Nesse contexto de mudanças imperativas, ao professor é imputado um papel central de catalisador dessas inovações, porém sem dispor de recursos e de alternativas para dar conta desta realidade que se apresenta com toda a sua diversidade, como bem pontuam Kronbauer e Simionato (2008 p.5-8).

De uma formação recebida na universidade, o professor retorna à escola para trabalhar com grupos cada vez mais heterogêneos, em termos de origem social, cultural, étnica e econômica, sem falar das importantes disparidades cognitivas e afetivas entre os alunos, além de lhe ser exigido que desenvolva em seus alunos capacidades de trabalhar em grupo, de resolver problemas, de elaborar, executar e acompanhar projetos, entre outros tantos saberes e fazeres.

Por outro lado, enquanto ser social, o aluno também sofre inúmeras influências sobre as quais o professor não exerce nenhum controle, se furtando à ação do professor.

Na atualidade, exige-se cada vez mais do educando uma sólida formação científica, técnica e política, capaz de estabelecer relações com o contexto educacional e a sociedade, um profissional com ciência de que sua formação não se esgota na universidade, ela se estende para a prática, no convívio diário com os desafios pelos quais os educadores cotidianamente enfrentam.

Muitas universidades não dão conta de uma formação eficiente, que seja balizada na pesquisa, questionamentos, com ações articuladas entre teoria e prática, além de não estabelecer uma comunicação efetiva com a sociedade. Muitos cursos de formação se configuram na solidão, se repetem em seus currículos que não dialogam com as necessidades da Educação Básica, já que os reflexos da (má) formação evidenciam as lacunas desses currículos, que contemplam componentes que na prática não são tão eficazes, informa Brzezinski (1992).

Tais reflexos da (má) formação são reiterados por Vasconcellos (1995, p.19), quando afirma que “a formação é deficitária; a teoria de que dispõe, de modo geral, é abstrata, desvinculada da prática e, por sua vez, a abordagem que faz da prática é superficial, imediatista e não crítica”. Seria de grande valia que a universidade se aproximasse mais da Educação Básica, quer adequando melhor suas propostas nos cursos de formação de professores, quer estimulando os professores da rede a não se afastarem tanto do âmbito acadêmico.

Para superar essas deficiências, o professor deve se atualizar, aprofundar seus conhecimentos, embasar-se teoricamente para fortalecer o processo de formação baseado numa concepção crítico-reflexiva.

Essa visão de professor reflexivo nos parece indispensável para a formação contínua, pois configura uma investigação que transforma a educação e é por ela transformada, uma ação que ultrapassa uma situação mais imediata, transcende esse momento. Constitui um empreendimento bastante significativo na era da conectividade, em que a informação está por todas as partes nos seus diferentes suportes, não somente nas redes digitais, mas perpassa pelas pessoas conectadas a elas.

Acreditamos que a formação do professor não se esgota no docente. Ele se qualifica não apenas para ser melhor profissional ou para a ascensão na carreira, mas para melhorar a vida de muitos estudantes que confiam em seu trabalho e acreditam na transformação pela educação.

Os desafios não são poucos, são muitos e variados os aspectos envolvidos tanto na formação dos professores, como na formação que esses propiciam ou propiciarão a seus alunos. Mudam-se aspectos socioculturais, mudam-se as relações entre pessoas, nas famílias, no trabalho. Mudam-se os modos de ver e pensar o mundo, os valores, as referências. Busca-se um norte para orientar nosso caminhar pelas trilhas da educação.

São as transformações naturais inerentes ao processo de evolução humana. Tempos históricos: eis um fator básico na determinação da educação, como bem nos atesta Gatti (2008, p.19):

[...]. Na contemporaneidade, experimentamos um ritmo de diferenciação social, cultural, tecnológica, aparentemente nunca antes experimentado. Mesmo o ambiente natural se transforma pelas mãos dos homens com tal velocidade que se torna difícil tomar consciência do que se passa e avaliar seus impactos no dia a dia. A geração e a circulação da informação no ritmo que se faz, e nas formas em que se faz, sem controles e verificação criam situações imponderáveis.

Por outro lado, nossos conhecimentos batem em fronteiras que mostram sua fragilidade. Os conhecimentos estão imbricados e ecoam por todas as áreas do sistema de ensino. E muitas vezes, o que é ensinado, em que se pauta o currículo de nossas escolas, se encontra obsoleto, não dá conta das demandas e das céleres mudanças ocorridas no campo da ciência e suas tecnologias. Urge, portanto, pensar numa formação que sustente projetos de aprendizagens que garantam uma melhor qualidade no ensino.

A construção da identidade profissional não é um processo natural, mas social e histórico. Na interação com os outros (colegas, alunos), os professores vão construindo os novos saberes e competências que passam a ser parte da sua experiência e desenvolvimento profissional. Essas práticas sociais devem ocorrer no espaço escolar, o grande mediador dos saberes teóricos e práticos. Penetrar no cerne do processo de ensino e aprendizagem, conhecer como ele se realiza para que a partir do trabalho cotidiano do professor em interação com os alunos se materialize, torne-se o grande desafio da atualidade que é a formação dos docentes. Aprender constantemente é, categoricamente, uma das pedras angulares do trabalho docente. Essa aprendizagem não se dá num momento específico, determinado e entre quatro paredes, isso ultrapassa esses limites e se confundem com a própria vida e com a atividade profissional, defendem Piletti & Piletti, (2014).

Para isso, é preciso que o professor, inserido no contexto escolar, encare sua profissão não como uma atividade individual, mas constitua espaços coletivos de reflexão, de estudo, de construção de saberes e de emancipação social e profissional. Assim, sua prática será redimensionada, e nós nos distanciaremos de uma educação reprodutivista, da simples transmissão de informações. Vale lembrar a fala de Freire (2001), cuja teoria sem a prática vira verbalismo, assim como a prática sem a teoria vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.

Elas precisam ser unidades dissociáveis e complementarem-se para buscar respostas ou possibilidades para a complexa realidade vivenciada pelos professores em sala de aula. Nesse caso, conforme advoga Alarcão (2001),

Urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas, que se enquadre na atualidade. Para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados no momento. (p.1)

Fundamentamo-nos numa perspectiva confiante e otimista, que aprendemos a admirar nos ensinamentos de Paulo Freire, “um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias, de derrotas, de dúvidas e de alegria” (FREIRE, 1997, p.41).

A realidade educacional é uma miscelânea bastante complexa, com diferentes visões históricas, sociais e políticas e o alargamento da relação professor-aluno/conhecimento precisa estar atrelado a uma formação continuada embasada em um trabalho crítico, comprometido, ético e dialeticamente constituído.

Alguns estudos ressaltam a urgência na configuração dos cursos de formação continuada, assim como aconteceu com os cursos de Pedagogia. Indicadores revelam um grande contingente de docentes que participam de cursos presenciais, semipresenciais ou à distância.

Catrib (2008) atesta que, conforme dados analisados do Censo de Profissionais do Magistério da Educação Básica, de 2003, 701.516 de um total de 1.542.878 participaram de cursos de formação nas diferentes modalidades, oferecidos quer por instituições não governamentais, nos três âmbitos (União, estados e municípios), quer por instituições de ensino superior de caráter público ou privado, sindicatos ou ainda pelas próprias escolas.

Vale ressaltar que nesses indicadores, a formação continuada contempla um universo bastante heterogêneo. Seguindo essa linha de pensamento, destacamos a importância de uma formação compatível com o contexto social, político e econômico e conectada com os saberes formais e informais que criam possibilidades de ensinar e aprender cotidianamente e se alinham com a inclusão social, com o propósito de contribuir para o desenvolvimento profissional do professor.

Segundo Shigunov Neto e Maciel (2002):

Para que as mudanças na sociedade atual sejam acompanhadas, é preciso um novo profissional do ensino, um profissional que valorize a investigação como estratégia de ensino, que desenvolva a reflexão crítica da prática e que esteja sempre preocupado com a formação continuada (p. 3).

Partimos da ideia de que o tempo é um fator importante na edificação dos saberes que servem de base ao trabalho docente. Por isso, precisamos de saberes plurais que atravessam tanto a história de vida quanto a carreira, permitida uma relação social e profissional. Um processo de socialização e construção, desde a formação inicial ampliado ou ressignificado na formação continuada, efetivada como compartilhamento entre os pares, discussões coletivas e reflexões que aproximem o dizer e o fazer sincronicamente, como enuncia Tardiff (2002).

A formação continuada, conforme apresenta Garcia (1999), está ligada às possibilidades de transformação desse profissional e suas práticas pedagógicas. Acreditamos que essas ideias e as condutas associadas a elas podem evoluir num processo de reflexão, pesquisa e crítica, que leve à construção/reconstrução dos novos saberes e competências, em interação social, contrastando com novas experiências, ampliando, portanto, novas formas de ver e pensar a escola e assegurando um ensino de melhor qualidade aos educandos.

Para Esteves e Rodrigues (1993), formação contínua será aquela que tem lugar ao longo da carreira profissional após a aquisição da certificação profissional inicial (que só tem lugar após a conclusão da formação em serviço) privilegiando a ideia de que sua inserção na carreira docente é qualitativamente diferenciada em relação à formação inicial, independentemente do momento e do tempo de serviço docente que o professor já possui quando faz a sua profissionalização, a qual consideramos ainda uma etapa de formação inicial.

Nesse caso, a formação contínua é sequencial à formação inicial, adquirindo estatuto

[...] “qualitativamente diferenciado” em relação àquela. Daí decorre a grande insistência na formação continuada que, a nosso ver, deverá proporcionar não só novos e mais aprofundados conhecimentos, mas também desenvolver a partilha de experiências, dinâmicas reflexivas e a construção de conhecimentos, para que a gestão da autonomia e da liberdade seja feita “com ciência e consciência” (MORIN, 1982, p.32, grifo do autor).

Nessa lógica, emerge uma nova imagem do professor. Além de possuir um conhecimento específico da disciplina e um conhecimento didático-pedagógico, o professor deve dispor de momentos para debater ideias com seus colegas nas suas diversas perspectivas: religiosas, políticas, culturais e sociais; compartilhar experiências e participar do desenvolvimento profissional sobre o ensino e aprendizagem.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), “as propostas de capacitação dos docentes têm apresentado baixa eficácia, e algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais, entre outros.” (p.3).

A formação continuada oferecida tem como propósito renovar os saberes próprios da profissão, aprimorando-os face às novas demandas educacionais: sejam nos aspectos dos avanços tecnológicos, na atualização conceitual de conhecimentos específicos ou na complexa dinâmica da relação teoria e prática e outros tantos elementos que compõem esse universo, destaca Ferreira, (2014).

Além disso, a formação continuada pode se apresentar como complemento da formação inicial, para suprir a desarticulação dos recursos teórico-práticos e fomentar o desenvolvimento de novas metodologias que possibilitem mudanças na ação pedagógica. Segundo Romanowski & Martins (2010, p. 295), “na atualidade, ela se apresenta diversificada tanto em forma como em conteúdo”.

Na contemporaneidade, a formação continuada é caracterizada por uma concepção que busca promover a formação baseada no professor como sujeito da sua própria práxis, completa Ferreira, (2014). Nesse formato, preconiza a interação entre os pares, a coletividade, a reflexão de sua prática, compartilhamento de



conhecimentos, um mergulho no cotidiano do professor, ou seja, adentrar-se no chão da escola com seus múltiplos e diversificados contextos.

Candau (1997), referenciado por Chimentão (2013) mostra que

O aperfeiçoamento da prática sobre novas construções teóricas é uma atitude necessária de qualquer profissional em sua atividade, não só como processo de crescimento dos saberes técnicos, como também na reflexão do fazer pedagógico, para uma reconstrução que leve a uma visão crítica da sua postura como educador (p.4).

É oportuno reforçar a ideia da articulação entre teoria e prática, já que, como salienta Pimenta (2002) apud Chimentão (2013), “não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática será suficiente para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico” (p.4-5).

É salutar afirmar que, embora a formação continuada deva atender às necessidades do educador no seu cotidiano, no seu fazer pedagógico, “ela não pode ser entendida como um receituário, um conjunto de modelos metodológicos ou lista de conteúdos que, se seguidos, serão a solução para os problemas” (CANDAU, 1997, p.51-68). Vai muito além, visa o aperfeiçoamento de metodologias, postulados teóricos e das atitudes necessárias ao exercício da profissão de professor.

Os processos de formação continuada podem ter imenso valor, se conseguirem aproximar os pressupostos teóricos e a prática pedagógica. A formação continuada deve ser capaz de ampliar o entendimento do professor de que teoria e prática são “dois lados da mesma moeda”, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Grande é a procura dos professores por curso de formação continuada, seja por incentivo financeiro ou por necessidade de atualização dos saberes. Conforme Romanowski e Martins (2010, p. 296), as formações podem ser realizadas como:

[...] cursos de autoajuda, qualidade de vida, relação afetiva com os alunos, como usar as novas tecnologias no ensino, a análise da prática pedagógica. Deste modo, o leque de ofertas de cursos e palestras é realizado por empresas especializadas em organização de eventos; promoção pelo próprio sistema escolar por meio de setor responsável por essa formação; participação das universidades e mesmo de pesquisadores que desenvolvem projetos de pesquisa e estudo em escolas [...]

É salutar pontuar alguns programas de formação implementados por setores do governo, pelas universidades, professores ou até mesmo pelas próprias escolas para atender a uma demanda específica interna, percebida diante das dificuldades enfrentadas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nessa configuração, a formação é significativa e contribui como um importante subsídio no desenvolvimento profissional do professor.

Alguns desses programas de formação continuada, a exemplo do GESTAR duraram mais de dez anos, com melhorias pontuais no trabalho escolar e por isso foram redesenhados, conforme os Estados para atender às carências da rede.

Esses programas, muitas vezes, se desconfiguram do seu princípio formativo de aprimoramento profissional para uma formação compensatória, visto as lacunas abissais da formação inicial dos professores, deixadas pelas instituições de ensino superior que se demonstram insuficientes ou até com formação inadequada para enfrentar os desafios impostos pela carreira docente.

Verifica-se que os currículos desses cursos são pouco atentos à necessidade de uma formação que forneça os instrumentos indispensáveis a um fazer docente consciente de seus fundamentos, com boa iniciação em práticas, e aberto a revisões e aperfeiçoamentos constantes (GATTI; NUNES, 2008, p 201).

Daí a percepção de que vários processos de formação continuada não são tão bem-sucedidos em detrimento da concentração de demandas variadas a serem preenchidas com essas iniciativas: atualização ou complementação de conhecimentos e preparação para a implementação de uma reforma educativa. São muitas as dificuldades enfrentadas para a efetivação de bons cursos de formação, que vão desde a efemeridade destes, definição de políticas públicas, escassez de recursos financeiros, desinteresse por parte de alguns professores, ausência de participação do professor/escola na definição/escolha de uma formação que contemple as necessidades do grupo, contextualizando sobre a realidade contemporânea que permeia a educação e até mesmo a falta de preparo das instituições formadoras.

O processo de “ensinar a ensinar” é uma tarefa árdua. Postula procedimentos metodológicos múltiplos, complexos, imbricados entre tantos saberes que requerem um envolvimento muito grande por parte de todos os envolvidos, sejam professores formadores e ou professores em atuação. Além de ser um processo demorado que subtende o estabelecimento de uma rede de interações partilhadas que parte do saber

individualizado de cada um e se estende para o outro. É uma imersão no seu eu, baseado em um pensamento reflexivo-crítico, um diálogo entre o seu conhecer a partir de concepções que determinam a fundamentação do seu fazer pedagógico, enfatiza Dewey (1976), reiterado por Pimenta (2002, p. 168).

Coadunando com esse entendimento, Pimenta (2005) considera que os saberes são construídos no cotidiano do exercício docente e se resume na experiência e no conhecimento do saber pedagógico consolidando na ação, no qual a prática, não só é objeto de reflexão, como também é objeto de uma ressignificação.

Entendemos que processos formativos que se fundamentam na reflexão crítica sobre as práticas educativas, valorizando o trabalho coletivo e colaborativo, produção de materiais pedagógicos que atendam às necessidades ora suscitadas e uma gestão participativa fortalecem o compromisso da escola com a aprendizagem, pois ensino existe para que haja aprendizagem. É a valorização do protagonismo do professor e, conseqüentemente, do aluno e de toda instituição escolar.

O professor assume uma posição muito importante na sala de aula, pois, como escreve Tardif (2002), o docente é o principal ator e mediador da cultura e dos saberes escolares. Dessa forma, todos são responsáveis pela leitura, uma vez que estão sempre em contato com uma variedade muito grande de textos não somente de sua área de atuação profissional, mas de uma maneira geral a ampliação do olhar do professor em busca de novos conhecimentos para incorporá-los à sua prática.

É notável e importante ressaltar que as práticas de letramento consolidadas nas salas de aula decorrem dos saberes, habilidades, competências e práticas que os professores adquiriram ao longo de sua vida pessoal e profissional, logrado em seus variáveis contextos sociais, isto significa dizer que a formação de leitores subjaz um professor letrador, assunto que abordaremos a seguir.

### **2.3.1 A formação do professor letrador<sup>4</sup>**

---

<sup>4</sup> A expressão *letrador* pode ter conotação com letras. Entretanto, é evidenciada na obra *Formação do professor como agente letrador*, que se trata de o professor ser agente de letramento. Obra escrita por três autoras: Stella Maris Bortoni-Ricardo, Veruska Ribeiro Machado e Salete Flôres Castanheira.

Trazemos agora à discussão a necessidade de se pensar sobre a formação de leitores, pois é sabido que todo professor deve ser responsável pelo desenvolvimento de estratégias para a compreensão e construção de sentidos.

Formar leitores é uma tarefa que exige esforço, prazer e conhecimento, exige uma disponibilidade fundamental para encontrar e/ ou dar vida às palavras, não se pode conceber em um momento intimidador e enfadonho. O leitor, antes de ler com autonomia, requer que tenha tido uma pessoa experiente, um mediador, um leitor que já mantém uma relação de maior intimidade com os livros e as leituras, pois o aprendizado da leitura não se faz de forma espontânea, mesmo exposto a ambientes letrados, precisamos ser ensinados. E o fato, muitas vezes, de não aprendermos é por não termos sido ensinados (MORAIS, 2013).

No contexto escolar, ressaltamos a importância do professor como agente desse processo de letramento, e isso implica reiterar a sua condição como leitor, não como qualquer outro leitor. Ele precisa aprender como se aprende a ler para descobrir como se ensina a ler, e uma das formas é observar-se aprendendo a ler, lançando mão de mecanismos que fundamentam essa habilidade.

Guedes (2006) coaduna com a visão de que esse aprendizado se baseia em sua leitura pessoal, indispensável para formar leitores, mas insuficiente se não se estabelecer um confronto entre o que é da natureza singular e da natureza social, divididos entre processos de ordem objetiva e ordem subjetiva.

Percebe-se, então, que se começa a ler ao aprender a ler, ou seja, Ensino, Aprendizagem e Prática da leitura são processos inseparáveis. A condição do professor como leitor é precípua no jogo do processo de ensino e aprendizagem da leitura que requer um olhar começando pela apropriação dos sentidos que lhe são atribuídos à leitura pessoal: suas crenças, suas experiências de vida, as relações estabelecidas entre a sua leitura e outras e a vida. Esse processo de descobertas é mediado pela figura do professor e só pode fazê-lo se ele também tiver uma formação calcada no compromisso de desenvolver a leitura e a escrita como uma das principais responsabilidades da escola, como destaca Bortoni-Ricardo (2007).

Reiterando essa necessidade de uma formação do professor voltada para o desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora como ferramenta para atender às demandas sociais às quais são solicitadas, Bortoni-Ricardo (2013) apresenta uma avaliação da escola brasileira, em que Martin Carnoy (2009), crítico e

pesquisador norte-americano, aponta as fragilidades percebidas na capacitação dos professores:

Falta ao Brasil entender o básico. Os professores devem ser treinados para ensinar – e não para difundir teorias pedagógicas genéricas. As faculdades precisam estar atentas a isso. Um bom professor de matemática ou de línguas é aquele que domina o conteúdo de sua matéria e consegue passá-lo adiante de maneira atraente aos alunos. Simples assim. O que vejo no cenário brasileiro, no entanto, é a difusão de um valor diferente: o de que todo professor deve ser um bom teórico. O pior é que eles se tornem defensores de teorias sem saber sequer se funcionam na vida real. Também simplificam demais linhas de pensamento de natureza complexa. Nas escolas, elas costumam se transformar apenas numa caricatura do que realmente são (CARNOY apud BORTONI- RICARDO, 2013, p.17).

Cabe a todos os professores a competência de desenvolver nos alunos estratégias de leitura produtiva nos seus diferentes usos frequentes dos diversos gêneros que circulam na sociedade, subsidiando o leitor para enfrentar os novos desafios demandados pela atual sociedade. Esse agente letrador tem uma função decisiva para o sucesso ou para o fracasso do futuro leitor.

O reconhecimento de que a leitura é imprescindível para a aprendizagem de todos os conteúdos escolares e também para a formação de cidadãos capazes de continuarem aprendendo ao longo da vida reflete-se nos documentos oficiais, como pode ser observado, por exemplo, no art. 32 da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases - LDB) e em textos de referência sobre o Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

O desenvolvimento da competência leitora requer que a escola assuma o papel de agente de letramento, numa concepção de leitura como prática social, pois talvez o aluno não leia por não sentir necessidade ou por ainda não ser capaz de realizar tal atividade.

Reforçamos ainda, que a leitura, para efeito de estudo e aprimoramento profissional - uma prática tipicamente escolar- deve fazer parte da bagagem cultural que todo professor traz de sua experiência vivida, no interior do sistema de ensino, para proporcionar instrumentos que o mantenha qualificado e preparado para as demandas do trabalho pedagógico enquanto professor letrador.

No espaço de formação, o professor se reconhece leitor, legitima os percursos de suas leituras e termina encontrando um caminho possível para se trabalhar a formação do professor-leitor. Compartilhar as memórias de leituras, experiências, suas técnicas, constitui uma estratégia de trabalho por meio da qual o professor pode

refletir sobre suas concepções de leitura que o formou e aquelas que circulam na mídia, na escola, em casa.

Entre alguns referenciais de formação continuada, podemos falar um pouco de um projeto, criado inicialmente pelo MEC e reconfigurado pelo estado da Bahia, com o propósito de melhorar seus indicadores deficitários, destacando o desenvolvimento das competências leitora e escritora.

## **2. 4 Um referencial de formação continuada: projeto GESTAR**

### **2.4.1 Desenho**

Diante das mudanças pelas quais atravessa o sistema educativo, exige-se do professor uma postura reflexiva e investigativa que busque ressignificar os conhecimentos adquiridos durante sua formação inicial. São muitos os enfrentamentos que o docente encara nas suas atividades exercidas diariamente com o objetivo de gerar o ensino e a aprendizagem.

Nessa relação complexa, busca-se fortalecer e aprimorar a formação docente e, conseqüentemente, a melhoria da educação na contemporaneidade. Para isso, empreendem-se esforços e investimentos em cursos de formação continuada. A Secretaria de Educação e Cultura do Estado da Bahia-SEC-BA promove para todos os professores de Língua Portuguesa e Matemática o Programa Gestão de Aprendizagem Escolar – GESTAR, criado inicialmente pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC com o objetivo de fomentar a formação inicial dos docentes e melhorar a aprendizagem dos alunos no Ensino Fundamental<sup>5</sup>.

Partindo do princípio da oferta do Ministério da Educação e Cultura- MEC, a Secretaria de Educação e Cultura do Estado da - SEC-BA implementa a proposta metodológica na rede, redimensionando para GESTAR NA ESCOLA, na perspectiva de elevação do desempenho dos estudantes, ampliando sua competência leitora e escritora, fundamentando nas ações colaborativas junto às unidades escolares e os professores envolvidos, esclarece Sales (2011).

---

<sup>5</sup> Informação disponibilizada no site: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/gestar>.

A estrutura organizacional contempla uma coordenação geral, um Núcleo Central Administrativo Pedagógico (NUCAPE), Núcleo de Apoio ao Estudo e à Pesquisa (NUAPE) e a Unidade de Planejamento de Língua Portuguesa e Matemática, que se estruturam por sua vez, com uma equipe que inclui especialistas, supervisor de curso, formador e articulador de área; há ainda a Unidade de Acompanhamento e Avaliação (UAA), que subsidia as supervisões pedagógicas, Unidade de Gerenciamento Administrativo e secretaria.

O projeto é reconfigurado para Gestar na Escola a partir de 2011 e manteve este formato até 2014. Ele é parte integrante do currículo da educação básica e se realiza com foco na aprendizagem do estudante por meio da prática docente, ponto de partida da formação. Assim sendo, a sala de aula é o objeto das ações pedagógicas.

Os professores são estimulados a práticas que ressignificam o conhecimento dos estudantes no que tange aos aspectos da competência leitora, apontados neste trabalho. A produção desse conhecimento acerca dos saberes específicos e dos saberes profissionais que o professor revela nas suas ações e nos planejamentos dessas ações contribuem para confrontar e imprimir reflexões a respeito da sua formação em serviço com seu discurso e sua prática.

Para Antunes, (2001, p.45) é impossível estimular e desenvolver nos alunos competências sem uma mudança expressiva na atuação docente. Agora, cabe ao professor uma educação permanente, logo, uma apropriação de muitas competências a serem usadas e enriquecidas por estudos, pesquisas, leituras, debates, por cursos que se assiste, contudo, “a mais inefável e imprescindível competência é a do próprio professor em administrar sua formação continuada, com enriquecimento diário”.

Nessa perspectiva, o Projeto Gestar proporciona a oportunidade de o professor aprender com os outros, nos encontros presenciais com o formador e com seus pares, por meio da socialização de suas experiências e construção de materiais didáticos.

A ideia de formação continuada como desenvolvimento profissional é a base de dois exemplos amplamente aceitos e defendidos na literatura educacional mais recente: as oficinas de reflexão sobre a prática e a formação centrada no fortalecimento institucional, como apresentam Gatti e Barreto (2009), tais referenciais de formação que repercutem de forma positiva no universo educativo. Essas autoras defendem também que o modelo de reflexão sobre a prática realizada em pequenos grupos é uma estratégia de alto valor formativo e tem produzido efeitos interessantes.

São momentos pontuais que permitem aos professores compartilhar suas realidades escolares, suas angústias, experiências exitosas, suas práticas, podendo, no coletivo legitimá-las, ressignificá-las ou agregar outros saberes, repertórios culturais para ampliar seu olhar sobre o fazer pedagógico. O corpo docente se envolve, se fortalece e se compromete com a aprendizagem do aluno, pois acreditamos que sem ela não tem sentido de existir o ensino. Mas para que isso se efetive no ambiente escolar, ressaltamos a importância de uma gestão participativa, existência de recursos pedagógicos e materiais adequados.

O Projeto Gestar desenvolve a metodologia de acompanhar os professores durante um período, oferecendo-lhes apoio e orientação fundamentados nos seus referenciais metodológicos e suportes pedagógicos respaldados pelos materiais pedagógicos disponibilizados pelo programa: plano de curso referencial, sequências didáticas, cadernos de atividades complementares, apostilas de revisão, simulados, cadernos do estudante, atividades extraclasse estudantil e outros encontrados no AVA- ambiente virtual de aprendizagem, que integram o acervo do professor com o propósito de subsidiar o planejamento do professor, proporcionando o protagonismo do professor e da escola.

São dispositivos que supõem transformações na prática do professor a fim de evitar que sejam sucumbidos pela rotina cotidiana e abandonem os novos saberes adquiridos na formação e, conseqüentemente, possam garantir ao aluno o direito de aprender em melhores condições e por meio de diferentes metodologias.

Nesse processo dialógico entre formador e articulador- assim denominado o professor que compartilha os saberes discutidos na formação - se efetivam práticas colaborativas por meio de construção de sequências didáticas, construção de materiais didáticos e propostas de intervenção em consonância com as matrizes curriculares e as necessidades mais imediatas da escola. Toda essa dinâmica é possível graças aos encontros intitulados de plantões pedagógicos, participação na AC- Aula Complementar e visitas às escolas, embasados pelo político pedagógico do programa, como exposto por Sales (2011).

Além disso, o aluno é submetido a uma avaliação unificada que ocorre bimestralmente em toda rede, cujo resultado subsidia e orienta o trabalho do professor e todos os envolvidos, garantindo a continuidade do processo ação- reflexão- transformação.



O Projeto Gestar, na cidade de Juazeiro, dispõe de três formadoras para atender trinta e seis escolas estaduais do Ensino Fundamental, distribuídas em nove municípios da Diretoria Regional de Educação e Cultura – DIREC 15, renomeados para NRE- Núcleo Regional de Educação.

Nesse percurso, os professores dinamizam as propostas do projeto em suas unidades de ensino com todos os seus pares e com seus próprios alunos, promovendo a articulação de atividades interdisciplinares. As formações eram vistas e avaliadas pelo público participante como um momento bastante significativo e importante na construção da autonomia do professor, pois refletia sobre suas ações pedagógicas, partindo do princípio ação-reflexão-ação e instrumentalizava o professor, por meio de ações colaborativas, para a intervenção diante dos resultados obtidos por meio da Avaliação Complementar.

Os professores articuladores também eram orientados a realizar em seus locais de trabalho atividades planejadas com a comunidade estudantil e posteriormente socializar essas experiências coletivamente, subsidiando suas ações com os aportes teóricos trabalhados nos encontros.

O projeto foi desenvolvido em um total de 185 horas e adotou como incentivo a emissão de certificado e o aproveitamento de progressão na carreira, além de ajuda de custo aos participantes que não residiam na cidade Juazeiro- BA, sede da Regional.

Partindo de uma necessidade identificada através de documentos oficiais, o inventário das dificuldades, que mapeou os indicadores negativos no que diz respeito ao desenvolvimento da competência leitora e escritora, o projeto trazia em seu bojo uma preocupação bastante preponderante: a formação de um leitor competente.

A participação do professor e do estudante é evidenciada por muito entusiasmo, interesse e dedicação frente às atividades desenvolvidas no cotidiano escolar e se acredita que a instituição dessas práticas colaborativas surta efeito na formação do aluno leitor e produtor de textos, além de alargar as possibilidades de aprendizado com o uso efetivo dessas metodologias.

É pertinente pensar que participar de um curso de formação continuada para professores não é condição suficiente para garantir o desenvolvimento profissional docente tendo em vista que é necessário associar a formação a uma prática reflexiva de ensinar e aprender.

## 2.4.2 Abrangência

Inegavelmente, é difícil que o processo de formação continuada contemple às necessidades dos docentes da rede estadual de ensino da Bahia, dada a diversidade do grupo, ou seja, cada professor com uma história pessoal e profissional peculiar, assim como cada escola tem sua própria história e filosofia e há, ainda, a dimensão geográfica desse Estado.

No entanto, é possível imaginar que a combinação de alguns fatores possa levar a uma capacitação, no mínimo, mais eficaz. E o Projeto-ação Gestar na Escola se investe da prerrogativa da intervenção, ação tão necessária na nossa realidade educacional e promove a formação no intuito de contribuir com o trabalho do professor, potencializando suas experiências e reflexões acerca das práticas do professor.

Segundo dados disponibilizados no site<sup>6</sup> da secretaria de Educação do Estado da Bahia no Projeto Político pedagógico do Projeto registramos esses números: inicialmente, em 2011, verificamos uma oferta de 516 escolas e um universo estudantil de 192.404. O Projeto se espalhava por toda a Bahia, ampliava-se o número de estudantes e professores atendidos pelo Gestar, contabilizando em 2012, um quantitativo de 286.277 estudantes e 720 Unidades de Ensino.

Com a municipalização eminente, algumas escolas de Ensino Fundamental passam a ser geridas pela gestão municipal em consonância com sua proposta de trabalho. Baseado nesta realidade educacional, “o projeto implementa ações em 2013 para 257.625 estudantes e em 2014, 223.554 estudantes dos anos finais do Ensino fundamental da rede Estadual de ensino” (SALES, 2011, p.2).

Na Regional de Juazeiro, a positividade do projeto se dá ao fato de uma cuidadosa negociação e aceitação entre professores e alunos, em que todos se envolviam e correspondiam às propostas apresentadas com bastante interesse, garantindo um ensino efetivo e significativo. Quanto aos aspectos negativos podemos elencar a falta de sensibilidade e apropriação da proposta, na maioria das unidades escolares, por parte dos gestores e demais integrantes da escola, inviabilizando um

---

<sup>6</sup> <http://institucional.educacao.ba.gov.br/adesao-gestaro> eletrônico-

aprofundamento necessário a uma adequada focalização do programa, na valorização do trabalho coletivo para sustentar mudanças significativas na prática docente.

Amplia-se cotidianamente a oferta e a procura por uma formação que carregue em seu bojo uma articulação de ações para a instrumentalização de práticas educativas no contexto de sala de aula, “que abram espaços para a inserção do professor como sujeito ativo e para capacitação centrada nesta articulação entre a teoria e os desafios do professor” (GATTI, 2009, p.206).

Atualmente, no Sertão do São Francisco, ressaltando a cidade de Juazeiro-BA, o projeto ampliou sua assistência para atender 220 turmas de alunos dos anos finais do ensino fundamental, 3.490 alunos, 652 professores, sendo que deste contingente, 76 são de Língua Portuguesa localizados pelas 17 escolas, segundo dados do NRE10, encontrados no SGE<sup>7</sup>, a partir da matrícula 2015.

Diante dessa realidade, o Projeto Gestar - Gestão da Aprendizagem Escolar se fortalece com o claro propósito de intervir na realidade baiana e, sobretudo, aqui, Juazeirense. Formar educadores conscientes do seu poder diante da sociedade e reflexivos, com o intuito de desenvolver suas potencialidades para um fazer pedagógico eficiente e promissor que envolva os saberes profissionais docentes e consequentemente alargar a compreensão do mundo que o cerca.

É nesse panorama do conhecer, aprender a aprender, do fazer, fortalecido pelo ser e ancorado pela compreensão do mundo, do outro e de si mesmo, que passamos a seguir a contextualizar os quatro pilares, fundamentais direcionamentos da educação. Vias do saber que se entrelaçam em virtude das suas relações de dependência resultando em um único domínio, aprendizagem significativa e especialmente subjetiva.

### **2.4.3 Fundamentos epistemológicos do projeto**

#### **2.4.3.1 Os quatro pilares da educação**

---

<sup>7</sup> <http://www.educacao.ba.gov.br/jornada2015>

A reformulação dos fundamentos epistemológicos dos saberes docentes por meio da proposta de formação continuada também é um ponto importante no projeto. Para isso é proposto ao longo da formação situações que consideram a história de vida dos professores, bem como seu percurso escolar.

Nesse sentido, Tardif (2002, p. 20) aponta que os cursos de formação de professores “devem levar em conta suas necessidades e ser coerentes no que se refere à sua bagagem, aos seus saberes, aos seus modos de simbolização e de ação”. Ainda segundo o autor, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos necessitando de uma rediscussão e reciclagem por diferentes meios e em diversos momentos, pois é necessário:

[...] revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2002, p.11).

Desse ponto de vista, a formação profissional deve ocupar boa parte da carreira perpassando pela revisitação dos conhecimentos docentes e dos conhecimentos técnicos científicos todos passíveis de aperfeiçoamento. A âncora dessa trajetória é uma educação de qualidade que reside verdadeiramente a formação de mentes autônomas e democráticas.

Delors (2006) esclarece que a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948, p.4) assinada em 1948, em seu artigo 26 estabelece que toda pessoa tem direito à educação, que por sua vez deve ter como finalidade precípua o total desenvolvimento da personalidade humana e o respeito aos direitos e às liberdades essenciais. A educação deve ser fonte de promoção da compreensão, da paz, da tolerância e da diversidade. Ou seja, através de uma valorização do sujeito na sua totalidade.

No bojo da sua proposta pedagógica, são definidos os fundamentos do Gestar que se definem primeiramente em busca de uma qualidade da educação: contribuir para a realização do ser humano, que passam necessariamente pela compreensão do professor, do seu trabalho e das relações que ele estabelece com sua formação e com os saberes advindos, historicamente construídos, sejam eles sociais, culturais,

afetivos, científicos e ou tecnológicos, ou seja, proporcionar o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. É preservado, na formação continuada, o desenvolvimento de habilidades para compreender e transformar o mundo produtivo, por meio de um trabalho colaborativo de forma criativa e crítica.

A proposta tem, ainda, a preocupação de potencializar seu ambiente de formação, no caso a escola, instrumentalizando-a de condições necessárias para que o aluno e o professor tenham acesso aos dispositivos educativos que garantirão o aprender a aprender permanentemente e que essa aprendizagem seja efetivada considerando as diferentes etapas do desenvolvimento de cada ser, seus conhecimentos previamente construídos, para que, partindo dessa etapa, se promova a ampliação desse conhecimento por meio de estímulos que modifiquem o seu olhar e sua forma de agir sobre o objeto em estudo.

Percebemos que o trabalho na formação continuada perpassa pelas quatro aprendizagens de que tanto fala Delors (2006, p.89), em que “a educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro”.

Dado esse entendimento exposto nos encaminhamentos do projeto, é válido recobrar a importância desses pilares na construção de relações mais humanizadoras, igualitárias com objetivos e projetos comuns, em que o respeito às diferenças seja o alicerce de uma sociedade mais justa, evitando assim as rivalidades históricas e a hostilidade, ou seja, aprendendo a viver coletivamente. A formação do ser se interpenetra, pelo conhecer, pelo fazer e se complementam ao longo do processo educativo na construção de uma identidade autônoma e plural.

Jacques Delors (2006) indica como fundamental consequência de uma sociedade do conhecimento a necessidade de uma aprendizagem ao longo de toda a vida, alicerçada nos quatro pilares, que são, simultaneamente, do conhecimento e da formação continuada.

Refere-se a uma mudança na qualificação, que se chancela de forma holística, dinâmica e flexível priorizando a capacidade de tomada de decisões, atitudes, o trabalho coletivo e colaborativo, advindo da “desmaterialização, da aptidão para as relações interpessoais” (DELORS, 2006, p. 94-95).

Ainda, segundo Delors (2006), a prática pedagógica deve ter como foco o desenvolvimento dos quatro pilares do conhecimento: aprender a conhecer, está

ligado ao conhecimento pragmático, ao preparo do indivíduo e para o uso dos novos conhecimentos e de novas aprendizagens. Associa-se à predisposição para o conhecimento, elemento que verdadeiramente conduz a autonomia. “O domínio dos próprios instrumentos do conhecimento pode ser considerado simultaneamente, como um meio e como uma finalidade da vida humana”. (DELORS, 2006, p.90).

É preciso estar imbuído no entendimento de compreender o mundo a sua volta, de descobrir, construir e reconstruir o conhecimento pelo prazer e pelo seu estado latente revelado ou desenvolvido quando as circunstâncias forem favoráveis. É um processo de ressignificação constante, é antes de tudo, “aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento” (DELORS, 2006, p.92).

O autor associa o desenvolvimento humano às necessidades básicas de aprendizagem, para o alargamento de “uma participação ativa na sociedade” (DELORS, 2006, p. 83) e para prosseguir aprendendo. Além disso, vinculada à educação básica ressalta o interesse com “o ensino das ciências” e com o “espírito empreendedor” (DELORS, 2006, p. 83).

Entrelaçado ao pilar “aprender a conhecer” está o “aprender a fazer”, que se encontra estritamente ligado ao mundo do profissional, à formação do indivíduo, corresponde aos fins e aos meios nas relações estabelecidas no mercado de trabalho, constitui a tessitura entre os conhecimentos e a adaptação às demandas que se apresentam a sua frente, mesmo sem ter esta definição de como será o futuro. Ou seja, diz o texto (DELORS, 2006, p. 89): “À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele”.

Urge o desenvolvimento de competências e habilidades que intrinsecamente contemplem o espírito de cooperatividade, de reelaboração conceitual, prontidão, iniciativa e maleabilidade diante dos conflitos que o mundo contemporâneo lhe impõe. Predicados como a capacidade de se comunicar, de exercer um trabalho colaborativo e de viver pacificamente entre tantas variáveis de natureza humana são assertivas cada vez mais necessárias na nossa sociedade, pontua Delors, (2006). E reitera que “a educação deve permitir que todos possam recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar as mesmas informações” (DELORS, 2001, p. 21).

Nesse mundo moderno cheio de conflitos, violência, pessoas tão díspares e resistentes a mudanças, no qual muitas vezes reina a intolerância e o desrespeito,

aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros constitui, atualmente, uma das maiores empreitadas no contexto educacional.

Delors (2006) defende que cabe à educação o compromisso de defender ideias sobre a diversidade da espécie humana, promover entre as pessoas a existência das semelhanças e a interdependência entre todos os humanos. Apresenta o respeito a todos, o caminho da fraternidade como caminho para o entendimento e para um projeto comum.

A prática de um trabalho escolar através do desenvolvimento de projetos, que envolvam toda a comunidade escolar com objetivos comuns conforme a necessidade do grupo, certamente reduzirá maiores conflitos e promoverá negociações e valorização das diferenças. O trabalho em grupo é um excelente dispositivo para articular opiniões divergentes, pois demanda principalmente o princípio da cessão, da renúncia e o desenvolvimento de um comportamento pacífico diante da defesa dos respectivos pontos de vista.

Dessa maneira, por meio da mediação do professor e o envolvimento do aluno vai se firmando o respeito às idiossincrasias, tradições e atitudes que caracterizam a identidade de um ser.

O último dos Quatro Pilares “aprender a ser” se materializa no compromisso inerente à escola: promover o desenvolvimento da pessoa, ao mesmo tempo individualizado e também na construção social coletiva e interativa; ou seja, é evidente que “todos, sem exceção, façam frutificar os seus talentos e potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de se responsabilizar pela realização do seu projeto pessoal” (DELORS, 2001, p. 16). A aprendizagem precisa ser integral, não negligenciando nenhuma das potencialidades de cada indivíduo. Segundo Delors (2006):

A educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa - espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular os seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida (p.99).

A tônica desse pilar está ligada à autonomia e compete à escola preparar o indivíduo para a liberdade de pensamento, fazer escolhas articulando os diversos saberes adquiridos no âmbito familiar, escolar e em suas relações em geral para a

realização completa do homem. Os quatro pilares estão intimamente ligados, não podendo dissociar, constitui uma interação com o fim único de uma formação holística do indivíduo.

É importante salientar que a oferta de qualificação profissional empreendida pelo Gestar discorre com as ações articuladas na escola, com todos os seus determinantes do contexto, assim como o currículo e os conteúdos disciplinares. Estabelece-se então uma discussão a respeito da validade e da operacionalização desses conteúdos, que devem ser contextualizados, ajustados às situações reais de aprendizagem para promover um conhecimento mais significativo e duradouro.

### **2.4.3. 2.Os tipos de conteúdos**

O Projeto Gestar é estruturado na perspectiva de reverter o quadro deficitário, no que tange à competência leitora e escritora dos estudantes do Estado. Para atender a essa realidade, faz-se necessário veicular determinadas experiências educativas que estejam em consonância com a ideia de fortalecimento da escola e a promoção do aprendizado dos discentes.

Diante desse retrato, reconhecemos que a importância de priorizar determinados conhecimentos que possibilitem o desenvolvimento de habilidades afetivas, motoras, de relação interpessoal e de inserção social. Então, o que se deve aprender? Segundo Zabala (1998), “devemos falar de conteúdo de natureza muito variada: dados, habilidades técnicas, atitudes, conceitos” (ZABALA, 1998. p.30). Formas diversas que englobam grandes potenciais dos fenômenos educativos.

O autor apresenta uma classificação desses conteúdos que correspondem às perguntas “o que se deve saber”? “o que se deve fazer”? e “como se deve ser”? Com o propósito de atender às finalidades educacionais e a formação de um ser holístico que ultrapasse a ótica do instrumental. Visão reiterada por Delors (2006, p. 90) “quando revela que o potencial criativo guarda em cada um de nós um tesouro escondido: consideremos a plenitude, realização da pessoa, que na sua totalidade, aprende a ser”.

Zabala (1998) apresenta esses conteúdos seguindo a uma classificação que contempla o saber, saber fazer e o ser: conteúdos factuais, conceituais,



procedimentais e atitudinais. Essa categorização e a importância que lhes são atribuídas nas diversas propostas educacionais definem o papel que deve ter o ensino: se uma visão propedêutica ou uma formação integral em que, nesta, há um equilíbrio com a presença dos diferentes conteúdos e naquela sobrepõe os conceituais, conforme explica Zabala (1998).

A essa abordagem sob um enfoque globalizador nos permite correlacionar aos quatro pilares esclarecidos por Delors (2001): “o aprender a conhecer” que mantém relações com os conteúdos factuais e conceituais; “o aprender a fazer” ligado aos conteúdos procedimentais; e o “aprender a ser” e o “aprender a viver junto”, intimamente relacionado aos conteúdos atitudinais.

De acordo com Zabala (1998), os conteúdos factuais estão relacionados ao conhecimento de eventos, fatos, acontecimentos, dados e fenômenos concretos e singulares, como se pode exemplificar as efemérides, o nome de pessoas, a localização de um território ou a altura de uma montanha, ou seja, informações precisas a respeito de algum elemento. Dada a essas peculiaridades desse tipo de conteúdo, a aprendizagem envolve a repetição do conhecimento e podemos afirmar que é uma aprendizagem do certo e do errado, do tudo ou nada, absoluta, pois não há a possibilidade de considerá-las relativamente certas, não admite equívocos. Dessa forma, abrange a capacidade de memorização do aluno, que pode se utilizar de mecanismos pedagógicas que incluem desde exercícios de fixação, repetição verbal ou escrita, à construção de esquemas mentais como associações, relações de semelhanças e ou agrupamento por categorias. Esses conteúdos associados ao cotidiano do estudante, gradativamente ganham *status* de uma aprendizagem significativa.

Os conteúdos conceituais referem-se aos conceitos propriamente ditos e compreendem um aglomerado de fatos, objetos ou símbolos que possuem características comuns, que mantêm entre si uma relação de similaridade. Ademais, esse tipo de conteúdo envolve também princípios que aludem às mudanças “[...] que se produzem num fato, objeto ou situação em relação a outros fatos, objetos ou situações e que normalmente descrevem relações de causa-efeito ou de correlação” (ZABALA, 1998, p. 42). Ainda, conforme Zabala (1998), podemos ilustrar como conteúdos conceituais: realismo, expressionismo, potência e como exemplos de princípios, as regras que orientam a existência de uma corrente literária ou arquitetônica, as conexões estabelecidas entre elas. Envolve nesse aprendizado

relações mais abstratas como a compreensão, a reflexão, a análise e a comparação, vai além do processo de memorização.

Por outro lado, os conteúdos procedimentais relacionam-se ao fazer, ao desenvolvimento de habilidades para a realização de ações organizadas com um fim específico. Segundo enfatiza Zabala (1998), envolvem regras, técnicas, métodos e estratégias. Como exemplos, temos: escrever, traduzir, ler, desenhar, observar, classificar e traduzir.

É preciso promover o aprendizado desse conteúdo, fazer para aprender, exercitar, agenciar a reflexão para que se processe o domínio dessa aprendizagem, pois implica aplicação em diferentes contextos da vida do estudante, uma tomada de consciência da sua própria atuação.

Zabala (1998, p. 45) reitera: “para poder melhorá-lo devemos ser capazes de refletir sobre a maneira de realizá-lo e sobre quais são as condições ideais de seu uso. Quer dizer, é imprescindível poder conhecer as chaves do conteúdo para poder melhorar sua utilização”. Faz-se necessário que os espaços de sala de aula sejam dinâmicos e contribuam para a autonomia e para reflexão, permitindo uma análise do que se faz para promover um redirecionamento.

E por fim os conteúdos atitudinais que envolvem valores, atitudes e normas relacionam-se aos aspectos morais, direcionam como devemos agir, orientam-nos nos aspectos da cooperação, solidariedade, o respeito à diversidade, a ética e ao respeito.

Segundo Zabala (1998, p. 48), a aprendizagem dos conteúdos atitudinais

[...] supõe um conhecimento e uma reflexão sobre os possíveis modelos, uma análise e uma avaliação das normas, uma apropriação e elaboração do conteúdo, que implica a análise dos fatores positivos e negativos, uma tomada de posição, um envolvimento afetivo e uma revisão e avaliação da própria atuação.

Entendemos que os conteúdos atitudinais são de extrema complexidade, envolvem aspectos subjetivos, o sistema de crenças, condutas, afetividade. Correspondem a elementos importantes na formação do ser pessoa que nos confortam e nos fundamentam para o aprendizado científico.

Zabala (1998) pontua ainda que o conhecimento dessa tipologia permite também conhecer aquilo que se trabalha ou aquilo que se pretende trabalhar e isso

baliza todo o processo: avaliação, objetivos e a coerência das atividades com as intenções educacionais.

O trabalho desenvolvido com as ações colaborativas nas produções dos materiais pedagógicos como sequências didáticas, atividades complementares, apropriação de estratégias de ensino são ações ordenadas com uma finalidade que pressupõem um conhecer e um conviver que se materializa na atuação do professor na sala de aula, definindo posturas na trajetória de formação profissional e pessoal do professor, aspecto bastante valorizado no projeto como é corroborado nos documentos disponibilizados, conforme Sales (2011).

Um trabalho dessa envergadura assegura um diferencial na formação do professor, já que requer do docente um comprometimento com seu aprendizado, conhecimento das necessidades individuais e coletivas dos estudantes - um processo de ação - reflexão e ação - implicando mudança de atitude. Configura uma rede de esquemas de conhecimentos que parte do nível dos conhecimentos prévios dos estudantes, das interações sociais para um processo de revisão e de construção de novos aprendizados, percurso observado<sup>8</sup> durante os encontros de formação e acompanhamento da prática do professor participante do projeto.

#### **2.4.3.3A leitura sob a ótica do processo de formação continuada: a proposta do GESTAR**

A preocupação com a competência leitora dos estudantes faz com que o projeto pense em atividades que reflitam esta realidade, por entender que o ensino da leitura e da escrita deve ser umas das principais tarefas da escola, já que se configura como importante instrumento para que as pessoas exerçam seus direitos, possam trabalhar, participar da sociedade, aprender e desenvolver novas habilidades ao longo da vida, ou seja, construir sua história por meio das leituras de mundo e de vida.

Seguindo os princípios do PCN, o Gestar reforça a ideia de que o domínio da língua, oral e escrita é fundamental para participação social efetiva, “pois é por meio

---

<sup>8</sup>A pesquisadora é formadora do programa. Atua na formação das professoras envolvidas como também faz o acompanhamento da prática dos sujeitos como requisito para a certificação.

dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento” (PCN, 1998, p. 15).

Corroborando os documentos oficiais, o Projeto se fundamenta no desenvolvimento de habilidades e estratégias de leitura para atender às demandas curriculares, conforme matriz curricular,<sup>9</sup> documento da Secretaria de Educação e Avaliações externas.

Outro ponto essencialmente importante para o GESTAR é considerar as atividades de leitura numa perspectiva interativa, como meio de e para a realização de aprendizagens significativas que compreendem objetivos, estratégias de compreensão leitora, gênero diversos, expectativas do leitor, levantamento dos conhecimentos prévios do leitor e o papel do professor mediador na condução das atividades leitoras, alinhando com as ideias defendidas por Kleiman (1989) e Bortoni-Ricardo (2010).

Nesse sentido, o Gestar segue a orientação dos PCNs (1997, p.57) quando explicitam a concepção de leitura nos seguintes termos: “Uma prática constante de leitura na escola deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto”.

O GESTAR acredita na leitura como um processo ativo de construção de sentido, ao passo que o leitor deixa de ser apenas um receptor de informações presentes no texto, assume a função de co-autor do que se está lendo, se apropriando. A proposta reitera a ideia de que a compreensão do texto depende dos objetivos do leitor, dos motivos que os levam a ler este ou aquele material. É uma escolha que subjaz concepções ideológicas e filosóficas, segundo o pensamento de Kock (2006).

A autora propõe que o leitor ativo se muna de diferentes estratégias para subsidiar o contato com o texto, de forma que processe, critique e avalie as informações presentes. É uma maneira de o leitor se autorregular, acompanhar seu processo de leitura. Ou seja, estabelecemos relações entre os conhecimentos já

---

<sup>9</sup> Maiores detalhes consultar o site: <http://www.educacao.ba.gov.br/node/16320>

constituídos, valores, crenças, vivências, enfim uma pluralidade de dispositivos que nortearão leituras diversas.

A escolha dos gêneros textuais presentes nos materiais pedagógicos e o aporte teórico aprofundado nos encontros presenciais denotam uma preocupação com a formação de um leitor que dialogue com o texto, negocie os significados e que ambos, professor e estudante tenham um olhar reflexivo sob a sua formação.

A ideia de gênero defendida pelo GESTAR está de acordo com o ponto de vista de Marcuschi (2002), para quem os gêneros são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. Em outras palavras, o autor diz que os gêneros são entendidos como realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas. Não são modelos estanques em qualquer contexto discursivo, caracterizando-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos.

O trabalho com leitura a partir dos gêneros é defendido por abrirem possibilidades de se integrar a prática de leitura, de escrita e de análise linguística; promove a materialização de um ideal de formação, com foco na atuação de cidadãos plenos, visto que se apropriam de textos diversos que circulam na sociedade em diferentes esferas e práticas sociais.

Coaduna com o já defendido pelo PCN (1998) que uma seleção de textos bem feita oferece ao aluno possibilidades de referenciais cada vez mais sofisticados que contemplam o funcionamento da linguagem em diferentes níveis e contextos. Apropriar-se de procedimentos diversos como esquemas, resumos facilitarão a interpretação/compreensão do mundo que o cerca e de atividades materializadas por meio de textos.

Durante os encontros se discute uma concepção de leitura que ultrapassa a decodificação, considera a importância de pensar na compreensão do texto por meio do desenvolvimento de estratégias, de operações mentais que acionam os conhecimentos prévios do leitor e todo o seu cabedal adquirido com as práticas sociais desde o seu nascimento. Esse leitor “trabalhado” pela leitura implica:

Um leitor que não é passivo, ele opera um trabalho produtivo, reescreve. Altera o sentido, faz o que bem entende, distorce, reemprega, introduz variantes, deixa de lado os usos corretos. Mas ele também é transformador: encontra algo que não esperava e não sabe nunca aonde isso poderá leva-lo (PETIT, 2009, p. 28-29)

Nesse percurso, o GESTAR espera que os professores sejam munidos de ferramentas que venham a considerar o aluno como um descobridor de significados, a partir de seu conhecimento e da subjetividade.

O professor exerce um papel de mediador no fortalecimento de práticas leitoras, a partir das necessidades dos estudantes. Cabe a ele o entendimento de que seu trabalho deve ser desenvolvido ao longo de todas as etapas da vida do estudante com base em uma concepção de leitura que compreenda o processo como ato de interação através de atividades significativas que sustentem não só a produção do conhecimento, como também a subjetividade, as emoções do leitor.

Para contextualizar o trabalho do professor no trato com a leitura destacamos a importância de entender um pouco sobre as concepções de leitura que endossam o trabalho de sala de aula.

### **3 LEITURA E ENSINO**

#### **3.1 Concepções de leitura: um percurso no tempo**

A leitura é um instrumento complexo de caráter histórico e social, visto que constitui uma prática social alimentada historicamente e por isso depende de condições para sua efetivação.

A compreensão de algumas formas de ler, que se manifestam na escola, considera o papel do professor, bem como conhecer as concepções de ensino dos docentes determinarão o modo de ler dos estudantes. Mesmo sabendo que a leitura é um tema extremamente discutido, com inúmeras pesquisas, não se esgotam as possibilidades de se debater sobre suas práticas. Principalmente em detrimento das discrepâncias entre a teoria e a prática evidenciada em sala de aula.

Muitos são os conceitos que se tem sobre a leitura e se discorre sobre a sua importância. No decorrer dos tempos esses conceitos têm sofrido variações, adaptações conforme o desenvolvimento dos estudos da Linguística e suas ramificações.

A esse processo evolutivo de entender e trabalhar a leitura subjaz concepções preponderantes: de língua, de texto e de ensino.

Faremos uma breve apresentação, sem com isso minorar o seu valor científico, para situarmos qual o papel da leitura na formação de leitores com vistas ao letramento do aluno-leitor e sua relação com o texto na construção do ser autônomo.

As três concepções de língua, retomando Geraldi (1999) serão apresentadas aqui. A primeira se apresenta como: expressão do pensamento em que preconiza que a expressão se constrói no interior da mente, é o “espelho” do pensamento. Segundo Travaglia (1997), o fenômeno linguístico reduz-se a um ato monológico, individual, que não é afetado pelo outro nem pelas circunstâncias que constituem a situação social. Nessa concepção, conforme Koch (2006), o texto é visto como um produto do autor, nada mais cabendo ao leitor senão “captar” uma representação mental, exercendo um papel passivo.

Outra concepção de língua é aquela em se considera a língua uma estrutura, código, que segundo Geraldi (1999), é um sistema organizado de sinais que serve como meio de comunicação entre os indivíduos. A comunicação só é estabelecida quando os envolvidos conhecem e dominam o código. Logo o texto, como endossa Koch (2006, p.10), é entendido com “simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte”, restando ao leitor, o decodificador, também um papel passivo.

Contrapondo-se às duas concepções anteriores, há uma terceira que considera o leitor como construtor social, (KOCK, 2006). É a concepção interacionista da língua em que os sentidos do texto se estabelecem na interação entre autor- texto-leitor. Nesta concepção é considerada a língua e suas variações.

Essas concepções estão respectivamente relacionadas às concepções de ensino: tradicional, estruturalista/transformacionalista e interacionista que, evidentemente, influenciam marcadamente as teorias sobre a leitura e suas práticas em sala de aula.

A cada momento social e histórico é demandado uma percepção de língua demonstrando o caráter dinâmico da linguagem como prática social. Assim, percebemos que as concepções de leitura estão atreladas a estes momentos. Entre as décadas 60 e 70 do século XX, a leitura era vista como um processo de decodificação que, segundo Kato (1986), significava passar do código escrito para o código oral.

Acreditava-se que percorrendo pelas letras, palavras, frase, ou seja, dominar as convenções gráficas de forma sequencial e hierárquica garantiria ao leitor a compreensão do texto. Nesta perspectiva, o que confere ao leitor maior facilidade na leitura é o conhecimento gramatical, pois é através delas que ele vai conseguir aproximar-se do texto. Essa concepção julga o texto fechado em si mesmo e não abre possibilidades de variação, de seguir outros caminhos para ser lido, compreendido e interpretado. (GOUGH & RUDDELL (1975) apud KLEIMAN, 2004).

Pode se categorizar a perspectiva de leitura, também como ascendente, (KLEIMAN, 2004), ou *bottom-up*, termo utilizado por Leffa (1996), para descrever justamente o percurso que faz a informação, ou seja, de baixo para cima, do texto para o leitor, numa perspectiva que contempla a visão de uma pessoa que realiza o ato da leitura.

Alves (2010) esclarece que, nesse modelo, há limitações porque exclui simultaneamente os processos de inferência léxica, os conhecimentos prévios do leitor e as condições de produção do texto: sendo esses os três fatores imprescindíveis ao processo de compreensão textual. Outro ponto importante a ser considerado é a maneira como os textos são trabalhados em sala de aula. São atividades em forma de questionário que uma breve leitura superficial se chega às respostas sem grande esforço.

Já com o desenvolvimento das pesquisas, nos anos 80 e início dos anos 90, encontramos estudiosos como Goodman (1976) e Smith (1989) que consideram a leitura um processo psicolinguístico complexo em que o leitor passa assumir outras responsabilidades na construção do sentido do texto. Temos, então, o modelo descendente, ou *top-down*. O caminho percorrido é o inverso “em que o leitor atinge o sentido do texto a partir de seu conhecimento de mundo e da criação de hipóteses” (FIGUEIREDO, 1985, p.47).

A leitura deixa de ser entendida como mero ato de decodificação, de transposição do código escrito para o oral e amplia seu entendimento, se fundamenta nos aspectos cognitivos, envolve o conhecimento de mundo e linguístico, as práticas sociais e centra-se no leitor.

Segundo Solé (1998, p.24), “quanto mais informação possuir o leitor sobre o texto que vai ler, menos precisará se fixar nele para construir uma interpretação”. O leitor se utiliza dos seus conhecimentos prévios e sua bagagem cognitiva para



construir estratégias de antecipações, hipóteses, acionar os esquemas mentais para a compreensão do texto.

Dessa forma credita-se ao leitor a autoridade para que ele faça a articulação dos seus conhecimentos para utilizá-lo como ferramenta na construção do sentido do texto, de maneira sequenciada e hierarquicamente representada. Alves (2010) explica que as propostas geradas por esse modelo de leitura enfatizam o reconhecimento global das palavras. Nesse sentido, a leitura do aluno é entendida como soberana, extremamente priorizada. Vale ter precaução ao lançar mão desse modelo de leitura, pois como bem pondera Kato (1999), não se deve acreditar que uma leitura bem-sucedida dependa basicamente desse jogo, pois um mau leitor pode ser caracterizado por usar excessivamente estratégias sintéticas, assim como o uso de adivinhações não autorizadas pelo texto.

Não nos cabe aqui tecer nenhuma crítica ou juízo de valor às duas perspectivas de leitura apontadas acima, visto que o propósito desse trabalho é contextualizá-las dentro a trabalhada durante a formação oferecida pelo Projeto Gestar, em que também a pesquisadora se porta como sujeito atuante desse processo.

Na esteira do tempo e dos estudos, surge outra perspectiva de leitura que relaciona o universo extratextual, a bagagem trazida pelo aluno, ou seja, combina os dois movimentos considerando texto e leitor e as interações por eles estabelecidas. Não despreza nenhum dos anteriores, mas extrapola os dois processos: assim o leitor diante do texto escrito, aciona seus conhecimentos, sua bagagem, geram expectativas, inferem sentidos outros promovendo uma teia de novos significados. É um processo que se utiliza da interação entre leitor e autor por meio do texto, enfatiza (KOCK, 2006).

Kleiman (1995, p. 66), ressalta que “o texto não é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um para assim, cumulativamente, chegar à mensagem do texto”. Abstrai que o sentido do texto não se encontra nele mesmo como se fosse um depósito do qual o leitor teria obrigação de desocupá-lo.

O significado que um texto pode ter é arquitetado no diálogo texto- leitor, não se trata de sentidos que já existiam anteriormente a este momento, isto é, aciona no momento da interação os elementos do contexto sociocognitivo dos sujeitos aos elementos presentes no texto para a construção dos sentidos. A concepção de texto e sentido mantêm uma relação com a ideia de língua e sujeito.

Para reiterar este pensamento, recorreremos à metáfora do iceberg, Dascal (1992), que ilustra essas concepções de que “no topo está o signo a ser interpretado, abaixo da superfície várias camadas do sentido a ser caçado.” (KOCK, 2003, p. 18-19).

A autora, ainda, arremata que os modelos são vistos como complementares: o sentido cristalizado, as intenções do autor e as florestas geladas em que se insere as causas profundas da produção semântica. Assim, o ouvinte/leitor mobiliza componentes cognitivos, sociais, afetivos e saberes prévios para compreender o sentido textual.

Considerar a leitura na perspectiva sociointeracionista significa privilegiar os sujeitos e seus conhecimentos em processo de interação. O sentido do texto é construído considerando, segundo Kock e Elias (2007, p.12) “as sinalizações textuais dadas pelo autor e os conhecimentos do leitor, que durante todo o processo deve assumir uma atitude responsiva ativa”.

Conjugando essas posturas apresentadas sobre as teorias da leitura, recorreremos aos documentos oficiais, para assim reiterar:

A leitura é o processo no qual o leitor utiliza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (PCN, 1998, p. 69-70).

Diante disso, ressaltamos o entendimento de que a atividade de leitura deve ser ensinada, considerando diferentes dispositivos como o contexto, objetivos, condições de produção, intencionalidade, conhecimentos linguísticos, textuais para que os sentidos sejam construídos por meio da interação verbal. O ato de ler, nessa perspectiva, é complexo e exige do leitor maior envolvimento e ativação de todos os conhecimentos construídos historicamente durante o processo de sua formação nos diferentes contextos sociais.

A leitura também pode ser entendida na perspectiva discursiva, mas não nos deteremos a esta concepção por não julgarmos pertinente à proposta discutida neste trabalho.

A partir desse esboço delineado e considerando o exercício de leitura um ato social, defendemos a importância de desenvolver nos estudantes a competência leitora como recurso que subsidiará todas as suas ações e compreensão de sentidos na formação leitora.

A palavra competência, segundo Machado (2010, p.19), “[...] encontra-se presente nos dicionários pelo menos desde o século XVII. Seu significado refere-se a uma atribuição que alguém – uma instituição ou a própria pessoa – recebe ou se dá para tomar decisão sobre alguma coisa”.

Assim, o professor como agente desse processo de formação de leitores deve proporcionar a autonomia dos estudantes, algo que está intrinsecamente ligado à competência. Machado (2010, p.13) defende que ser competente é ser tolerante e generoso, características relevantes na difícil tarefa de educar, se observar que “[...] a finalidade da Educação, em qualquer situação, sempre será a formação de pessoas e de profissionais competentes para a vida em sociedade e para a atuação no universo do trabalho”.

Nesses termos, compreendemos que o professor em sua prática docente deve reservar tempo e energia na busca de meios que garantam o desenvolvimento da competência leitora, cujo esforço, certamente, resultará na aquisição de outros tantos conhecimentos inerentes à formação de um ser autônomo e ativo diante dos diversos contextos sociocomunicativos.

### **3.2 Por uma competência leitora na escola: aspectos teórico-metodológicos**

Historicamente, a leitura tem sido instrumento de empoderamento imprescindível na construção de uma sociedade. Desta feita, atribui-se à escola a responsabilidade maior na formação de leitores com seus diferentes propósitos comunicativos desde uma necessidade pragmática, para obter informações, prazer, socializar-se ou para integrar-se ao mundo letrado.

Move-nos a certeza de que o domínio da cultura letrada abre a cada sujeito um leque maior de possibilidades de compreensão do real e de exercício da cidadania. Por essas razões, aqueles que se envolvem com a educação de crianças e jovens precisam estar cientes de seu papel na formação de leitores e, principalmente, ser

também leitores. Isso porque só transmitimos um valor quando o introjetamos, quando estamos convencidos de sua importância. Assim, quem não lê não pode incentivar outros a lerem.

A aprendizagem e o aprimoramento da leitura têm uma relação direta com a qualidade do trabalho escolar. Ainda que a escola não possa garantir a formação integral e definitiva dos leitores, cabe a ela a responsabilidade de inserção formal das crianças no universo da escrita por meio da alfabetização e do letramento. Não é à toa que, no imaginário de muitas famílias, matricular um filho na escola significa, antes de tudo, torná-lo capaz de ler, escrever e contar (SILVA, 2008, p.9).

Urge, portanto, investir na preparação de professores, bibliotecários e outros profissionais envolvidos com a formação de leitores, aproximar todas as áreas do conhecimento, uma vez que nenhuma delas dispensa o ato de ler. Parte da leitura a aquisição de outras aprendizagens previstas no currículo escolar e nas práticas sociocomunicativas do contexto social do estudante.

Apesar de a escrita remontar à Antiguidade, saber ler passa a ser uma exigência apenas a partir da era moderna, quando surgem os primeiros vínculos entre leitura e necessidade social, esclarece Silva (2001). Com a modernidade, a prática da leitura se torna pertinente ao mundo do trabalho, à vida pública e ao cotidiano da vida privada, uma vez que todas essas relações passam a ser mediadas por documentos escritos.

A questão da leitura diz respeito a aspectos centrais da cultura de nosso povo, do capital simbólico de que esse povo dispõe para pensar e agir sobre sua realidade. Registrando que a cultura brasileira é a da oralidade: falamos alto, ouvimos o rádio alto, gostamos de estar em grupo onde conversamos alto, cantamos alto etc. enquanto o movimento requerido pela leitura é justamente o oposto: é aquele da introspecção, do silêncio, da individualidade.

Leitura associa-se à escola porque é o lugar onde, normalmente, formam-se leitores. Mas não é só isso. Zilberman (2009) aponta outras razões para essa associação:

Escola e leitura instauram, sobretudo no Ocidente, uma afinidade raramente indissociável. Essa associação não se dá, porém, por razões lógicas, já que se pode aprender a ler fora da sala de aula, conforme exemplificam tanto situações concretas – crianças que chegam ao ensino fundamental - já alfabetizadas – quanto imaginárias, ao modo da personagem Tarzan, cuja aquisição da leitura é exposta com detalhes no primeiro da série de livros assinados por Edgar Rice Burroughs. Com efeito, é por razões históricas que escola

e leitura, na esteira de seus vínculos com a aquisição da escrita, convivem, tendo nascido em épocas próximas e derivando seu desenvolvimento de seus progressos recíprocos (ZILBERMAN, 2009, p.19).

A tarefa de formar leitores, no entanto, não é só da escola, é de toda a sociedade. Em particular, o entorno cultural deve ser considerado, porque a maioria não tem, nesse entorno, acesso frequente e qualificado ao mundo escrito. Para muitos, é através da escola que transitarão do mundo oral para o escrito.

A escola não é apenas um lugar em que se “desenvolve” a aprendizagem intelectual de um conjunto de conteúdos e habilidades. Ela é também um espaço de convívio social e cultural, no qual, pela interação entre sujeitos em torno dos objetos e manifestações, produz-se e partilha-se a construção coletiva de conhecimentos. Não podemos pensar a leitura sem considerar o papel fundamental da escola na transformação da sociedade.

Então, querer formar alunos-leitores competentes implica insistir na necessidade de fazer presente no cotidiano escolar a prática da leitura como enfatiza Alencar (2006, p. 34):

Educação de qualidade só existe com ênfase na leitura, com o desvendamento dos universos inexplorados [...] que só ela permite alcançar. A principal porta de entrada para o hábito libertador da leitura é a escola. A casa-matriz do livro também, pois ali a leitura, a relação do indivíduo com o precioso o objeto livro, é socializado.

A relação professor e aluno pressupõe dialógica e de confiança e deve se efetivar na escola. O professor precisa ouvir o que o aluno tem a dizer, suas impressões, sua subjetividade, a construção de sua história de vida como leitor, assim, um se pondo no lugar do outro, considerando seus contextos sócio-histórico-cultural, vão se permitindo momentos de partilha, compartilhamento e respeito aos saberes de ambos.

Silva (2008) advoga que é necessário também que haja, primeiramente, um processo de “envolvimento” entre os estudantes, aqui tomados como leitores em formação, e os textos, os livros, as coisas a serem lidas, para que, posteriormente, seja possível que uma relação significativa e cada vez mais complexa – e cada vez mais consciente de sua complexidade – se “desenvolva” entre eles. Isso se dá pelo processo de interação social, isto é, nas conversas com os professores em sala de aula. Daí a importância de estabelecer no contexto de sala de aula atividades de

leitura que contemplem a oralidade e a exploração dos conteúdos prévios dos alunos. Segundo Kleiman (2002, p. 25), ao acionar a memória que compõe nosso repertório de conhecimentos, ocorre uma mudança significativa na compreensão, os sentidos constituídos nos textos se tornam acessíveis em virtude da ativação das informações presentes neles e por meio de elementos extralinguísticos. Acrescenta ainda, que o avivamento do conhecimento prévio é “ essencial à compreensão, pois é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhes permite fazer *inferências* necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente”.

Toda leitura deve ter um propósito. De acordo com Silva (1991, p.15) “Lê-se para responder a um questionário de verificação ou de interpretação; lê-se para que algo, seja produzido e traduzido na forma de resultados”. Uma aula de leitura deve proporcionar contato com os textos, aproximar livros, leitores, autor, para que se produzam sentidos, constituídos e ou ativados pela nossa bagagem sociocognitiva, pois é papel da escola garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela.

Carvalho (2008) enfatiza que a leitura é um processo que envolve capacidades de leitura, estratégias, que é caminho e não é nem “dom sobrenatural ou herança genética” nem “toque mágico”. Ler (na escola, na rua, no trabalho, na igreja, no supermercado e em qualquer outra situação) é caminho, é ação, movimento que vai alargando fronteiras, expandindo possibilidades, desenvolvendo potencialidades intelectuais e espirituais.

Por ser a leitura na escola uma atividade de natureza interacional, devemos auxiliar os estudantes a construírem conhecimentos que vão além do universo linguístico, declara Oliveira (2010), e decorre dessa afirmação a exigência dos usuários da língua a aquisição de diferentes conhecimentos que nos serão determinantes para o entendimento e a compreensão de textos de diferentes níveis. Alguns entraves como o desconhecimento de questões culturais associadas aos conhecimentos linguísticos também podem impedir uma leitura eficaz e produtora.

Nesse movimento, é fundamental que o professor explicita o funcionamento das condições de produção da leitura para que o leitor não só encontre prazer no ato de ler, como também reconheça as próprias potencialidades e possibilidades desencadeadas pela formação desse leitor proficiente, encontre neste processo um espaço de interlocução.

De posse do conhecimento dos mecanismos discursivos, o aluno terá acesso não apenas à possibilidade de ler como o professor lê. Mais do que isso, ele terá acesso ao processo da leitura em aberto. E, ao invés de vítima, ele poderá usufruir da indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura (ORLANDI, 1999, p. 59).

A autora nos alerta sobre as possibilidades que um ensino produtor da leitura pode ensinar aos leitores. Torná-los autônomos, familiarizados com o mundo e suas adversidades, adaptáveis às novas circunstâncias e demandas da sociedade.

Torna-se leitor quando passa a buscar em materiais - livros, revistas, jornais e outros meios – respostas às suas indagações e curiosidades, que passa a considerá-los elementos capazes de contribuir na sua permanente construção do conhecimento.

Outro caminho a ser percorrido neste percurso é o desenvolvimento de atividades de pré-leitura, conforme sugere Oliveira (2010), como estratégia de preparar o estudante para consolidar um entendimento do texto trabalhado. Essas atividades podem assumir diferentes configurações, desde simples perguntas, apresentação de uma paisagem, uma música, trecho de filme ou outras que dialoguem com o texto a ser trabalhado e as necessidades de cada turma. O importante é que dedique um tempo a esta preparação, com a finalidade de ativar os esquemas mentais e o processamento das informações dos estudantes.

Segundo Bortoni-Ricardo (2012), uma prática que data de tempos outrora, mas bastante produtiva é a paráfrase oral, porque possibilitava ao professor um acompanhamento de forma mais efetiva e objetiva a qualidade da compreensão da leitura, além de beneficiar o aluno do processo interpretativo apresentado pelos colegas.

Podemos, ainda, enumerar outras práticas bastante eficientes no trato da competência leitora como: o reconto que possibilita a reorganização da memória do esquema das narrativas, questionamentos sobre o texto para permitir que os estudantes percebam as entrelinhas, leitura de imagens e outros meios semióticos. Bortoni-Ricardo defende que “a leitura deva ser explorada como espiral, cujas habilidades vão se complexificando ao longo da escolaridade e formando leitores proficientes” (2012, p.40).

Estabelecer uma interação entre professor/aluno por meio das discussões a respeito do conteúdo do texto é capaz de despertar sensações prazerosas pela leitura e promover um leitor ativo e crítico, ou seja, aumentam as chances de posicionar de forma proficiente diante do que lê.

O professor, quando se assume leitor e revivencia sua história, tem um grande instrumento em mãos para superar as dificuldades encontradas em relação à leitura nas escolas porque, mais do que ensinar, ele poderá compartilhar e ver no aluno um sujeito, que também tem voz e identidade e igualmente leituras guardadas.

Desenvolver competência leitora em nossos estudantes exige um trabalho que considere seu repertório, as experiências e expectativas, assim como um conjunto de estratégias cognitivas embutidas na construção de sentido do texto.

Vamos lembrar as estratégias que contribuem significativamente no desenvolvimento da competência leitora de todos os leitores, em seus diferentes níveis.

### **3.2.1. Relembrando as estratégias de leitura**

Diante da preocupação de formar leitores proficientes com autonomia na sociedade letrada, é premente uma discussão a respeito de alguns procedimentos necessários à compreensão dos textos, pois ler faz parte da aprendizagem humana e subtende ler para aprender e aprender a aprender. Reserva ao professor o compromisso de oferecer condições ao leitor de ampliar suas significações, tendo como ponto de partida sua própria formação de leitor.

Segundo Isabel Solé (1988), as estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo.

É papel da escola criar situações para que o estudante aprenda essas estratégias, articulando-as a uma aprendizagem significativa. Deve-se considerar a escolha das estratégias conforme a necessidade do estudante/turma. A criança, de forma geral, necessita da mediação<sup>10</sup> do outro para consolidar e promover a

---

<sup>10</sup> A ideia de mediação começa com Vigotsky, mas é bastante trabalhada por Feuerstein, autor da Teoria da Mediação Cognitiva e reiterada por pesquisadores em diferentes áreas do conhecimento.



autonomia diante de qualquer atividade. Sob esta ótica, Vygotsky (1984), defende que a educação escolarizada e o professor têm um papel singular no desenvolvimento do indivíduo, pois toda escola é um “centro epistemológico por excelência”, isto é, um local no qual se ampliam as relações sociais, edificam saberes, sistematizam conhecimentos apreendidos, aperfeiçoam competências e estimula o desenvolvimento das estratégias cognitivas. Sobretudo um lugar em que os estudantes vão construir conhecimentos nos seus diversos níveis: cultural, motor, psíquico, de inserção social e de suas relações interpessoais. Destacamos, pois, a importância do outro nessa intermediação entre o saber e o aluno, cuja mediação parte das possibilidades do estudante, com bem pontua Vygotsky, dos seus conhecimentos já estabelecidos para ampliar as perspectivas educativas do estudante, “um contraste entre o se sabe e o que é novo”. (VYGOTSKY (1996, apud ANTUNES, 2002, p. 24).

A leitura é um processo que precisa ser ensinado. O aluno precisa entender os mecanismos usados pelo professor para construir sua interpretação, ou seja, vivenciar de fato uma aula de leitura que lhe oportunize reconhecer essas estratégias dentro deste contexto: significativo e prático.

A tessitura teoria e prática em circunstâncias práticas de leitura aumentam as chances de ambos, professor e estudante concretizarem a consolidação de aprendizagens importantes na formação do leitor.

O trabalho com a leitura em sala de aula é apresentado por Solé (1998) em três etapas de atividades com o texto: o antes, o durante e o depois da leitura.

Constituem estratégias para o antes: predição ou antecipação – muito útil, pois antecipa o conteúdo do texto, ativa a bagagem sociocultural do leitor a partir de elementos como o título, subtítulo, imagens e outros que fornecem pistas para o levantamento de expectativas e hipóteses sobre o texto, isto quer dizer, que constitui numa importante estratégia balizadora para a mobilização dos conhecimentos prévios do leitor em função do gênero, suporte, do autor e do assunto, asseguram Kleiman (1993) e Solé (1998).

Estratégias para o durante a leitura: confirmação ou refutação das expectativas levantadas a partir dos elementos paratextuais e inferências, que na visão de Kleiman (1993) diz respeito aos complementos que o leitor fornece ao texto, a partir de seus conhecimentos prévios. É tão frequente o uso dessa estratégia que é comum o leitor não se lembrar de um determinado aspecto explícito ou implícito no texto.

Oliveira (2010) reitera que durante a leitura, confirma-se ou não a predição; a seleção que subjaz ao ler um texto qualquer, a mente seleciona o que interessa do conteúdo. Nem tudo o que está escrito é igualmente útil para a compreensão do texto. Escolhem-se alguns aspectos relevantes e ignoram-se outros. Quando um leitor lê um livro, por exemplo, e pula certos trechos, está fazendo uma “seleção”. Apenas presta atenção aos aspectos que lhe interessam, àqueles sem os quais não seria capaz de compreender o texto

E por último, atividades para depois da leitura: Identificar que ideias mais importantes são relevantes para a construção de sínteses, resumos, troca de informações a respeito do texto lido, relacionar informações para tirar conclusões, fazer uma avaliação crítica do texto, enfatiza Oliveira (2010).

O ensino da leitura orientado de modo sistemático constitui uma valiosa contribuição na formação de leitores proficientes. O trabalho com a leitura por meio da prática das estratégias de leitura, definindo os objetivos, visto que qualquer ato de leitura tem objetivos, desde a mais singela até o mais denso dos livros.

Nossa pretensão é refletir como esses procedimentos requerem um papel fundamental no processo de mediação da leitura com o propósito de apoiar o aluno na aquisição de hábitos de leitura e de aprender a aprender.

### **3.3 Mediação pedagógica<sup>11</sup>: por uma produtividade na construção de sentidos em práticas de leitura em sala de aula**

O ato de ler e de ensinar a ler requer uma aptidão para dar vida às palavras, interagir com diferentes textos através das múltiplas vozes presentes neles e com toda a experiência construída ao longo do processo da estruturação de uma identidade leitora. A consolidação dessa autonomia enseja um trabalho orientado com o propósito de alargar as possibilidades de o leitor alcançar níveis de compreensão mais elevados, ou seja, mobilidade a partir da sua condição atual, defende Bortoni-Ricardo (2010).

---

<sup>11</sup>Segundo Marcos Masetto, no livro *Mediação pedagógica e o uso da tecnologia*, a mediação pedagógica significa a atitude e o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

Isso é possível por meio da mediação pedagógica, ou seja, através de uma orientação pontual sobre o texto, como chegar, olhá-lo, promover um espaço de interlocução, de diálogos com outros textos. Essa mediação constitui um evento basilar durante os eventos de leitura individual ou coletiva feita pelos estudantes.

Entende-se que a mediação se materializa como uma acolhida, confere um *status* de anfitrião para aqueles que buscam adentrar no mundo da leitura. Petit (2009, p.51) defende a importância do mediador que:

Do nascimento à velhice, pensamos unicamente em respostas ao que nos foi lançado por outros, ainda mais quando desconfiamos de que eles sabem de alguma coisa, um segredo, ao qual não temos acesso. Sem o outro, não existe sujeito. Em outras palavras, o gesto da partilha ou da troca, a relação, está na origem mesma dessa interioridade, que não é um poço onde se mergulha, mas que se constitui entre dois, a partir de um movimento em direção ao outro. Está também na origem mesma da identidade, que se constitui em um movimento simultaneamente centrífugo e centrípeto, em um impulso em direção ao outro, um desarraigamento de si, uma curiosidade – uma vontade também, por vezes feroz. Na origem mesma da cultura.

O conceito de leitura é retomado nesse trecho como uma prática que se constitui por meio do discurso, da fala do outro que, segundo Barbosa & Barbosa (2013), pode ser o texto e também o mediador. A leitura mediada por uma pessoa mais experiente favorece o desenvolvimento do letramento.

Segundo Bortoni-Ricardo (2010), mediar o desenvolvimento da leitura é trabalhar o entendimento do leitor, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Assim espera-se que os esquemas mentais dos estudantes sejam acionados, desenvolvendo sua capacidade de ler com segurança, desenvoltura, reconhecimento de vocabulário, poder de síntese, capacidade de inferir e fazer previsões, dialogar com outras vozes presentes no texto, enfim ler com fluência e proficiência. Isso só se consolida na dinâmica da interação.

Na concepção de Vygotsky (1998), o processo de aprendizagem humano é desenvolvido através da interação com o ambiente no qual ele está inserido. Trata-se de uma relação dialética, na qual o homem modifica o meio, e este o modifica. Esclarece ainda que o desenvolvimento humano, é antes de tudo, social e envolve interações e uma “mediação qualificada entre o educador (pai, mãe, avó, irmão, colega, professor) e o aprendiz”, (VYGOTSKY, 1996, em ANTUNES, 2002, p.27). Logo, ressalta a importância do papel transformador do sujeito em todo o processo de apropriação de novos esquemas de conhecimentos estabelecidos nesse formato de

cooperação. Nesse contexto, a função do professor é subsidiar o aluno para que progressivamente, amplie sua aprendizagem de forma mais expressiva e significativa.

O professor, nessa dinâmica, deve promover e saber lidar com as diferenças em sala de aula, estar atento às diversas formas de aprender e proporcionar ao aluno realizar experiências diversas com a leitura a partir do contato com os inúmeros gêneros que veiculam na sociedade. Assim, o professor assume o papel de mediador quando favorece uma postura reflexiva e investigativa, colaborando para a construção da autonomia do pensamento e da ação, alargando as possibilidades de participação social e desenvolvimento mental dos estudantes com vistas ao pleno exercício da cidadania.

Machado (2002) aponta o ensino dos gêneros como atividade significativa, por ser uma atividade de leitura discursiva em que estão inseridas questões de interesse real dos leitores. Destaca a importância da família na formação dos seus leitores. Machado (2002, p.159) sugere, ainda, que

[...] a leitura na sala de aula deveria ser mediada por questões que levem a fazer inferências partindo da base textual e que, como andaimes, ofereçam suportes aos leitores no processo de construção do conhecimento. Quando os alunos são auxiliados na utilização de elementos do texto na compreensão, sentem-se motivados a ler mais, pois ninguém gosta de realizar uma tarefa que lhe é custosa ou não lhe faz sentido.

Reiteramos a relevância da mediação nas práticas da leitura. A mediação conduz o aluno a novas possibilidades, fazendo ampliar seu horizonte de compreensão. Colabora ativamente para que o estudante atinja seus objetivos, já que por meio dela lhe são providos “andaimes” Bruner (1983), direcionamentos, que conferirão alcançar os resultados desejados, ou seja, o conhecimento e a compreensão.

Bruner (1983) citado por Bortoni-Ricardo (2010, p. 55) esclarece que o conceito de andaime é metafórico introduzido por, e se refere “a um auxílio visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura pode dar a um aprendiz”. Constitui uma estratégia de mediação pedagógica, e pode ser encontrada também em outros contextos que contenham processos de socialização.

Ressaltamos a importância sob essa ótica e destacamos a necessidade de uma formação do professor como agente de letramento, mediadores de leitura, fortalecidos com as inúmeras estratégias e recursos que atinjam o objetivo maior que é ampliar a

competência leitora dos estudantes e, conseqüentemente, respaldar a educação nas diversas esferas.

Não basta só ofertar o livro, é necessário formar leitores e para isso investir em políticas de formação para os professores, bibliotecários e todos envolvidos no processo pedagógico. São os bons mediadores que darão sentido aos livros recebidos pelos alunos. Equipar as escolas com recursos adequados, desde sua infraestrutura ao “chão da escola” e preponderantemente a manutenção dessas políticas que se consolidem com o intuito de firmar uma educação de qualidade, assegura Bortoni-Ricardo (2012).

Vale ressaltar que o ato da mediação é processual e para que seja bem-sucedido, é preciso considerar alguns aspectos: escolha do texto/livro/obra adequados à turma/idade que atendam às necessidades dos jovens; conhecimento prévio do professor, que implica preparação, uma relação de crença com a proposta, isto é, pressupõe que o professor seja um bom leitor, pois toda a eficácia do trabalho depende da experiência leitora do professor. Tudo isso está atrelado ao papel da escola e do professor como mediador do processo no desenvolvimento de diferentes meios de letramento.

E para que tudo isso aconteça, depende também de alguns fatores intrinsicamente ligados à vontade ao querer, à predisposição pessoal, que passa pela sua formação docente reflexiva que orienta a mudanças e tomadas de decisões conduzidas pela reflexão sobre a prática pedagógica, promovendo assim, a mobilização dos seus conhecimentos com o intuito de acabar com o hiato entre teoria e prática, conforme Souza e Serafim (2008) reiterado em Bortoni-Ricardo (2012)

Denota assim a necessidade de o professor se apropriar antecipadamente de todo e qualquer material que será vivenciado com os estudantes. Não se concebe um professor mediador sem que ele se debruce sobre os textos, pois é inerente ao professor mediar o processo de descoberta e ele só pode fazê-lo com maestria se assim for leitor. Nesse sentido, Chambers citado por Colomer escreve:

Quando nosso amigo nos diz que leu um livro maravilhoso e pensa que nós também devemos lê-lo, o que faz para ajudar-nos a começar é dizer-nos o que nele encontrou. Assim, nos familiariza com esse livro novo, e por isso ameaçador. Diz-nos com que outros livros se parecem, livros que ele sabe que já lemos. E compara-os ou fala sobre suas diferenças. São similares nesses aspectos, diz, e diferentes nesses outros. Também nos prepara para as dificuldades. “Siga adiante até o terceiro capítulo”, pode dizer-nos o amigo, “é difícil até

esse ponto, mas depois você não poderá parar”. Em outras palavras, convence-nos a ler o livro por nós mesmos. Isso é, exatamente, o que os melhores promotores de leitura fazem sempre: convencer-nos a ler (2007, p. 101).

O grande incentivador do gosto pela leitura e o conhecedor de práticas que desenvolvam a capacidade leitora é o professor, principalmente se considerar as realidades de uma boa parte das famílias brasileiras. Cabe a ele o compromisso de facilitador das tarefas de leitura, e para tanto, antes de tudo, ele deve ser um leitor voraz, crítico e apaixonado. Conhecer a turma, suas necessidades, lançar mão de muitas estratégias para superar os desafios impostos pela ausência de práticas significativas de leitura.

A história do professor leitor construída no decorrer da vida se presentifica por meio dos diferentes olhares sobre os textos trabalhados em sala, a partir de sua memória de leitura, das relações estabelecidas com todo o seu repertório cultural e os sentidos já impregnados na sua vida. O professor no contexto escolar, e às vezes, se estende na sua vida social, é considerado um grande exemplo de leitor a partir de suas ações e escolhas. Todos nós precisamos de referenciais para qualquer atividade a ser realizada, com os estudantes não é diferente. Para Solé,

[...] motivar as crianças para a leitura não consiste em que o professor diga: “Fantástico! Vamos ler”, mas em que elas mesmas o digam – ou pensem. Isto se consegue planejando bem a tarefa de leitura e selecionando com critério os materiais que nela serão trabalhados, tomando decisões sobre as ajudas prévias de que alguns alunos possam necessitar, evitando situações de concorrência entre as crianças e promovendo, sempre que possível, aquelas situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que deixem o leitor avançar em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (2008, p.92)

Essa consciência mediadora promove o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e sociais na aquisição da aprendizagem e, muitas vezes, na formação como ser humanamente holístico. Mas para que o professor seja bem-sucedido nesse desafio, deve entender a relevância da interação na relação professor-aluno, confiança e trocas mútuas. Isso significa que o envolvimento entre os indivíduos, com o mundo e com o objeto de estudo desempenha papel salutar na construção do conhecimento. As atividades colaborativas mediadas pela interação com os outros, situada em um contexto e com objetivos bem definidos constitui ferramenta importante no desenvolvimento de habilidades leitoras.

Consideramos importante fazer essa leitura, pois o nosso objeto de estudo perpassa por este viés como processo de construção de conhecimento, a partir da reflexão crítica das experiências sistematizadas ao longo da constituição formativa e da prática diária do fazer na sala de aula.

## **4 METODOLOGIA**

### **4.1 Tipo e natureza da pesquisa**

Esta pesquisa é inserida numa abordagem qualitativa, como “um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo” (NEVES, 1996, p.1), baseada na observação e ação de situações reais.

Para responder a indagação da pesquisa, a abordagem qualitativa, apresentamos como a mais indicada, uma vez que nos permitiu perceber o fenômeno em seu acontecer natural de forma contextualizada, refletir sobre os aspectos envolvidos na interação da sala de aula e ter flexibilidade para descrever, abordar e interpretar a ocorrência estudada. Além disso, o foco da pesquisa foi sendo ajustado ao longo do processo.

Essa abordagem envolveu um olhar de natureza descritiva e analítica sobre uma experiência real, uma fonte direta em que o pesquisador foi o instrumento desse processo, em função do contato direto com a situação estudada, verificando como essas interações e procedimentos se manifestavam no cotidiano.

### **4.2 Universo de pesquisa**

A pesquisa ocorreu em duas escolas públicas de Juazeiro no Estado da Bahia. De um total de 36 escolas assistidas por três formadoras do Projeto Gestar, selecionamos pontualmente duas, em pontos distintos da cidade, respectivamente Colégio Estadual Cecílio Matos e Colégio Estadual Pedro Moreira Rêgo.

A escolha destas escolas se deu em razão da necessidade de entendermos como se constitui a política de formação de leitores em duas realidades diferentes, considerando os aspectos geográficos, culturais, sociais e econômicos, embora as formadoras tenham a mesma preparação recebida no Projeto Gestar.



**Quadro 1**– Distribuição de professores e alunos por escola.

<b>Escola</b>	<b>Cód.</b>	<b>Série/ano</b>	<b>Quant. de alunos</b>	<b>N.º de prof, do E. F.</b>	<b>Espaço da pesquisa</b>
Colégio Estadual Cecílio Matos	E1	6º	38	03	01
Colégio Estadual Pedro Moreira Rêgo	E2	6º	35	04	01

Fonte: Elaborado pelo autor, 2015.

O Colégio Estadual Cecílio Matos, codificado por E1, é localizado em uma área central, bastante movimentada, rodeada por estabelecimentos comerciais e foi criado em 1970. No ano em que a pesquisa começou a escola tinha 815 alunos distribuídos pelos três turnos e contava com uma equipe de 48 profissionais, incluindo professores efetivos, contratados, apoio e um coordenador pedagógico, que dá assistência nos turnos vespertino e noturno. A escola ainda conta com 04 anexos, todos de Ensino Médio, localizados pelos bairros mais distantes da cidade e distritos. Como em nenhum momento fizeram parte da pesquisa, limitamos apenas a mencioná-los. Nos turnos matutino e vespertino funcionam os níveis Fundamental e Médio e, no noturno, a Educação de Jovens e Adultos e o Médio regular.

Quanto à estrutura, a escola conta com 05 salas com capacidade para 40 estudantes e 03 que atende 25, não há biblioteca, há um laboratório de informática com máquinas totalmente inutilizadas, seja por falta de assistência ou por ausência de peças; a escola só tem acesso à internet na sala da direção e dos professores e de forma bastante precária<sup>12</sup>. Dispõe de quadra poliesportiva sem cobertura utilizada para o desenvolvimento de práticas esportivas, um pátio que serve como espaço onde acontecem os eventos da escola como: gincana, reunião de pais, feiras culturais e outros.

A escola apresenta-se fisicamente pequena, disponibiliza sala de gestão, uma secretaria, um depósito para materiais como livros didáticos e outros, três banheiros femininos e três masculinos, sendo um com acessibilidade para cada gênero. Suas salas são estreitas, apertadas, algumas escuras, abafadas e quentes, predicações que dificultam a aprendizagem, considerando a localização geográfica e clima que não

<sup>12</sup> Dados retirados do Projeto Político Pedagógico da escola disponibilizado pela coordenação escolar.

favorecem muito: semiárido do norte baiano. Além dessa estrutura e de outros fatores sociopolíticos e culturais há alguns problemas de indisciplina, evasão escolar e de falta de interesse por parte dos alunos.

De acordo com informações prestadas pela diretora, a escola atende a uma clientela formada, na sua totalidade, por estudantes advindos dos bairros vizinhos e, em sua grande maioria, são filhos de pais assalariados. Isto significa que só uma pequena parte é carente, desprovida de recursos para a manutenção da sua sobrevivência. Os estudantes da sala acompanhada se encontravam, na maioria, dentro da faixa etária inerente ao 6º ano do ensino Fundamental, entre os 11 e 13 anos.

O Colégio Estadual Pedro Raimundo Moreira Rêgo, codificado por E2, apresenta uma realidade um pouco diferente: localizada em um bairro afastado do centro da cidade, composta por uma clientela carente em que muitas crianças e pré-adolescentes já trabalham.

A E2 funciona nos três turnos, com uma clientela só do bairro, aproximadamente 1.200 alunos, distribuídos por 16 turmas. Conta com uma equipe de 51 pessoas e uma coordenadora pedagógica que atende somente o turno matutino, em virtude de ter outro vínculo empregatício na UNEB.

Ao que diz respeito à estrutura, são 11 salas amplas, algumas com ventilação e outras totalmente desfavoráveis à ensinagem, obrigando, muitas vezes, os professores darem aula debaixo das árvores. No laboratório de informática existente, apenas quatro máquinas funcionam ligadas à internet e outras dezesseis somente para serviços elementares, pois são desatualizadas; a escola conta ainda, com uma sala pequena improvisada para leitura, outra para Rádio Escola e a sala dos professores, um espaço pequeno que não acolhe todos os docentes durante o intervalo. Não possui quadra, apenas um espaço com um piso em precário estado de conservação que funciona como quadra de esporte. Um refeitório, cinco banheiros, sendo três para os alunos, dividido em feminino e masculino e dois para gestores, professores e demais funcionários.

Conforme relato da diretora adjunta, a escola tem muitos problemas de falta de água, o que obriga, na maioria das ocorrências, dispensar os alunos ou reduzir o tempo das aulas. Não há uma biblioteca e o único laboratório existente, o de informática, precário, é usado pelos professores sem nenhuma orientação ou direcionamento para as atividades desenvolvidas.

### 4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos envolvidos são dois professores, sendo um de cada escola, constituindo mais de 25%, uma vez que as duas escolas, juntas, contam com 07 professores. O professor da escola 1, vamos identificá-lo por P1, e da escola 2 como P2, garantindo o anonimato e o caráter confidencial dos participantes.

P1, graduada em Letras, há 25 anos, com especialização em Metodologia da Língua Portuguesa, conta com uma experiência de mais de vinte anos na Educação Básica. A professora, faixa dos seus 47 anos, atuante, participa dos cursos oferecidos pela Secretaria com entusiasmo e dedicação, embora demonstre pouca familiaridade com os aparatos tecnológicos e de fazer a transposição dos saberes teóricos discutidos na formação para a efetivação da prática de sala de aula. Talvez, essa falta de familiaridade com os aparatos tecnológicos justifique o seu não uso no processo de ensino e aprendizagem.

P2 com aproximadamente 48 anos de idade, tem 28 de experiência na educação básica, já tendo trabalhado em todos os segmentos, desde a educação infantil, na rede particular, ao Ensino Médio Regular e EJA, na rede pública. Atualmente, com uma carga horária de 60h, se divide entre o estado e o município com estudantes dos anos finais do ensino fundamental e Médio. Graduada em Letras com especialização em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela UPE, a professora é muito atenta às transformações ocorridas na sociedade, tanto no que diz respeito aos jovens como também aos recursos tecnológicos que promovem um aprender com outras possibilidades.

Com o apoio dos sujeitos-colaboradores, buscamos observar a relação entre a teoria e a prática da leitura, ou seja, uma resposta a nossa inquietação, mesmo sabendo que por ela perpassa uma complexa e infinita rede de significados como destaca Bicudo e Espósito (1997, p. 38), “[...] é o ‘pensamento’ dos sujeitos da pesquisa, ou seja, como eles veem, como percebem, como sentem sobre alguma coisa no que diz respeito a sua prática docente”.

Percebe-se que tanto P1 como P2 contam com experiências diversas no Ensino Fundamental, são atuantes e receptivas, mas cada uma mantém suas peculiaridades diante da realidade a qual se apresentam, uma identidade própria de professor como bem define Geraldini (1995), a existência de três tipos distintos de

identidade do docente: o professor sábio que produz e transmite o resultado/produto de sua investigação, a segunda identidade: o professor transmite/repassa o resultado/produto e não o produz e a última identidade é o professor transmissor com recursos tecnológicos. O quadro abaixo sintetiza as informações que caracterizam o perfil dos professores colaboradores.

**Quadro 2** - Perfil dos participantes colaboradores da pesquisa

Sujeitos	Idade	Tempo de serviço	Formação profissional	Carga horária
P1	47	22	Letras, especialização, cursos de aperfeiçoamento; formação continuada- Gestar	40
P2	48	28	Letras, especialização; formação continuada- Gestar.	40 <sup>13</sup>

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

#### 4.4 Instrumentos e técnicas de pesquisa

A investigação foi organizada em momentos distintos, mas interdependentes. A primeira etapa foi destinada a uma entrevista e ao reconhecimento da escola e da turma; e no segundo momento uma matriz de observação da prática das duas professoras, em um período que contemplasse 20 aulas de cada participante. Esse procedimento se justifica, na tentativa de ter uma visão geral de como ocorria o ensino da leitura com esses professores.

A entrevista foi composta de cinco perguntas que versaram sobre a concepção de leitura, o envolvimento com a proposta do Gestar, o suporte dado pelo projeto aos professores sobre a leitura e o planejamento das aulas. As falas foram gravadas graças ao uso de um de *iPad*, num tempo que variou entre 30 e 40 minutos. Todo esse material foi transcrito e arquivado para posterior uso.

Fruto dessa pesquisa empreendida, teremos uma proposta de intervenção direcionada ao professor a fim de subsidiar o seu trabalho no tratamento da mediação com a leitura em sala de aula.

<sup>13</sup>Essa professora trabalha 60 horas, sendo que 40h são pelo estado e 20h pelo município.

Nesse caso, a entrevista é estruturada, “pois são as mesmas perguntas para todos os respondentes” (MARCONI; LAKATOS, 2010, p.180) e são realizadas de maneira individual e presencial com os professores participantes. A intenção é obter dos entrevistados respostas às mesmas perguntas, possibilitando dessa forma uma comparação com o mesmo conjunto de perguntas, e que as diferenças existentes sejam entre os respondentes.

A entrevista permite aos entrevistados a liberdade de falar e atribuir significados à temática escolhida. Os eixos que nortearam esse instrumento tinham como objetivo responder aos objetivos propostos pela pesquisa: identificar a concepção de leitura que apoiava o trabalho do professor. Pudemos também sentir a familiaridade do professor com as ferramentas teórico-metodológicas oferecidas pelo projeto para o uso no contexto de sala de aula, ou seja, o planejamento do professor é elaborado considerando o diálogo entre os saberes compartilhados na formação continuada e as necessidades dos estudantes em sala. Sem perder de vista os instrumentos utilizados para avaliar o aprendizado da leitura como atribuição de significados, um processo fortalecido com a ajuda do outro a partir da mobilização dos conhecimentos historicamente construídos pelo leitor.

Os professores entrevistados (sujeitos-colaboradores) demonstraram-se à vontade diante dos questionamentos propostos, já que se trata de uma relação muito bem definida e conhecida por ser a pesquisadora formadora dos professores participantes da pesquisa.

As entrevistas aconteceram no início do ano de 2014 durante o horário das ACs – Atividades Complementares- momento em que os professores se reúnem por área do conhecimento para estudo, reunião, socialização de experiências exitosas, formação continuada em serviço - *in locus*. O roteiro foi entregue antecipadamente por solicitação dos participantes. O início foi um momento descontraído e aberto para a possibilidade de falarem um pouco sobre suas vidas profissionais, suas experiências, em trazer as suas próprias reflexões.

Vencida essa primeira etapa, demos início ao momento destinado à observação da prática do professor-colaborador, cujo objetivo a ser atingido era: verificar os procedimentos metodológicos do professor em situações de trabalho com a leitura. Utilizamos, para sistematizar a observação, a planilha de observação, com pontos relevantes para levantar as informações que nos direcionaram à análise.

Na fase da observação direta em sala de aula, das experiências vividas pelos sujeitos em relação à leitura nos permite chegar mais perto da perspectiva do sujeito, um importante alvo nas abordagens qualitativas, podendo constantemente modificar os critérios de observação, tornando-os mais adequados ao problema. As observações aconteceram conforme o horário de aula dos informantes, no turno vespertino que levaram, em média, 40 horas de observação e tudo foi registrado em fichas e organizado em pastas, um diário de campo e algumas em vídeo.

Constituiu um período de extrema importância, pois nos permitiu conhecer entre outros aspectos, as estratégias e metodologias de ensino utilizadas, as tarefas educativas realizadas, as interações estabelecidas entre alunos e professores, o papel do professor como mediador na formação do aluno leitor, instrumentos e tipos de avaliação.

A partir da aula de leitura observada, estabelecemos um paralelo entre a prática do professor e os documentos que subsidiam a formação continuada, no caso o projeto político pedagógico do Gestar, plano de curso do projeto e as orientações metodológicas discutidas em formação.

Estruturamos a planilha a partir de três aspectos: a prática docente, o ambiente de sala de aula e a avaliação. Com isso, objetivamos observar e descrever a atuação do professor em situações de trabalho com a leitura em sala de aula e comparar os aspectos envolvidos entre a formação vivenciada no Projeto Gestar e o contexto de atuação do professor.

Na dimensão prática docente, nos detemos à metodologia utilizada pelo professor: uso ou não de recursos, sejam os materiais do Gestar (caderno do aluno, atividades complementares), recursos midiáticos e outros. Ainda pontuamos o processo de mediação pedagógica - professor/aluno - nas práticas de ensino de leitura, os procedimentos de ensino incluindo a natureza das atividades desenvolvidas e a organização espaço-temporal da estrutura da aula. Ressaltamos o papel do professor como mediador privilegiado na formação do leitor e o espaço escolar como não único, mas determinante na composição e alargamento dos comportamentos leitores e está atrelado diretamente à concepção de leitura do professor e qual o tratamento dado à leitura em sala de aula. Buscamos nesse contexto retomar a experiência vivida, com o intuito de interpretarmos as ações dos professores durante sua atuação em sala de aula.

O segundo ponto foi direcionado ao ambiente interacional de sala de aula como uma dimensão influenciável nos comportamentos dos sujeitos envolvidos. A relação ensinar e aprender deve estar baseada na troca de informações, no compartilhamento, na interação entre pessoas que participam desse processo. É nesta atmosfera em que professor respeita e considera os saberes dos alunos como ponto de partida para o desenvolvimento de outros que serão construídos, gradativamente. Essas relações são dinâmicas e por isso devem ser estabelecidas com confiança, crença e em um ambiente agradável, também no aspecto físico: cenário com práticas de letramento, exposição de gêneros variados presentes ou não na vida do estudante, disposição espacial das cadeiras, enfim um contexto de constituição de experiências leitoras fundamentadas essencialmente pela interação e mediação, o que constitui uma prática reflexiva.

É uma necessidade, não só pelas demandas trazidas pela Tecnologia da Informação e Comunicação, mas também pelos novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea, conforme Rojo e Moura (2013).

Reiteramos, dessa forma, a convicção de que o acesso a letramentos diversos garante a aquisição de vozes competentes, críticas e transformadoras na sociedade. Ou como diz Rojo (2009, p. 11)

[...] defendo que um dos objetivos principais da escola é possibilitar que os alunos participem das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade, de maneira ética, crítica e democrática.

E finalmente, a avaliação, outro ponto muito importante a ser observado no processo de ensinagem, consideramos os instrumentos, funções e tipos de avaliação. Nesse sentido, acreditamos que o instrumento de avaliação deva ser adequado aos objetivos propostos e que valide a aprendizagem do estudante no aspecto avaliado.

Defendemos uma concepção de avaliação formativa vista “como um processo contínuo de reflexão crítica, de informação e interpretação sobre a realidade, de investigação, de efetivação das finalidades educativas e de combustível para apontar necessidades de mudança” (MARCUSCHI, 2008, p. 46-59).

A avaliação deve proporcionar ao professor um meio de mensurar o rendimento do estudante e um redimensionamento de sua prática, a partir dos resultados, numa relação dialógica.

Isto quer dizer que o mais importante na avaliação é combinar vias que meçam a qualidade do aprendizado com vistas à oferta de alternativas para evolução mais produtiva, com foco no individual considerando as idiossincrasias dos estudantes e o coletivo. Ela deve servir como uma reorientação para o ensino e a aprendizagem.

Está imbricado nesse aspecto o papel do *feedback*<sup>14</sup> colaborativo em sala de aula, já que a leitura é um processo dinâmico que dialoga com muitas vozes, saberes e propósitos comunicativos. Partindo desse princípio, espera-se que os leitores tenham uma atitude ativa e responsiva diante do texto lido, trabalhado processualmente. Emerge então, a necessidade de se promover um trabalho com os gêneros textuais diversos. Na realidade, pensamos no papel do *feedback* como mecanismo de acompanharmos o percurso do estudante, o desenvolvimento de habilidades leitoras.

As análises e interpretações dos dados, a seguir, serão apresentadas sob a ótica da teoria de análise de conteúdo. Para Bardin (2011), a análise de conteúdo, enquanto método torna-se um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Constitui um conjunto de instrumentos metodológicos aplicados aos discursos.

---

<sup>14</sup>O termo *feedback* é utilizado pela psicologia americana e britânica para se referir a um dos seis meios de darmos assistência ao desempenho do aprendiz. Segundo Gallimore e Tharp (1996), o *feedback* – o ato de realimentar o desempenho com informações.



## 5 A ANÁLISE

### 5.1 Da concepção do professor em relação às ferramentas teórico-metodológicas oferecidas pelo Projeto GESTAR.

Iniciaremos nosso trabalho de análise e tentativa de entendimento do *corpus* da nossa pesquisa pela entrevista. O roteiro teve como base os elementos envolvidos na concepção do projeto e na oferta de dispositivos metodológicos trabalhados em formação. O objetivo dessa análise, como já mencionado no decorrer do trabalho, busca conhecer um pouco sobre os princípios teóricos que embasam a prática do professor, ou seja, procura atender ao seguinte objetivo específico: identificar a concepção de leitura utilizada pelo professor na aula de leitura. Além disso, também pudemos identificar a concepção desses profissionais sobre as ferramentas teórico-metodológicas oferecidas pelo Projeto Gestar.

Para entender um pouco sobre como as professoras concebiam o trabalho com a leitura na sala de aula, questionamos a respeito da **concepção de leitura empreendida em seu trabalho**.

Para essa questão, as professoras responderam da seguinte forma:

*A leitura é uma atividade na qual se leva em conta as experiências e os conhecimentos do leitor. [...] é uma atividade interativa... e é altamente complexa e de produção de sentidos. Acho que uma tarefa difícil, pois depende muito do interesse do menino. (P1, 2014).*

*É uma atividade essencial à vida do cidadão... configura uma das principais vias de obtenção de conhecimento e de transmissão de mensagens. É um trabalho difícil, depende de muitos fatores. Acredito que só por ela podemos ter mais condições de crescimento profissional... pessoal e todos podemos viver melhor em sociedade. É um trabalho coletivo que exige de todos. (P2, 2014)*

Pelas falas, percebemos em P1 que a prática da leitura é entendida como um fazer que mobiliza outros conhecimentos para que ela seja consolidada e se apresenta como um processo interativo, plurissignificativo. Concepção já defendida por muitos autores e aqui coadunada por Fusa (2010), para quem a construção de leitores acontece num processo dialógico considerando o texto e o leitor, sem

privilegiar um em detrimento do outro. Uma prática advogada incessantemente para que aconteça nos contextos educacionais.

No aspecto interesse do estudante mencionado pela professora, acreditamos que perpassa pelos objetivos de leitura como esclarece Bortoni-Ricardo, (2012, p. 51) “para ler é necessário que o leitor aporte ao texto objetivos, ideias e experiências prévias” e uma prática bem planejada que requer alguns pontos a serem considerados: a mediação do professor, escolha do texto conforme a idade, estratégias de leitura, universo de atenção, o gênero, pois a escola deve formar leitores para a grande gama de gêneros que circulam na sociedade, como destaca Soares (2005).

Na fala de P2, a leitura se configura como um mecanismo importante e responsável pelas relações sociais entre as pessoas, vista como facilitadora às demandas sociais, mercado de trabalho, crescimento profissional e pessoal. Urge daí a dinâmica de um trabalho voltado para as realidades sociais, por meio de atividades colaborativas e interativas. Segundo Vygotsky citado por Bortoni-Ricardo (2012, p, 69) “as interações entre os indivíduos e dos indivíduos com o mundo e com o objeto de conhecimento desempenham um papel fundamental no seu desenvolvimento cognitivo, e o conhecimento se dá em um processo de transferência do social para o individual”.

Acreditamos que toda e qualquer postura desempenhada em sala de aula manifesta uma carga política muito forte, uma visão da realidade, embora em alguns contextos um pouco ingênua e subentendida. Cabe à escola desenvolver um trabalho que estimule o estudante para atuar diante do texto de forma ativa, crítica e que o leitor se reconheça com sua historicidade.

O olhar dos professores sobre a formação de leitores coaduna com a perspectiva defendida pelo Projeto Gestar conforme destaca o documento em anexo: promoção de atividade articuladas que induzam a participação e envolvimento dos estudantes.

Ao perguntarmos aos professores participantes do estudo sobre o seu **nível de envolvimento com a proposta do Gestar, ou seja, até que ponto as orientações dadas na formação do Gestar serviram para a sua prática?** Prontamente, elas responderam:

*É um curso bacana. E que nos orienta e nos ajuda em muitos aspectos, pois acaba abrindo a nossa visão de mundo, ou seja, dá para ampliar nossas ideias e a forma de fazer diferente. (P1, 2014).*

*O Gestar oportuniza-nos a refletir sobre nossa atuação na prática pedagógica, coloca-nos em sintonia com alguns avanços nessa área. Por trabalhar também pela prefeitura, nem sempre posso estar em todos os eventos do Gestar, mas quando posso estou presente. São muito bons e importantes para minha profissão e atuação na sala de aula. A troca de experiências é muito positiva. (P2, 2014).*

Destaca-se nas falas dos sujeitos envolvidos o valor que o projeto adquiriu durante o tempo de atuação diante das Unidades Escolares, pois oportuniza momentos de atualização dos saberes profissionais docentes, por meio de espaços participativos e interativos, além, sem dúvida, de promover as relações interpessoais e a efetivação de práticas colaborativas.

A fala de P1 é muito positiva, ainda que seja um pouco generalista quando afirma que o curso: *“dá para ampliar nossas ideias”*, ou seja, o projeto ampliou as ideias da professora e continua ampliando? A formação proporcionada está mesmo sendo posta em prática? A fala de P1 ratifica que não basta apenas o estado oferecer instrumentos e ferramentas, se faz necessária a implementação desses novos estudos de modo mais efetivo pelo docente.

Conforme nos mostra Kochhann (2007, p. 56), “um programa de formação continuada como o Gestar ativa conhecimentos um pouco adormecidos nos sujeitos participantes, se principalmente forem confrontados com situações de interação. ”

É pertinente pensar que só a participação em um curso de formação continuada não constitui condição para garantir uma ressignificação dos seus saberes profissionais, é necessário articular conhecimentos a uma prática reflexiva, ou seja, a atuação do professor participante depende do nível de envolvimento com a proposta, de quais conhecimentos são ativados, recriados e permanecem latentes na prática do dia a dia.

Não dá para perceber a diferença existente na consistência da resposta de P2, pois, mesmo não participando em cem por cento das etapas do programa, afirma que: *“São muito bons e importantes para minha profissão e atuação na sala de aula”*. Assim interpreta-se que os conhecimentos adquiridos por P2 através do Gestar, estão sendo realmente vivenciados cotidianamente.

Desencadeia dessa assertiva uma indagação feita aos professores colaboradores: **como o projeto orienta os professores para as aulas de leitura?**

*[...] Durante os encontros, passei a conhecer muito material e teorias sobre a leitura. A aula de leitura não pode ser do nada. O professor precisa respeitar o que o aluno já sabe e sempre fazer alguma coisa para levar o aluno a criar significados. Sugere também ter em primeiro lugar o desenvolvimento da competência leitora a partir de muitos gêneros. Ela (a formadora) tem uma caixa cheia de textos de vários gêneros que mostra como fazer com o aluno. Uma forma de fazer um trabalho diferente com esses meninos. Quando chego na sala de aula é tão difícil.... Falta muita coisa, as salas são muito quentes, a gente prepara uma aula legal, falta extensão, "T", multimídia e assim vai. Em todo encontro do Gestar tem alguma coisa que ajuda a melhorar as aulas de leitura. (P1, 2014).*

*Orienta-nos a não inserir a leitura sem uma prévia sensibilização nos alunos. Sugere o desenvolvimento de algumas técnicas/estratégias que despertem o interesse do aluno para ler. Que ele se interesse pelo texto que será trabalhado faça com que o aluno fale o que ele já sabe, os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e que podem ser ampliados na escola. [...] às vezes precisamos fazer malabarismos para o aluno participar, tamanho é o desinteresse, outras vezes, não... depende do texto, do gênero. Isso é muito importante, a escolha dos gêneros, qual o objetivo da leitura. Nos encontros conheci muitas sugestões de leitura para ajudar no trabalho de sala de aula, precisa muita leitura e cadê o tempo? [...]. A formação é muito boa e a professora é muito clara e faz para gente ver, fala da importância de orientar o passo a passo com o aluno, degrau, por degrau. (P2, 2014).*

Pelas respostas, fica evidente a importância de um trabalho bem orientado no cenário escolar no que concerne à leitura. As professoras estão cientes da importância das teorias discutidas, têm ciência do quanto é valiosa a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos, partir de onde o aluno já sabe, entretanto elencam alguns aspectos a serem considerados no fazer pedagógico diário: o fator tempo para um estudo mais aprofundado, as condições das salas de aula, os poucos recursos, ou seja, a ausência de uma política pública que priorize a formação do professor e, conseqüentemente, o ensino.

O projeto pedagógico do Gestar, em anexo, traz no bojo da sua missão instituir práticas colaborativas com vistas ao desenvolvimento de competências e habilidades leitoras por meio da mediação do professor com fins à promoção da autonomia do estudante, a partir de práticas didáticas contextualizadas. Acreditamos que "o aluno não está vazio de leituras, talvez sejam diferentes das trazidas pelo professor", advoga Carvalho (2008, p.60) e por isso é salutar a atualização permanente, uma

reconstrução do significado “formação de leitores” que atenda a pluralidade e o contexto ímpar de cada Unidade Escolar.

Refletindo sobre as falas de P1 e P2, percebemos que P1 responde de modo mais evasivo, provavelmente quer ser “agradável”, afirmando que o Projeto Gestar proporciona o “fazer um trabalho diferente”, assegura também que passou a conhecer muito mais as teorias sobre leitura, o que é muito bom, entretanto, finda sua resposta contradizendo-se ao apontar tantos pontos negativos somente em termos estruturais.

A resposta de P2 apresenta mais objetividade, pois, vislumbra-se mais “realidade” ao pontuar os passos de orientação que o Projeto Gestar fornece, bem como, ao citar a falta de disponibilidade para fazer todas as sugestões de leituras do referido curso, além disso, assinala os “malabarismos” que os professores necessitam realizar e enfrentar para que o trabalho com leitura se concretize.

Quando tratamos de planejamento **como elas planejavam as aulas de leitura, os procedimentos e os materiais utilizados como apoio**, elas assim retratam:

*[...]. Varia muito. Não existe um planejamento específico de leitura. Vai depender do tempo, do material disponível e do entrosamento com a turma, pois há momentos que planejo e nada sai como eu quero. Uso o material do Gestar, os cadernos as atividades complementares, mas a maioria uso mesmo é o livro didático. Os livros do Gestar estão sendo de suma importância, pois é uma forma de fazê-los ler, [...] compreender e alguns momentos fazer questionamentos. Às vezes, percebo que gostam mais dos livros do Gestar, são bem legais e tentamos resolver [...] eles ficam todos animados, as atividades são mais prazerosas, são bem legais e eles ficam todos animados. Infelizmente, a escola é muito pequena. A biblioteca não existe, o laboratório não funciona. Trabalhamos com os recursos que temos: livros do “depósito”- chamam de sala de leitura – alguns livros eu já li, outros não, às vezes, pego os livros da escola e empresto a eles; textos impressos, xerox, anúncios de jornais, propagandas e poemas. Faço leitura oral, silenciosa, em grupo e também individual, mas nem todos gostam de ler. [...] (P1, 2014)*

*[...]. Busco textos e ou temáticas que possam interessar aos alunos. Às vezes proponho alguns temas para que eles decidam sobre o que podemos ler e sempre me preocupo em despertar o interesse para uma possível leitura. Aqui na escola não existe um planejamento que seja só de leitura; a partir dos textos selecionados, faço um trabalho de leitura oral, silenciosa, individual, coletiva. Uso os cadernos do Gestar, e eles gostam muito. Peço para que eles tragam contos, fábulas ou qualquer outro gênero que estamos trabalhando ou surge no decorrer, depende do interesse e do momento. Podem ser notícias [...], rótulos, poemas que aproveitamos para produzir para o Tal<sup>15</sup>. Um*

---

<sup>15</sup> TAL - Tempos de Arte Literária - projeto estruturante desenvolvido pelo Estado da Bahia anualmente, em todas as Unidades de Ensino do estado. A escola faz a adesão, recebe o recurso, realiza o trabalho e, posteriormente, é feita uma seleção dos melhores textos, primeiro na Unidade Escolar da cidade, depois entre elas, faz-se uma seleção regional do melhor texto e por

*problema muito comum é quando a gente chega na sala, falta muita coisa, materiais, as salas são quentes, os alunos reclamam e não ficam atentos, não prestam atenção. A nossa escola não dispõe de salas amplas, muitos espaços, mas às vezes fugimos para os arredores da escola, que tem uma área grande e fazemos a aula lá fora [...], quando dá vamos à sala de informática, mas são poucos os computadores que funcionam legal. Agrupamos em grupos e visitamos alguns sites para lermos. O restante é na sala de aula, com o livro didático. Utilizo muito as sugestões de planejamento orientadas nos encontros, as sequências didáticas. Eu comprei meu datashow e meu note para dar aula, porque a escola não tem pra todo mundo. [...]* (P2, 2014).

Pela fala constatamos que os informantes reconhecem a importância da leitura na formação do estudante, entretanto percebemos que não há um planejamento detalhado para se trabalhar a leitura, uma preocupação com as estratégias de leitura, com os objetivos, conforme orientações socializadas nas formações defendidas pelo projeto.

P1 fala que depende do tempo, do material, do entrosamento, não segue uma receita de aula de leitura. Considera situações subjetivas muito presentes no contexto de sala de aula. Ele reconhece o valor que cada material didático tem, seja o oferecido pelo projeto ou outros como o livro didático, textos impressos, propagandas. Além de diversificar sua metodologia quando: “Faço leitura oral, silenciosa, em grupo e também individual, mas nem todos gostam de ler”.

Logo, a resposta de P1 vai sendo costurada com a proposta do Projeto Gestar, projeto este que crê na leitura como uma expressão ativa de edificação de significados, além de tornar o leitor um sujeito também criador de novas produções. Dessa forma, a fala de P1 salienta que a formação intrínseca do profissional não depende exclusivamente do Projeto em si, já que, este oportuniza durante um período, todo um apoio no que concerne aos materiais e principalmente orientações metodológicas, mas sim, depende do aprofundamento teórico e prático o qual tal docente afirma ter realizado. Isto quer dizer que a melhoria da prática docente perpassa pelo querer do outro, pela busca do seu crescimento pessoal e subjetivo, além das orientações da formação.

É importante ratificar que a qualificação profissional cultivada pelo Gestar necessita estar em consonância com a escola e os conteúdos devem ser

contextualizados. O discurso de P2 confirma tal harmonia, quando diz: “busco textos e ou temáticas que possam interessar aos alunos, às vezes proponho alguns temas para que eles decidam sobre o que podemos ler e sempre me preocupo em despertar o interesse para uma possível leitura”, ou então, quando P2 diz: “utilizo muito as sugestões de planejamento orientadas nos encontros, as sequências didáticas”. Esclarece, assim como P1, que não há um plano específico para leitura. P2 perpassa a ideia de planejamento participativo, demonstra uma preocupação com o olhar dos alunos, visto que ele busca textos e temáticas que lhe são interessantes.

O conceito de gênero trabalhado no Gestar defende as situações comunicativas/sociodiscursivas e está implícito nas falas de P1 e P2 quando asseguram que os alunos “gostam muito do material”, ou seja, o material que está sendo fornecido/utilizado chama a atenção do aluno e deve dialogar com o seu contexto, como assegura P1: “Uso o material do Gestar, os cadernos as atividades complementares, [...]”. “Os livros do Gestar estão sendo de suma importância, pois é uma forma de fazê-los ler, [...] compreender e alguns momentos fazer questionamentos. Às vezes, percebo que gostam mais dos livros do Gestar, são bem legais e tentamos resolver [...] eles ficam todos animados, as atividades são mais prazerosas, são bem legais e eles ficam todos animados”.

As práticas de letramento são sugeridas pelo Gestar através do caderno de atividades a partir do 6º ano. Quando P1 aponta que os livros do Gestar são bons e “tentam resolver” marca as lacunas que a falta do planejamento deixa e mais uma vez detalha as questões concernentes à falta de estrutura física da escola, para justificar suas estratégias metodológicas.

A alocação de P2 demonstra que sua prática tem uma preocupação com os alunos, com as “escolhas” dos materiais usados para a leitura e dos temas a serem discutidos. Evidencia que muitas vezes os próprios alunos trazem o material “dependendo do momento”. Outro trecho que chama a atenção diz respeito ao tempo dispensado ao planejamento e à prática de leitura: “quando dá vamos à sala de informática”. Expõe que o material poderia ser melhor explorado se houvesse um planejamento mais voltado para as práticas de letramento.

Comparando os trabalhos desenvolvidos por P1 e P2, percebemos que a primeira baseia suas ações mais no livro didático, que em outras fontes de pesquisa, no entanto não esquece o material do gestar e suas orientações, já a segunda

preocupa-se em variar a leitura buscando gêneros diversos, ultrapassando os limites tanto do livro didático, quanto do caderno de atividades do Gestar.

Sobre o planejamento, P1 afirma: “há momentos que planejo e nada sai como eu quero”. Algumas vezes as ações projetadas não são as mesmas que acontecem no decorrer da aula, porém, afirmar com tanta veemência que “nada acontece” é forte demais, pois, qualquer planejamento precisa ter flexibilidade, mas fugir totalmente ao controle é uma situação a ser repensada. Até porque P1 relata que: *“pego os livros da escola e empresto a eles; textos impressos, xerox, anúncios de jornais, propagandas e poemas. Faço leitura oral, silenciosa, em grupo e também individual, mas nem todos gostam de ler”*.

Percebemos outra postura quando P2 assegura: “busco textos e ou temáticas que possam interessar aos alunos”. Além disso, assume uma visão positivista das possibilidades de alteração do seu planejamento e, ao invés de destacar apenas os pontos negativos da estrutura física da escola, caminha rumo a uma solução para o obstáculo da falta de material e/ou salas amplas. Dessa forma, explora outros espaços da escola, agrupa-se para a pesquisa e leitura, driblando assim algumas dificuldades, cria alternativas para as dificuldades muito presentes nos contextos de nossas salas de aula.

Observamos que os colaboradores em algum momento caminham na tentativa de acertar, de promover momentos em que os alunos se realizem no seu papel de protagonista do conhecimento e para isso o professor tem papel crucial: “o professor é o intelectual que delimita todos os quadrantes do terreno da leitura escolar”, proclama Silva (2008, p.19). A organização da leitura na sala de aula e a mediação do professor no tratamento da leitura conduzem para um trabalho significativo.

Assim reiteramos que o ato de planejar proporciona ao professor um olhar sob a trajetória da aula, uma revisão de objetivos, considera realidades e vislumbra possibilidades de aprendizagem. Dessa forma, o planejamento da leitura no contexto escolar é fundamental, na medida em que considera os interesses dos estudantes, as dificuldades e as possibilidades de ultrapassar barreiras, vencer as dificuldades.

Os participantes da pesquisa explicam a ausência de mais práticas que dialoguem com as sugeridas nas formações pela falta de estrutura de natureza diversa mostrando assim as fragilidades do percurso entre teoria e prática.

É salutar que a escola promova tarefas para que os alunos pratiquem a leitura, sua competência leitora, que se estenda por toda a vida escolar e não somente no



início da escolarização. Seja apresentado aos estudantes um repertório diversificado de gêneros, que ao longo do caminho dê conta das exigências do mundo letrado. E para isso exige um planejamento de estratégias específicas de leitura, escolha de material e procedimentos adequados. Um dos objetivos do ensino da leitura, segundo Solé (1998) é ler para aprender, logo, precisamos usar a leitura como ferramenta de aprendizagem. Implica conceber a linguagem na relação com o outro que cria situações de aprendizado na troca, na interação com os saberes diversos.

O uso do material do Gestar é ressaltado como suporte pedagógico bastante relevante no trabalho dos informantes. Reitera a proposta do projeto de contribuir diretamente com a prática docente promovendo experiências proveitosas, considerando as necessidades dos estudantes, embora não muito explorado.

É evidente também, a presença do livro didático, como mais uma ferramenta na formação de leitores; demonstra o entendimento de que a escola não precisa estar presa a um único material, tampouco usá-lo como única ferramenta. Há também que se considerar o repertório de textos que estão lá para serem explorados, lidos, discutidos, interpretados, enfim constituem eventos de leitura.

E, por último, perguntamos aos sujeitos informantes sobre o processo avaliativo da competência leitora dos estudantes: **que instrumentos são utilizados para avaliar seus alunos no aspecto da leitura?** Retomemos alguns depoimentos das docentes sobre os instrumentos avaliativos:

*É uma tarefa muito difícil [...] tem alguns com problemas de fala, não pronunciam as palavras direito, outros não sabem ler com clareza. [...] faço as sondagens sempre que posso, testando os conhecimentos de todos, pois dá para envolvê-los de forma bem dinâmica. Mas, às vezes, chegam “com a macaca” e dão aquele trabalhão, pois são verdinhos e não têm muita maturidade para aceitar algumas propostas. Ah, utilizo a contação de histórias e o reconto, umas estratégias que aprendi nos encontros (uma tal de técnica cloze), com o uso do data show, fazemos cartazes para explorar alguns textos, trabalhos de pesquisa, estamos tentando inserir de forma mais atuante as novas tecnologias em sala de aula, mas aos poucos. A leitura coletiva, silenciosa, individualmente, perguntas, questionamentos são formas de ver se ele sabe ler e interpreta o que leu, os debates também. Releitura de contos de fadas, fábulas, contos, são formas de avaliar todos os dias. (P1, 2014).*

*[...]. Há muito o que fazer para que eles atinjam um nível desejável. Como é uma turma complicada, muito misturada, uns mais velhos, cheios de outros interesses, se torna complicado, pois preciso diversificar muito. [...] Criança é criança e já moças e rapazes pensam*

*e agem muito diferente. [...]. Mas tento avaliá-los por meio do diálogo, muita conversa, discussões, debates a respeito das leituras propostas, atividades escritas de interpretação de texto, produções de textos a partir da discussão na sala. Levo tirinhas, histórias em quadrinhos, notícias, passo filmes e peço para eles recontarem com as palavras deles, algumas propagandas para interpretar e atribuo nota à medida que eles vão participando, interagindo. Dá um trabalho danado. Eles já fazem resumos de filmes que assistimos juntos ou que eu passo para casa, sempre com um roteiro, é importante ter objetivos. E a avaliação é todo dia, em todas as comunicações. Temos alunos quase analfabetos. É muito contraste numa sala só. (P2, 2014).*

Pelas falas dos participantes, podemos enumerar muitos instrumentos avaliativos utilizados para acompanhar o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes, alguns já mencionados anteriormente e remontam a tempos de outrora, como o reconto, a leitura oral e a própria interpretação para averiguar a leitura e o entendimento do texto. Os informantes procuram validar as práticas disponíveis, conforme as condições de trabalho e o universo dos estudantes.

P1 menciona a técnica *cloze*, criada por Wilson L. Taylor, em 1953, e que já sofreu muitas variações. Consiste em lacunar o texto e solicitar que o leitor o complete de modo a construir significado. Mobiliza alguns conhecimentos para que o leitor construa o significado do texto, mesmo lacunado, uma estratégia usada para medir a compreensão da leitura.

Segundo Sigot (2004, p. 111), “utilizar o instrumento *cloze* é vantajoso, pois é de fácil elaboração e algumas pesquisas confirmam a validade para medir a compreensão em leitura e leiturabilidade”.

São muitos os elementos envolvidos no processo avaliativo, alguns citados pelos docentes, outros podemos mencionar para efeito de entendimento, como o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e sabemos que eles não darão conta na sua totalidade. É importante que os professores tenham conhecimento dos processos envolvidos na leitura para subsidiar uma boa avaliação.

Os debates, os questionamentos, a leitura oral, as questões abertas são apresentadas pelos participantes como excelentes estratégias para avaliarmos a compreensão leitora, considerando os objetivos da leitura.

É na sala de aula pela mediação do professor- leitor em que os sujeitos são insistentemente indagados, postos ao alcance das práticas de letramento, das possibilidades de desenvolver habilidades leitoras, em que os estudantes se

reconhecem como protagonistas do conhecimento e dos seus discursos defende Bortoni-Ricardo (2012).

## 5.2 Das observações das aulas

Nosso olhar agora paira sobre as observações feitas das aulas de leitura ministradas pelos professores colaboradoras desse estudo. Seguiremos a planilha<sup>16</sup> elaborada para este fim que se apresenta dividida em três objetos de observação: **prática docente, ambiente de sala de aula e avaliação.**

Sem querer jamais dar conta da grandiosidade de uma aula e de todos os seus meandros, objetivamos, a partir desses pontos observados, descrever a prática docente com o trabalho da leitura em sala de aula.

No que se refere **à prática docente** de P1, podemos observar que ele manteve certa linearidade no que concerne **à metodologia**: utilizava o texto do livro didático ou do material do gestar como recurso e organizava sua aula seguindo um enquadre relativamente estável. Na cena do dia 18 de agosto de 2014, P1 chega à sala, dá boa tarde, pede para os estudantes abrirem o livro página 166, anotando no quadro. P1 diz: “quem não trouxe o livro vai prestar atenção”. Inicia a aula dizendo que fará a leitura e em seguida eles também lerão. Pergunta aos alunos: “você sabe o que é ler?” Todos tentam responder ao mesmo tempo. Entre as falas, destacamos: “ler é falar, pegar o livro e ler, juntar as letras e dizer as palavras.” P1 continua perguntando: “a gente faz leitura de quê?” Em resposta, os alunos dizem: “De textos”. P1 complementa: “De textos, mas a gente faz leituras, também, de visuais. Quando a gente sai nas ruas.... Basta a gente sair na porta de nossa casa, tudo é uma leitura. Há uma leitura de mundo. O percurso que vocês fazem da casa de vocês até chegar à escola, vocês não fazem muitas leituras? Às vezes a gente passa nas ruas, aí vai passando um caminhão... A gente costuma ler as frases que estão lá no caminhão, num é? Estamos lendo o tempo todo. Vamos ler uma poesia “Aula de leitura, de Ricardo Azevedo. É uma poesia, nós já vimos outras poesias, não é?” Solicita que todos prestem atenção e lê para os alunos; em seguida indica alguns para lerem, o

---

<sup>16</sup>Ver Apêndice D.

que nem sempre é atendido, pois alegam ter vergonha, mas o professor colaborador não manifesta nenhuma reação contrária ou se aproxima para saber mais sobre a recusa.

Desde o início da aula faz questionamentos sobre “o que é ler” e espera que os alunos falem das suas experiências dentro e fora da escola. Direciona-se para um caminho mais expositivo, tentando mostrar a enorme amplitude da leitura, que também se efetiva nas ruas, nos inúmeros suportes que circundam os indivíduos, no cotidiano lá fora e embora questione, parece não acolher as respostas dos alunos. Nessa etapa da condução didática, o informante apresenta alguns acertos significativos em seu discurso: notamos que passa a expandir a proposta conceitual de leitura anunciada no início e resolve trabalhar com a ideia da leitura de mundo, tão bem ventilada em Paulo Freire (2011, p. 19), quando o autor afirma que uma compreensão crítica do ato de ler

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas se antecipa e se alonga na leitura do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.

No entanto, deixa escapar uma oportunidade de atentar ao que os alunos sabem, o que pensam, quais expectativas têm do texto a partir do título/tema/assunto. A linearidade diz respeito à manutenção dessa mesma sequência em todas as aulas seguintes. Os questionamentos são positivos, entretanto, observa-se que P1 furta-se da oportunidade de acolher as respostas dos estudantes promovendo a ressignificação dos saberes já construídos pelos alunos e aquisição de novos.

Seguindo o olhar sobre a prática de P1, pudemos observar que **a mediação docente/estudante** era iniciada de forma bastante dialógica e interativa. Ao fazer a abertura de sua aula com perguntas direcionadas de forma clara e objetiva, como por exemplo: “Você sabe o que é ler? ” “O que é ler, minha gente? ” “De que forma podemos ler? ” O docente demonstra consciência de que é necessário contextualizar e motivar, por meio de questionamentos, as atividades mediadas pela leitura, no entanto desconsidera os conhecimentos prévios dos estudantes, o saber construído historicamente que pode ser mobilizado nesses momentos para alargar as possibilidades de apropriação do novo.

Bortoni-Ricardo (2012) defende que deve existir uma política de sala de aula focada no estudante, com o anseio de mediar interações que respeitem os antecedentes socioculturais e linguísticos do educando com o objetivo de facilitar o ensino e a aprendizagem, proporcionando a autonomia nas ações do ler e do escrever. Vejamos, por exemplo, a aula do dia 20 de agosto, quando P1 inicia a tarde fazendo uma dinâmica de montagem de provérbios. Distribui para cada aluno partes de adágios populares e pede para que todos saiam à procura das metades que completem o todo. Todos participaram, uns ajudando os outros, pois alguns alunos desconheciam certos provérbios. Constituiu um momento de interação, principalmente quando P1 organiza a busca das partes, mediando a leitura dos adágios pelos estudantes. Após a montagem, P1 solicita às duplas que discutam e expliquem o sentido dos provérbios. As interpretações foram rápidas, entretanto significativas. Quando o colaborador perguntou o que eles acharam, um deles respondeu: “Aprendi muito com minha colega e me lembrei que minha vó usa muito esta linguagem”

Retomando a cena do dia 18 de agosto, faltaram, na apresentação do poema, comentários mais espontâneos cuja funcionalidade fosse relacionar todo o aparato contextual promovido até então, deixando clara a ligação entre a “leitura do mundo”, já discutida e confirmada pelas experiências de professor e alunos no dia a dia, e a “leitura da palavra”, feita no texto.

No que se refere ao terceiro aspecto da prática docente de P1 - **Tarefas e natureza das tarefas – observamos** que as atividades de interpretação e compreensão do texto trabalhado eram limitadas ao livro didático ou aos cadernos, e assim eram feitas: P1 solicitava que resolvessem essas questões presentes nos materiais citados, durante ou após a leitura. As questões contemplavam desde respostas objetivas, localizadas no texto, como quem eram os personagens, o local onde aconteciam as ações, como também perguntas inferenciais, aquelas que faziam com que os alunos estabelecessem relações com suas vivências e sentimentos. Por exemplo, no episódio sobre o texto “Aula de leitura”, de Ricardo Azevedo, uma pergunta mobilizou toda a sala para responder: “E para você, o que mais dá medo de ler? ” As respostas eram as mais diferentes possíveis: “Não gosto de ler sobre morte” “Me dá arrepio ler coisas de violência” “Ler e ver criança passando fome é muito chato”. E assim, a maioria se pronunciava, sem que P1 explorasse os turnos de fala dos alunos. P1 lê o poema apenas uma vez, em voz alta, sem que, nem antes nem depois, os alunos

tivessem tido a chance de experimentar, eles próprios, a leitura verbalizada do texto. A não ser pelo aspecto da rima, único observado pela professora e confirmado pelos alunos, praticamente nenhuma outra característica dos sentidos textuais foi alvo de exploração durante a aula. Assim, parece ter havido, outra vez, certa pressa em passar a outro tópico da aula, ficando a sensação de que o ato de **experenciar impressões e construções textuais no processamento de leitura** (em voz alta ou não, por meio de estratégias bem marcadas) esteve ausente. Depois de ler o poema o docente pergunta se todos prestaram bem atenção ao texto e alguns respondem que é “muito massa”. E continua perguntando se perceberam alguma coisa entre as palavrinhas e imediatamente alguns alunos dizem ser a rima. Então, segue mostrando no texto algumas palavras que se apresentam ritmadas. “Elas rimaram, as palavras? Algumas palavras, né? Por exemplo, aqui: quem quiser parar para ver pode até se surpreender. Elas têm a mesma terminação, não é, “E-R”. Aqui, quando eu digo, folhas do chão, se é outono ou se é verão. Então elas rimaram, algumas palavrinhas, realmente elas RI-MA-RAM”.

P1 deteve-se pontualmente a escrever no quadro uma palavra ou outra questionada ou que causava certa estranheza ao universo dos estudantes. Perguntava o que poderia significar, no entanto, respondia quase que imediatamente. Neste momento, o docente deixou escapar uma oportunidade de se trabalhar com o dicionário, já que constitui uma excelente ferramenta de leitura. O trabalho com o dicionário possibilita o debate a respeito da língua, as definições e acepções das palavras em diferentes contextos, além de mobilizar muitos conhecimentos para que a leitura seja eficiente.

Imbricado aos aspectos anteriores, está o último aspecto elencado para a observação da prática docente de P1- **Gestão do tempo e estruturação da aula**. Sobre a gestão do tempo, P1 não conseguia, na maioria das aulas observadas, chegar ao final da atividade, em virtude da intensa movimentação dos estudantes, e não dava tempo. Não se percebia um cuidado com o gerenciamento do tempo, com uma organização que se presentificasse com início, meio e fim, deixava para depois as questões opinativas, aquelas que deveriam ser compartilhadas com os colegas, que exigiam uma discussão maior, que presumia a interação da subjetividade do leitor com o texto e com o outro. Um processo dialógico de compartilhamento de múltiplas vozes inerentes a este fazer pedagógico. Assim, orientava-os para que fizessem em casa.

Quanto à **estruturação das aulas** se mantinha relativamente constante entre uma aula e outra: apresentação do texto/conteúdo, leitura e orientação didática, consolidação da aprendizagem por meio de interpretação, questionamentos orais ou escritos, sistematização oral e às vezes, resultava em uma produção, fruto da discussão arrolada em sala a partir da aula de leitura. Devem-se considerar os objetivos da aula, as características da classe e os recursos disponíveis. Emerge daí a crença de que a estruturação da aula é uma ação que demanda do professor muita criatividade e flexibilidade, ou seja, *“perspicácia de saber o que fazer frente a situações didáticas específicas, cujo rumo nem sempre é previsível”* (LIBÂNEO, 2008, p. 179).

Observando a segunda categoria **Ambiente de sala de aula**, em relação ao **clima de sala de aula** (físicas e climáticas), **e condições favoráveis à aprendizagem: interações** em P1, percebemos que a sala é a única da escola com uma estrutura melhor, com aparelho de ar condicionado, embora não seja ainda o ideal, pois o sertão da Bahia tem temperaturas elevadas. A sala é clara e, relativamente estreita. A distribuição do mobiliário desconfortável e precário, dificulta trabalhos em grupos, em círculo ou em outro *layout* que fuja um pouco dos moldes tradicionais. Neste ambiente, **a interação** se dá intensamente entre estudantes–professor-estudantes, todos participam quando inquiridos e demonstram-se entusiasmados e curiosos para aprender, observamos isso nas atividades desafiadoras que mantinham os estudantes ocupados. Isto porque são bastante agitados.

E por fim, analisaremos a última categoria da nossa matriz de observação sistemática no que tange a **avaliação**, nos aspectos: **instrumentos, funções e tipos de avaliação**. Nos episódios acompanhados, percebemos que P1 procura avaliar os estudantes por meio dos questionamentos, sondagem, leitura em voz alta ocorrida livremente, trabalhos de pesquisa, leitura coletiva e também silenciosa. A interposição de perguntas para o desdobramento de experiências pessoais, porventura vivenciadas pelos discentes no que se refere à leitura, se revela muito proveitosa como instrumento avaliativo. Vejamos nesta passagem: “Você acha que a leitura engrandece a gente, os nossos conhecimentos? ” E os alunos respondem: “Engrandece. ” “Viajamos”. A função dessa avaliação diz respeito ao processo de aprendizagem dos alunos, ao desenvolvimento da competência leitora, uma avaliação

formativa cujo objetivo é verificar se os objetivos propostos foram ou não atingidos. Por meio da sondagem, o professor diagnostica e identifica as dificuldades dos estudantes, e conforme os objetivos propostos acenados, principalmente, para um olhar interativo de intervenção pedagógica, por meio da mediação. A correção oral foi uma constante, e aqui a destacamos, pois entendemos ser um ato de leitura, um instrumento de acompanhamento da aprendizagem dos alunos.

E no que se refere à **natureza, frequência e distribuição do feedback**, P1, relativamente, faz quase que imediatamente, o que permite aos envolvidos no processo, professor e estudante ajustarem às práticas conforme as dificuldades. Percebemos que P1 considera importante a participação dos alunos para que eles possam aprender com mais compreensão. Já em outros momentos, perde-se esta oportunidade, como podemos recordar, quando o aluno fala das leituras de mundo, de tudo o que ele lê no caminho para a escola e P1 deixa de ampliar este aprendizado.

Dando continuidade à análise da aula, nos deteremos à **prática** de P2, no que concerne ao aspecto da **metodologia** em que podemos observar um percurso um pouco semelhante a P1: utiliza-se de muitos questionamentos quando usa os textos do livro didático e ou dos cadernos do Gestar. Nos momentos acompanhados, P2 iniciava sua aula lendo mensagens, pensamentos do dia, palavras de estímulo para os alunos. No episódio do dia 09 de dezembro de 2014, P2 trabalhou com a fábula “O lobo e o cordeiro” com os alunos. Espera que todos entrem na sala, dá boa tarde, inicia a aula pondo no quadro “o pensamento do dia”, o que ocorria com frequência, seja com mensagem de otimismo ou pensamentos de estímulo, já que os alunos eram dispersos e fora de faixa. O texto constava no livro didático, página 44, e também em um dos instrumentos avaliativos do projeto, uma prova que é aplicada no início do ano para diagnosticar as dificuldades de aprendizagem dos alunos da rede estadual de ensino. Pede para que todos peguem o material. P2 conversa com os alunos sobre o que é fábula: “você sabem o que é uma fábula?” Alguns respondem: “é um texto com animais que falam”, “tem lição de moral e quer ensinar alguma coisa”. P2 diz: “Já trabalhamos a cigarra e a formiga” e depois pede para que fiquem atentos que vai ler o texto. Em seguida, segue a mesma sequência: leitura pelo professor, exposição oral, esclarecimentos no quadro, leitura por alguns estudantes (aqueles que quisessem). O professor colaborador pede para que eles falem do que gostaram no texto. Um aluno da frente diz: “o lobo parece com os nossos políticos, tentando enganar as pessoas”, outro responde que “o lobo é muito mau e não devemos confiar nas



peças”, e os demais vão concordando e ou repetindo a mesma ideia com outras palavras. P2 vai anotando no quadro, mas não faz interferência, esperando que todos participem. Ainda pede a alguns estudantes que recontem a história com suas palavras, o que imediatamente é atendido. Fazem um reconto coletivo, em que todos participam. Continua perguntando: “o que é moral?” O aluno responde: “moral é ter moral”. P2 anuncia uma explicação sobre fábula e moral e escreve no quadro alguns conceitos. Quando todos terminam de escrever, pede para alguns estudantes lerem em voz alta, atentando para a pontuação para melhor compreender. Segue uma sucessão de leituras feitas pelos estudantes. Na sequência, pede para que todos respondam às questões presentes no livro didático individualmente: a primeira pergunta diz respeito ao gênero; a segunda aos personagens, ao espaço onde acontece a história, à caracterização do lobo e do cordeiro respectivamente. O informante acompanha o desenvolvimento das tarefas dos alunos, orientando-os, de carteira em carteira. Pergunta com frequência: “todos estão entendendo?” “Estão sentindo alguma dificuldade?” Quando o aluno pergunta o significado de um ou outro vocabulário desconhecido, o professor pede para que voltem ao texto para lê-lo novamente. “Que sentido esta palavra tem dentro desse texto” “Não podemos olhar as palavras soltas, precisamos ver conforme o uso”. Anota no quadro os possíveis sentidos que os alunos vão falando para aquela palavra, como por exemplo, quando o aluno pergunta sobre o significado da palavra “córrego”. Percebemos que neste momento poderia ter se utilizado o dicionário, para além dos sentidos das palavras desconhecidas, questões oriundas das definições e discutir com o aluno a importância do dicionário como um livro de leitura e não como um catálogo de palavras.

No que tange à **mediação docente/estudante** percebe que o professor colaborador perde algumas oportunidades significativas de mediar a aprendizagem dos discentes, mobilizando os conhecimentos prévios deles, isto é, em alguns episódios acompanhados, a mediação se dá de forma superficial, parece não atuar fazendo as devidas intervenções didáticas para interagir com o estudante e assim, conduzi-los à compreensão leitora. Podemos exemplificar com a cena descrita acima, quando o estudante estabelece relações entre o lobo e os políticos, o outro com a confiança nas pessoas, seria uma oportunidade de explorar algumas estratégias importantes na construção do sentido do texto, como inferências e relações intertextuais. Dessa forma, P2 limita as possibilidades de ampliar o entendimento da leitura na escola, como perspectiva da interação, da construção dos sentidos que

subjaz ao texto, de um trabalho produtora a respeito dos usos da linguagem, não se estabelecem relações com os conhecimentos prévios dos estudantes e o texto estudado, arremata Bortoni (2013). Sugere uma ausência de um trabalho mais sólido na construção dos significados de forma mais aprofundada.

Ainda com um olhar sobre a **prática docente** de P2, no terceiro aspecto **tarefas e natureza das tarefas**, observamos que, em algumas cenas, como está descrita, a forma como as atividades são desenvolvidas não efetivam a busca da formação de um leitor crítico, pois se está muito preso à superficialidade do texto, já que o professor não explora as possibilidades de conhecimentos a partir das respostas dos alunos.

Kleiman (2002) diz que, para que haja a compreensão, o leitor aciona o seu conhecimento prévio, por isso a leitura é considerada um processo interativo. Nos episódios acompanhados, há uma frequência grande de atividades que contemplam questões objetivas do tipo: personagens, espaço-temporal, características do gênero. Estas questões são necessárias, no entanto precisam ser ampliadas, discutidas, uma abordagem que contemplem os implícitos, pressupostos, as nuances mais subjetivas na construção desses elementos que influenciam na compreensão do texto.

Quando P2 faz um trabalho de predição, de expectativas do leitor, os alunos respondem de forma diferente: ficam curiosos, participam mais, se empolgam e correspondem ao objetivo proposto da professora. Podemos elencar a cena do dia 11 de novembro em que o professor colaborador leva o poema “Vai já pra dentro, menino!”, de Pedro Bandeira, fatiado e distribui para os alunos montarem. O colaborador inicia sua aula com uma boa tarde e em seguida pede para que formem grupo com cinco alunos. Distribui um envelope contendo partes de um texto. E inicia alguns questionamentos? “Vocês aprendem muito na escola?” Os alunos respondem imediatamente com sim. “O que vocês aprendem na escola?” “Ah, muitas coisas”. “Aprendo a escrever melhor, a localizar os países”, “Um monte de coisas que os pais não sabem ensinar” “De que outra forma podemos aprender?” “Ah, pela televisão, nas novelas”, “Nos programas de esporte e também nos livros.” E continuam dando respostas similares, até que P2 pede para que abram os envelopes, conversem entre si e montem o texto. “Todos terão dez minutos para montar e apresentar explicando como vocês conseguiram”. Pudemos registrar um alvoroço coletivo e um interesse evidente. Todos conversavam, discutiam, brigavam e competiam. Ao terminarem, pela ordem foram se apresentando e P2 ia fazendo anotações em uma pasta, fazendo as

devidas alterações e parabenizando os grupos. Para finalizar, o professor colaborador expõe em data show o texto completo, fazendo a leitura.

Relacionados aos aspectos já mencionados, no que diz respeito ao objeto prática docente, faremos uma reflexão sobre **a gestão do tempo e estruturação da aula** de P2. As atividades desenvolvidas por P2 eram organizadas para serem desenvolvidas dentro do tempo da aula, no entanto, em virtude da movimentação intensa dos alunos nem sempre ocorria, deixando para um próximo momento o fechamento das aulas de leitura. A distribuição adequada do tempo constitui um fato importante no cotidiano escolar, uma vez que pressupõe organização, hierarquização das tarefas conforme os objetivos propostos para aquela aula. É visto como natural se considerarmos que o contexto de sala de aula não segue a uma padronização rígida. A **estruturação da aula** de leitura seguia, na maioria delas, uma sequência relativamente estável: identificar o texto do livro didático ou no caderno do Gestar: “abram o livro página 44”; questionar sobre o texto: “você sabe o que é ler?” “A gente faz leitura de quê?” “Vocês sabem o que é uma fábula? Leitura pelo professor, em seguida pelos alunos, promoção de debates dependendo do gênero, interpretação oral e atividades escritas. Em um dos episódios, P2 passa o filme “Valente” para a turma e solicita que todos façam uma resenha para socializar na aula seguinte. Mas antes, pergunta: “vocês sabem o que é resenha?” Faz uma breve explanação sobre resenha e todos respondem afirmativamente que já entenderam. Foi um momento de bastante participação, todos se empolgaram, participaram e se envolveram ativamente. Alguns alunos diziam: “É bom quando posso falar bem ou mal de tudo que vejo” “Eu gosto de filmes que fazem a gente pensar um pouco sobre a vida” “Posso colar figuras ou desenhar pra dar minha opinião?” Vale salientar que os passos didáticos dependem da natureza da tarefa a ser desenvolvida e dos objetivos do professor.

A próxima categoria observada diz respeito **ao ambiente de sala de aula**, com vistas a observar o clima de sala de aula (**físicas e climáticas**) e **as condições favoráveis à aprendizagem: interações** - no que nos detemos neste momento: as nossas salas de aula se parecem “gaiolas” coletivas, como dizia o educador Rubem Alves em relação às escolas. A sala de P2 é escura, quente, com pouco espaço físico, que pouco favorece o “voo” dos estudantes. P2 e os alunos dividiam o espaço com um acervo de livro didático alocados em prateleiras de gesso encontradas em um dos lados da sala. As mesas dispostas em “U” permitiam a circulação da professora pelas

bancas e o atendimento aos alunos que apresentavam mais dificuldade. As saídas eram constantes e a inquietação muito evidente. Dificultava a concentração e a continuidade das tarefas. O professor era interrompido constantemente. Nesse contexto, observa-se a importância de se ter um ambiente espaçoso, claro e ventilado para que se promova uma aprendizagem eficiente.

Quanto **às interações** estudante-estudante-professor, é perceptível, em algumas cenas, a existência de um diálogo em prol da construção da aprendizagem. Interagem muito, perguntam, havendo inclusive uma relação de competição entre meninos e meninas. Eles se constituem nessa relação com o outro num ambiente permeado de partilhas, mediado pelo professor, embora reconheçamos que não se dá em sua totalidade.

Para finalizar nosso olhar sobre as aulas de P2, nossa última categoria refere-se **à avaliação** nas dimensões **instrumentos, funções e tipos de avaliação e natureza, frequência e distribuição do feedback**. P2 elenca alguns instrumentos como debates, resumos, resenhas, discussões e atividades escritas de interpretação, que de fato são reconhecidos durante suas aulas com a função de acompanhar o desenvolvimento dos estudantes, identificando as dificuldades, já que em alguns momentos P2 retoma exposições já feitas para retroalimentar o processo de ensino e de aprendizagem. A correção oral, ouvindo as respostas dos meninos e fazendo anotações em uma pasta, considerando a participação dos envolvidos constitui um dispositivo avaliativo de averiguar se a aprendizagem dos estudantes está sendo construída, o que se pode configurar como diagnóstica e também cumulativa, visto que o professor identifica se os objetivos foram alcançados e quais aspectos da prática pedagógica estão promovendo a construção de conhecimentos, perspectiva referendada pelo projeto.

A elaboração do resumo e de resenhas dos filmes assistidos que P2 trabalhava com os estudantes foi interessante, pois possibilitou ao leitor/telespectador a seleção das ideias principais, além de promover o desenvolvimento de habilidade oral, organização e articulação das ideias, além de se promover um trabalho com a ampliação vocabular e o poder de síntese. Neste episódio cabia, ainda, um trabalho que trabalhasse mais as estratégias de leitura utilizadas pelo leitor e o produtor dessa leitura, para que o professor pudesse intervir mais durante tanto a produção da atividade como também durante as exposições orais dos alunos, uma leitura compartilhada orientada, com o intuito de promover a autonomia dos leitores. Ao que

diz respeito à **natureza, frequência e distribuição do feedback**, percebemos através dos instrumentos avaliativos, que os estudantes fornecem indicações de aspectos que cada um deve melhorar, oportunidades de refletir sobre seus progressos e suas dificuldades. Constitui um percurso trabalhoso e exige do professor um olhar aguçado sobre a aprendizagem dos estudantes, sobre os resultados obtidos nos momentos de avaliação. P2 tenta promover uma discussão com os alunos sobre os acertos e erros, isto é, dar um *feedback*, mas ainda é muito tímido, percebemos algumas dificuldades de articular ensino - aprendizagem e avaliação.

### 5.3 Das convergências e divergências: formação do GESTAR e prática docente

Intuímos nesse espaço retratar uma comparação a partir do contexto investigado (entrevista e observação da prática do professor na mediação da leitura em sala de aula) e a formação continuada oferecida pelo projeto Gestar. A análise procura atender ao seguinte objetivo específico: comparar a prática docente dos professores observados e as orientações dadas pelo Projeto Gestar sobre o trabalho com a leitura em sala de aula. Com este momento da análise, finaliza o percurso empreendido para atingir o objetivo geral: analisar **os aspectos convergentes e divergentes entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura** em duas escolas estaduais de Juazeiro-BA e, conseqüentemente responder nosso questionamento de pesquisa: que aspectos convergem e/ou divergem entre a formação continuada, oferecida pelo projeto Gestar, e a prática do professor na mediação da leitura em sala de aula?

**Quadro 3: Convergências e divergências: formação do GESTAR e prática docente**

Formação continuada e prática docente		
Aspectos observados	Convergências	Divergências
<p>• <b>Prática docente: Metodologia, mediação, tarefas, gestão do tempo e estrutura das aulas</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Os professores seguem relativamente as orientações socializadas na formação;</li> <li>• P1 e P2 se utilizam da técnica <i>cloze</i> para trabalhar a leitura em sala de aula;</li> <li>• Há momentos de interação dialógica, logo acontece mediação em determinados episódios;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Não há mobilização dos saberes dos alunos a respeito do título/tema ou conteúdo do texto, conforme orientação do GESTAR;</li> <li>• Ausência de um aprofundamento por parte do professor para se desenvolver algumas estratégias de leitura como, por exemplo, predição,</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Há questionamentos constantes, embora com pouca atenção às respostas dos alunos;</li> <li>• Algumas atividades são as sugeridas pelos materiais do Gestar e seguem a uma organização temporal.</li> <li>• Há uma estrutura flexível observada em algumas aulas que conversa com os roteiros organizacionais apresentados na formação</li> </ul>	<p>expectativas em relação ao objeto;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Uma forma de sensibilizar os alunos para o início de qualquer atividade educativa, utilizando-se de ferramentas como a música, vídeos, imagens, cartazes é vista de maneira muito positiva pelo projeto, no entanto não se percebe.</li> <li>• No projeto há uma preocupação com o tempo para o desenvolvimento de cada atividade, com o intuito de atrelar tempo ao objetivo das atividades; e a estruturação das aulas é bastante flexível, entretanto passa por uma organização: preparação dos estudantes - mobilização do conhecimento de mundo, expectativas, predição, confirmação ou refutação das hipóteses levantadas, estudo pelo professor/ estudantes, individual e coletivo, consolidação e ampliação dos conhecimentos, verificação da aprendizagem.</li> </ul>
<p>• <b>Ambiente de sala de aula: condições favoráveis à aprendizagem: interações</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em algumas cenas, presencia uma relação bastante afetiva e respeitosa, o que promove uma relação de confiança e assim o aluno interage mais;</li> <li>• Eles nutrem entre si uma certa competição, o que é muito bom, pois instiga a aprendizagem.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O ambiente físico com materiais que aludam a práticas de letramento: gêneros diversos que circulam na sociedade.</li> <li>• O contexto sociocultural exige um ambiente acolhedor que impulse a aprendizagem.</li> </ul>
<p>• <b>Avaliação: instrumentos, funções e tipos de avaliação, natureza, frequência e distribuição do feedback</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Uso da resenha, o resumo e o relato são instrumentos bastante produtivos e incentivados na formação; o <i>feedback</i> imediato é outro ponto interessante a considerar.</li> <li>• A avaliação é diagnóstica, pois promove a articulação com a formação na medida em que sua proposta aborda as dimensões formativa e somativa; utiliza-se da autoavaliação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alguns instrumentos não dão conta de avaliar a competência leitora, por isso o projeto oferece uma diversidade de materiais que possam atender às necessidades de aprendizagem do aluno, alargando as possibilidades de apropriação do conhecimento.</li> </ul>

Fonte: Dados da pesquisa, 2015.

A formação continuada em serviço é entendida como um processo de atualização, ressignificação e o desenvolvimento de saberes oriundos de práticas colaborativas. Nessa perspectiva, o Gestar se edifica na reflexão e na criticidade do professor, assim como procura superar a dicotomia teoria e prática tão presente em

nossas escolas. Contempla uma relação intrínseca com a dimensão da prática no cotidiano da escola, como destaca Sales (2011).

De acordo com o Quadro 3, percebemos que algumas práticas estão sendo desenvolvidas, embora muito elementar. Há uma tentativa de os professores adequarem sua formação às exigências do ensinar, visto que por meio da formação, o professor revisa antigas concepções e ações para, enfim, ressignificar sua *práxis* no contexto escolar.

No aspecto prática docente/mediação/interação percebemos que há, embora o professor ainda não consolide uma prática do acolhimento das contribuições dos alunos, se furtando da oportunidade de ampliar as possibilidades de aprendizagem, conforme descrição de alguns episódios. O processo de mediação exige a instrumentalização conceitual para, no processo educativo, promover a articulação dialética entre os diversos saberes e conseqüentemente uma transformação na prática educativa.

No desenvolvimento da prática precisamos mobilizar vários saberes que dizem respeito ao como fazer e ao que fazer. Eles são permeados por diferentes variáveis que decorrem desde o processo formativo inicial. Notamos que, no geral, a prática pedagógica ainda é fortemente marcada pelo ensino tradicional, dificultando a possibilidade de reflexão ou construção de saberes. Silva (1997) ressalta a necessidade de um ensino de língua que conceba a linguagem como lugar de interação humana, em que o texto seja o centro do ensino atendendo aos diferentes objetivos de leitura e seus interlocutores. A saber, ensinar a língua é promover uma aprendizagem em que o aluno

[...] domine as habilidades de uso dessa língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo textos de gêneros diversos, que atendam às suas necessidades, percebendo as diferenças entre uma forma de expressão e outra (SILVA, 1997, p.45-46).

Novas metodologias são vistas com ressalva e demoram a serem incorporadas, outras não, conforme pudemos constatar na fala de P1, quando durante a entrevista enumera o uso de algumas estratégias sugeridas na formação, como, por exemplo, a técnica *cloze*, em que os alunos demonstram interesse, principalmente, por instigá-los. É muito significativa essa prática desenvolvida pelos professores colaboradores.

A finalidade do Gestar é contribuir para uma boa qualidade de atendimento, possibilitando ao professor mais autonomia na sua prática. A proposta do projeto

procura ter coerência com as demandas de formação continuada. Para isso, se fundamenta nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, contemplando os processos que estão associados “ao aprender e ensinar; à definição de objetivos, conteúdos, modos de avaliação e orientações didáticas”. (BRASIL, 2003, p.28). Valoriza a articulação entre a formação e o projeto da escola.

Confrontar os procedimentos metodológicos desenvolvidos nos encontros de formação e a prática do professor significa perceber que há um hiato entre a teoria e a prática de sala de aula, visto que pudemos perceber uma teorização da formação em algumas passagens das entrevistas e pouca interiorização. Observando o quadro 3, constatamos que os conhecimentos prévios dos alunos não são mobilizados, considerando alguns aspectos e tão pouco acolhidos, conforme orientação do projeto, no que tange à prática de leitura na sala de aula. Mesmo os participantes pontuando na entrevista que recebem esta orientação do projeto, no caminho para a sala de aula, se perde um pouco, não se concretiza no ambiente de sala de aula, o que verificamos nas falas de P1 e P2, respectivamente: “O professor precisa respeitar o que o aluno já sabe e sempre fazer alguma coisa para levar o aluno a criar significados”, “Orientamos a não inserir a leitura sem uma prévia sensibilização nos alunos”.

Outro ponto importante a considerar na prática dos professores envolvidos é o trabalho com os gêneros. Há uma diversidade e em algumas aulas foram escolhidos pelos alunos segundo critérios de interesse. Entretanto, na confluência entre o agir e o pensar ainda, há muito que se articular.

Algumas tarefas pontuadas nas falas dos professores colaboradores, como a contação de história e o trabalho com propagandas não se fizeram presentes no período das observações. Entretanto, outras como o resumo, a resenha, o reconto, a leitura oral, silenciosa foram muito significativas conforme o quadro 3 e orientadas pelo projeto, tanto no tratamento dado por P1 como por P2 e instrumentalizaram esses professores no processo avaliativo.

Segundo Pimenta (1999, p.39), “o trabalho docente constrói-se e transforma-se no cotidiano da vida social”, quer dizer, a prática pedagógica tem como ponto de partida e como ponto de chegada a prática social dos sujeitos, caracterizando-se como fonte de conhecimento e gerações de novos saberes/ conhecimentos. Nesse sentido, buscamos planejar as nossas ações cotidianas de sala de aula, conforme o tempo disponível para a execução dessas ações. No entanto, como o cenário com os sujeitos-alunos depende de muitas variáveis, nem sempre conseguimos atender a



esta organização temporal. Pudemos acompanhar que em alguns momentos, P1 e P2 não conseguiam concluir sua proposta de leitura, em detrimento dessas variáveis, utilizavam-se de muita flexibilidade, o que é inerente ao fazer pedagógico, e alteravam os comandos das atividades, passando-as para casa. Em outros, seguiam um roteiro organizacional orientado pelo projeto e consoante os objetivos daquela aula.

As condições físicas das nossas escolas baianas não favorecem uma aprendizagem eficiente, principalmente, por serem quentes e escuras, apontado no quadro 3. Além disso, o ambiente, por ser uma escola de ensino fundamental, espera-se que o visual seja atrativo e traduza um universo que conduza a práticas leitoras. Não obstante, isto não acontece, atribuindo às relações humanas (estudante-professor-estudante), o papel principal das interações e construção da aprendizagem.

Baseado no quadro 3 e nas entrevistas, constatamos que os nossos professores são muito criativos e se utilizam de diferentes instrumentos para acompanhar o percurso do estudante na construção de uma competência leitora, desde leitura oral, apresentações, debates, questionamentos e correção oral, uma das mais frequentes e positiva, visto que permitia ouvir os alunos, sua subjetividade, suas histórias, embora, reiteramos, não havia um trabalho maior com as respostas deles. Há ainda, outros materiais fornecidos pelo projeto, como sequências didáticas, atividades temáticas, plataformas de aprendizagem que servem como subsídios para o trabalho do professor.

Às vezes é, portanto, ingênuo crer que haja uma transformação/ resignificação de sua prática só com vontade própria, pois sabemos que esse processo não envolve apenas a decisão de utilizar novas técnicas ou metodologias de trabalho, mas também conhecimento das teorias, num movimento de reflexão e ação. Requer envolvimento e mudança de postura.

Tal ciência implica maior capacidade de adaptação à realidade escolar e de mudança de atitude. Sob esse pensamento, Tardif (2014, p. 10) faz alusão à epistemologia da prática profissional, caracterizando-a como “um dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Isto é, a epistemologia da prática tem seu foco na manifestação dos saberes dos professores em íntima relação com sua prática.

Muito das discussões nos encontros de formação se perderam nesse percurso e outros tantos ainda precisam ser aprimorados no contexto de sala de aula, e outros foram contemplados. Sobre isso, Tardif (2014, p. 15) enfatiza ainda:

Que se trate de uma aula ou do programa a ser ministrado durante o ano inteiro, percebe-se que o professor precisa mobilizar um vasto cabedal de saberes e de habilidades, porque sua ação é orientada por diferentes objetivos: objetivos emocionais ligados à motivação dos alunos, objetivos sociais ligados à disciplina e à gestão da turma, objetivos cognitivos ligados à aprendizagem da matéria ensinada, objetivos coletivos ligados ao projeto educacional da escola etc.

Ainda não há um entendimento total de que na formação de leitores é necessário um trabalho compartilhado, de diálogos com o texto-leitor-autor por meio do mediador – professor que vai costurando os saberes dos estudantes já construídos e empreendendo novos a partir de uma mobilização e instigação.

Essa reflexão sobre a experiência com o Gestar junto aos professores vai referenciar uma simbólica intervenção que venha subsidiá-los na mediação da leitura na sala de aula, assim como tentar promover a articulação dos saberes teórico-práticos, de todos os sujeitos envolvidos. É salutar creditar aos professores participantes o verdadeiro desejo de acertar em uma prática significativa que promova a aprendizagem dos estudantes e conseqüentemente eleve-os à condição de leitores proficientes críticos e autônomos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso profissional de formação e orientação através do Projeto Gestar impulsionou o tema desta pesquisa. O Projeto se reconhece como um agrupamento de ações articuladas que objetiva a melhoria do processo de ensino e da aprendizagem, esperava-se que houvesse uma melhora significativa por parte dos envolvidos, intui a atualização dos docentes com a possibilidade de reflexão sobre seu fazer pedagógico, e, conseqüentemente a promoção de uma efetiva intervenção na realidade do aluno. Desse modo, percebendo alguns resultados insatisfatórios, no contexto da leitura, buscamos entender e ou responder ao questionamento: que aspectos convergem e/ou divergem entre a formação continuada, oferecida pelo Projeto Gestar, e a prática do professor na mediação da leitura em sala de aula?

Durante a coleta de dados para a realização do trabalho, o mais complexo foi permanecer completamente imparcial diante das notórias divergências entre as metodologias desenvolvidas na formação e o que realmente acontecia no cotidiano daquelas aulas. O que amenizou essa complexidade foi a colaboração dos sujeitos da pesquisa, pois as relações estabelecidas foram de muita confiança e tranquilidade.

As entrevistas proporcionaram ouvir os professores colaboradores o que significou entender suas concepções de leitura e de ferramentas teórico-metodológicas que embasam o trabalho deles em sala de aula, neste caso específico, com a leitura. Por esse caminho, os sujeitos pesquisados nos revelaram suas percepções, o relato de suas experiências vividas com a leitura na sala de aula, o reconhecimento do Projeto Gestar com sua metodologia e orientações, embora ainda não se efetive na sua totalidade no contexto da sala de aula, verificamos, também, a importância do trabalho colaborativo manifestado nos encontros de formação como um aspecto relevante na construção da formação do professor. Os colaboradores reconhecem a leitura como uma atividade importante, mas confessam que encontram dificuldades para se fazer um trabalho produtivo, desde o desinteresse dos alunos, passando pela falta de um momento específico para o planejamento, a escassez de recursos materiais, as condições climáticas e físicas das escolas e até mesmo a ausência de tempo para um aprofundamento teórico que garanta o desenvolvimento de uma prática com mais segurança e propriedade. Pelas falas, percebemos que a existência dessas variáveis apresentadas pelos professores denota o hiato existente

entre a teoria e a prática, mas que inconscientemente todos caminham na tentativa de acertar, de promover momento em que os alunos se realizem no seu papel de protagonista do seu conhecimento.

Das observações organizadas e sistematizadas na planilha, as quais demandaram profunda exaustão, origina uma amostragem do tratamento dado à leitura na prática de sala de aula e um olhar sobre a formação continuada em serviço oferecida pelo Estado da Bahia, através do Projeto Gestar, o que se pode constituir importante mecanismo de reflexão para se estabelecer outros modelos de formação que agreguem a teoria e a prática. Pudemos, por meio da análise, perceber convergências e divergências entre a formação continuada, oferecida pelo Gestar, e a prática do professor em sala de aula.

Como convergência, encontramos: professores que se utilizam relativamente das orientações metodológicas do Gestar discutidas na formação, como a técnica *cloze*, promovendo momentos significativos de mediação no tratamento dado à leitura, conforme uma organização previamente discutida, o que promove uma relação de cumplicidade e confiança entre professor e aluno. A presença reiterada de questionamentos, o que nutre uma competição por parte dos alunos e, por conseguinte estimula a aprendizagem e, por fim pontuamos nesse processo de interlocução os diálogos estabelecidos por meio dos instrumentos avaliativos como a resenha, o relato, o resumo, os *feedbacks* da ensinagem por meio de atividades que acompanham o processo evolutivo do aluno.

Como divergência, nos deparamos com uma ausência significativa da valorização do saber do aluno, da mobilização dos conhecimentos prévios a partir das pistas textuais, de uma sensibilização diversificada e atrativa para este fim, resultado da falta de um aprofundamento teórico a respeito das estratégias de leitura, expectativas do leitor sobre o texto. Constituem práticas vivenciadas na formação e que surtem efeitos positivos na aquisição da aprendizagem. Além disso, como não se percebe o planejamento efetivamente, os professores se furtam do direito de desenvolver um trabalho preocupado com o tempo, agregado aos objetivos das atividades propostas, o que significa perder a referência de produto resultante dessa trajetória. E o projeto oferece uma grande gama de instrumentos/atividades orientadas que objetivam a aprendizagem da leitura. Outra divergência a considerar, diz respeito ao ambiente despreparado para as práticas de letramento, as salas não são

acolhedoras, e nem propiciam ao aluno o acesso aos diversos gêneros que circulam na sociedade e promovem o desenvolvimento da competência leitora.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa foram alcançados, percebemos que se permite ouvir o aluno, no entanto, o seu discurso se esvai no espaço da sala de aula, sem que haja uma prática auto reflexiva por parte dos atores docente e discente.

Pudemos verificar, também, que a formação continuada coletiva em serviço se faz de extrema necessidade para o desenvolvimento dos saberes profissionais e pessoais do docente, com o objetivo de desenvolver práticas colaborativas, priorizando novas linguagens que promovam outras maneiras de ver o mundo de sala de aula e o seu próprio mundo pessoal.

Nesse sentido, este trabalho poderá melhorar o nosso olhar (como professor) sobre a leitura, principalmente no aspecto da mediação, pois, esta deve partir das necessidades dos alunos e então melhorar o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

Após a tessitura do que foi visto do Projeto Gestar, a fundamentação teórica do trabalho e a coleta de dados, a proposta de intervenção, ao final da pesquisa, pode articular o saber científico e as possibilidades da aplicabilidade em sala de aula. Além disso, proporcionará também uma reflexão crítica do trabalho dos formadores do programa, dada à necessidade de se traçar novas estratégias para que as lacunas entre a teoria e o trabalho do professor possam ser preenchidas. A proposta pode ser ampliada através do universo de pesquisa e dos sujeitos, dando maior ênfase ao fazer docente nas escolas.

Cabe mencionar que se pede uma ressignificação na própria formação do Projeto Gestar, já que, o modelo de poucos encontros/oficinas, muitas vezes não possibilita um aprendizado maior para o professor, seja por causa do tempo adequado ou de outros fatores. Ampliando os momentos mais práticos com os docentes, articulando com a teoria, dentro do contexto das oficinas da formação, pode fazer com que estes transcendam e levem para a sua sala de aula o que está vivenciando.

O grande desafio na formação docente é lidar com a resistência no que concerne aos estudos individuais e coletivos durante a Aula Complementar - AC, tempo já instituído pelo Estado como momento para este fim. A mudança de atitude e de postura dos envolvidos gerará transformações significativas e coletivas no comportamento, ações e ideias dos professores dessas escolas. Não pode ser um repasse da formação, às vezes superficial, mas uma construção/ressignificação de

saberes, a fim de ouvir as vozes dos professores no fazer pedagógico e diante das provocações que lhe são impostas cotidianamente na sua profissão.

Esse estudo constatou que formação continuada como o Gestar, cujos pressupostos teóricos articulam teoria e prática mobilizam muitas ações e colaboram com o aprendizado do professor, empreendendo mudanças significativas no seu fazer pedagógico, todavia depende de como o professor incorpora no seu cotidiano práticas que considerem as necessidades dos alunos. Além disso, acreditamos que se faz de extrema necessidade uma revisão no formato dessas formações, a fim de fomentar melhor o trabalho do professor na sua lida diária.

Nesse sentido, ousamos sugerir uma proposta de intervenção baseada no ensino de dois gêneros trabalhados pelos professores colaboradores, sob a perspectiva da mediação como elemento importante na formação da competência leitora. Esta proposta intenciona atender não só aos professores envolvidos com o Projeto Gestar, mas também todos os professores de Língua portuguesa da rede estadual de ensino e demais profissionais interessados na causa. Vale ressaltar que a sugestão serve apenas como referência para criação de outras propostas que atendam às necessidades dos nossos alunos

Diante da incompletude da discussão empreendida pela temática pesquisada, já que, em detrimento da sua abrangência não se esgota, entendemos a necessidade de um ressignificar, na prática, de acordo com as demandas da sociedade. Acreditamos na relevância das nossas contribuições, pois, como formadora participante ativa do Projeto, reiteramos esta importância, pois permitem uma ação reflexiva sobre o fazer, o pensar e o idealizar de ações futuras.

Há muitos modos de se ler e de se aprender a ler e muitas razões para se ler. A leitura na escola requer um trabalho que contemple uma dimensão dialógica e dinâmica, cujo caminho é percorrido com a ajuda de mediadores, que lancem desafios constantemente para que o leitor descubra o mundo e as infinitas possibilidades propiciadas por um processo de produção de sentidos que transcende a leitura do texto, nos conduz à alteridade, desenvolve a capacidade de formar opiniões críticas e nos prepara para uma transformação.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. **Leituras no Brasil**: Antologia comemorativa pelo 10º cole. Campinas-SP: Mercado de letras, 1995.

ALARCÃO, Isabel; SÁ CHAVES, Idália. Supervisão de professores e desenvolvimento. In: \_\_\_\_\_. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.p.11-79.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. **Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa**: Apropriação de professores. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ALENCAR, Chico. Um povo de leitores. In: AMORIM, Galeno. **Políticas públicas do livro e da leitura**. São Paulo: OEI,2006. p. 31- 37.

ALMEIDA, Geraldo. **Práticas de leituras para neoleitores**. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

ALVES, N. (org). **Formação de professores**: Pensar e fazer, São Paulo: Cortez, 1992.

ANTUNES, Celso. **A avaliação da aprendizagem escolar**: fascículo 11. Petrópolis, RJ, Vozes, 2001.

ANTUNES, Celso. **Vygotsky, quem diria em minha sala de aula?!**: fascículo 12. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002.

ANTUNES, Irandé. **Língua, texto e ensino**: Outra escola possível. 1.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2009.

BAJARD, Élie. **Da escuta de textos à leitura**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2002.

BARBOSA, Juliana Bertucci; BARBOSA, Marinalva Vieira (orgs). **Leitura e mediação: Reflexões sobre a formação do professor**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

BENVENUTI, Juçara. **O dueto leitura e literatura na educação de jovens e adultos**. 1.ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPÓSITO, Maria Helena Cunha (Orgs.). **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: EDUC, 1997.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Tradução: José Roberto O'Shea. 1.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

BORGES, Maria Célia. **Formação de professores: Desafios históricos, políticas e práticos**. 1.ed. São Paulo: Paulus, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Nós chegamu na escola, e agora?** Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação em língua materna**. A sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola editorial, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska; CASTANHEIRA, Salete. **Formação do professor como agente letrador**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, V. R. e CASTANHEIRA, S. F. **Formação do professor como agente letrador**. São Paulo: Contexto, 2010.



BRAGA, M.M. **Licenciatura no Brasil**: um breve histórico sobre o período 1973-1987. Ciência e Cultura, São Paulo, v. 40. N. 2p. 16- 27, 1988.

BRAGA, R; SILVESTRE, M. **Construindo o leitor competente**: Atividades de leitura interativa para a sala de aula. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Guia Geral do Programa de Gestão da Aprendizagem – Gestar II**, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96 – 24 de dezembro. 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1998.

\_\_\_\_\_. **Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)**: fundamentação teórico metodológica. Brasília: Inep/MEC, 2005

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil Ensino Fundamental, Brasília, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Fundamental, Brasília, 1998.

BUZEN, Clécio; MENDONÇA, Marcia (orgs). **Português no ensino médio e formação do professor**. 3.ed. São Paulo: Parábola editorial, 2006.

CANDAU, V. M. F. (Org) Formação continuada de professores: tendências atuais. In \_\_\_\_\_. Magistério: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.

CARVALHO, D. Leitura na escola: Caminhos para a sua dinamização. In: SILVA, Ezequiel. **Leitura na escola**. São Paulo: Global, 2008.

CARNOY, Martin. In: BORTONI-RICARDO, Stella. **Formação de professores como agente letrador**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2013.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução de Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Unesp, 1999.

CHIMENTÃO, L. **O significado da formação continuada docente**. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/comunicacaooralartigo/artigoconoral2.pdf>. Acesso em 19 de dezembro. 2013.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: A leitura literária na escola**. Tradução de Laura Sandronij. São Paulo: Global, 2007.

CORRÊA, Carlos Humberto Alves. Entre práticas e representações: notas sobre o encontro com o mundo da leitura na universidade. In: SILVA, Lilian Lopes Martin (org). **Entre leitores: alunos e professores**. Campinas, SP: Komedi - Arte Escrita, 2001.

COSCARELLI, Carla; MITRE, Daniela. **Oficina de leitura e produção de textos: livro do professor**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

DELL'ISOLA, R. **Leitura: Inferência e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. 10 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2006.

DUBOIS, M.E. Algumas interrogações sobre a compreensão da leitura. In: LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. São Paulo: Artmed, 2002. p.95.

ESTEVES, Manuela; RODRIGUES, Ângela. **A análise de necessidades na formação de professores**. Porto: Porto Editora, 1993. p. 44-45.

FERREIRA, Jacques de Lima (org). **Formação de professores: Teoria e prática pedagógica**. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIGUEIREDO, Celia Assunção. A organização textual e o ensino da leitura em inglês. **Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, Florianópolis, n. 13, p. 047-056, jan. 1985. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/desterro/article/view/9025/10051>>. Acesso em: 20 Mai. 2015. doi:<http://dx.doi.org/10.5007/9025>.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FULGÊNCIO, Lúcia; LIBERATO, Yara. **A leitura na escola**. São Paulo: Contexto, 1996.

FUZA, A. F. *O conceito de leitura na Prova Brasil*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

GARCIA, Carlos Macedo. **Formação de professores**: Para uma mudança educativa. Porto: Porto editora, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina. Sobre formação de professores e contemporaneidade. In: TAVARES, J. (org.). **Para intervir em educação**. Aveiro: Edições Cidine, 1994.p. 201-232.

GATTI, B.A. et. Al. **Formação de professores para o ensino fundamental**: Instituições formadoras e seus currículos; relatórios de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chaga; Fundação Vitor Civita, 2008. 2.v.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba. **Professores do Brasil**: Impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, Bernadete Angelina. **Formação de professores no Brasil**. Revista cedes, Campinas-SP, jul/ago. 2010. Disponível em

<[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302010000400016&script=sci_arttext)  
>Acessado em Dezembro de 2013.

GERALDI, J. Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **O texto na sala de aula**. GERALDI, J. Wanderlei (Org.) São Paulo: Ática, 2003.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagens**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

GUEDES, Paulo Coimbra. **A formação do professor de português**: Que língua vamos ensinar? 1.ed. São Paulo: Parábola editorial,2006.

GUIMARÃES, A; SCHNACK, C; BICALHO, D. (orgs). **Práticas de letramento**: Caminhos e olhares inovadores. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFFMANN, J. **Avaliação Mediadora**: Uma Pratica da Construção da Pré-escola a Universidade. 17. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação permanente do professorado**: Novas tendências. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

KLEIMAN, A. **Oficina de leitura**: teoria e prática. 10. ed. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. **Leitura ensino e pesquisa**. 2.ed. Campinas: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. **Texto e leitor**: aspectos cognitivos da leitura. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 1989.

KOCH, I. V. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCHHANN, M. E. R. **GESTAR: formação de professores em serviço e abordagem da geometria**. Tese de doutorado Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, UNESP - Bauru, 2007.

KRAMER, Sonia. {A coletividade}. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura na escola**. São Paulo: global, 2008. p.60.

KRONBAUER, Corrêa; SIMIONATO, Fadanelli (orgs). **Formação de professores: abordagens contemporâneas**. São Paulo: Paulinas, 2008. p. 11-14.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura de mundo**. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, Regina (org). **Leitura em crise na escola: Alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado aberto, 1982.

LEFFA, J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre:1996.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola: O real, o possível e o necessário**. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de, e TOSCHI, Mirza SEABRA. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2009.

LOIS, Lena. **Teoria e prática da formação do leitor: Leitura e literatura na sala de aula**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

MACHADO, Veruska. **Os doze trabalhos de Hércules: Do oral para o escrito**. 1 ed. São Paulo: Parábola, 2013.

MACHADO, E. M. R. **Lendo e compreendendo: uma experiência com 5ª série**. 2002. 181 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-aprendizagem de Língua Materna) - Departamento de Lingüística Aplicada Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

MONTECINOS, Carmen; GALLARDO, Justo. Concepções de pesquisa-ação entre professores chilenos do ensino fundamental: colocando o “nós” no centro. In:

PEREIRA, Júlio; ZEICHNER, kenneth (org). **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.p.151-194.

MORAIS, José. **Criar leitores**: para professores e educadores.1. ed. Barueri- São Paulo: Minha editora, 2013

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro: Ltda, 1982.

MIGUEL, Sánches; PÉREZ, J. Ricardo; PARDO, Javier. **Leitura na sala de aula**: Como ajudar os professores a formar bons leitores. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Penso, 2012.

OLIVEIRA, Lúcia. A Ação-Investigação e o desenvolvimento profissional dos professores: Um estudo no âmbito da formação contínua. In: SÁ CHAVES, Idália (org.). **Percursos de formação e desenvolvimento profissional**. Porto: Porto Editora, 1997.p. 92-105.

OLIVEIRA, Luciano. **Coisas que todo professor de português precisa saber**: A teoria na prática. 1. ed. São Paulo: Parábola editorial, 2010.

ORLANDI, E. P. **Discurso e Leitura**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PAIXÃO NETTO, João. **Aprender a aprender**. São Paulo: Paulus, 2013.

PAULINO, Graça ... [et all]. **Tipos de texto, modos de leitura**. 2.ed. Belo Horizonte: Formato editorial, 2001.

PENNAC, Daniel. **Como um romance**. 1. ed. Porto Alegre, 2011.

PETIT, Michèle. **Os jovens e a leitura**: Uma nova perspectiva.1. ed. São Paulo: 34 Ltda, 2008.

PIETRI, Émerson. **Práticas de leitura e elementos para a atuação docente**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. **História da Educação**. De Confúcio a Paulo Freire. 1. ed. São Paulo: contexto, 2014.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: Construindo uma crítica. In:

\_\_\_\_\_; GHEDIN, Evandro (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17- 47.s

\_\_\_\_\_(org). **Didática e formação de professores: Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_; MONTEIRO, Aínda. (org). **Educação em direitos humanos e formação de professores**. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

RAMALHO, B; NUÑEZ, I; GAUTHIER, C. **Formar o professor, profissionalizar o ensino**. Porto Alegre: Suline, 2003.

ROMANOWSKI, J. P E MARTINS, P.L.O. Formação continuada; contribuições p/ desenvolvimento profissional dos professores. Diálogo educacional, vol 10. N. 30 maio. Maio- ago/ 2010, p. 285- 300. Curitiba.

RANGEL, Jurema. **Leitura na escola: espaço para gostar de ler**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RICARDO, S (orgs). et al. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Párabola, 2012.

ROJO, Roxane (Org). **Alfabetização e letramento: Perspectiva linguísticas**. Campinas- SP: Mercado das letras, 1998.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Párabola editorial, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Formação ou professores:** Aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas- SP. v.14, n. 40, p. 143-155, jan. /abr.2009.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia no Brasil:** História e teoria. Campinas- SP: Autores associados, 2008.

SALLES, Iraídes. **Projeto Gestar.** Salvador: Secretaria de educação do Estado da Bahia, 2011. Disponível em <<http://institucional.educacao.ba.gov.br/adesao-gestar>>. Acesso em 5 de março de 2014.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **O ato de ler:** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler:** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **O ato de ler:** Fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola e na biblioteca.** 2.ed. Campinas-SP: Papyrus, 1986.

\_\_\_\_\_. (org). **Leitura na escola.** 1.ed. São Paulo: Global: ALB Associação de leitura no Brasil, 2008.

\_\_\_\_\_. **Leitura na escola.** 1. ed. São Paulo: Global, 2004.p. 09-105.

\_\_\_\_\_. **Os (des) caminhos da escola:** Traumatismos educacionais. 8.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_. **Criticidade e leitura:** Ensaios. 2.ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. **A produção da leitura na escola:** Pesquisa x propostas. 2. ed. São Paulo: Ática, 2010.



SILVA, Ezequiel Theodoro da; ZILBERMAN, Regina. **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2002.

SILVA, L; MORTATTI, M. (Org). **O texto na sala de aula: Um clássico sobre o ensino de língua portuguesa**. Campinas-SP: Autores associados, 2014.

SOARES, Doris. **Produção e revisão textual: Um guia para professores de Português e de línguas estrangeiras**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SOARES, M. **O que é letramento e alfabetização**. Revista Escola e Escrita, Belo Horizonte, MG: CAPE, nº 1, 1999.

\_\_\_\_\_ **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_ **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOUZA, R (Org). **Caminhos para a formação do leitor**. 1.ed. São Paulo: DCL, 2004.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TEIXEIRA, Graciete Maria. **A formação continuada de professores a distância em MT: O Programa Gestar e sua influência na prática docente**. 2009. Não paginado. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2009.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa- ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.p. 07- 82.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos; ARAÚJO, Maria Helena; FARIA, de Maria Teonila. **Metodologia e prática de ensino de língua portuguesa**. 4 ed. Uberlândia: EDUFU, 2007.

SIGOT, Ana Elisa G. *Os usos e a validade do teste cloze para medir compreensão leitora*. In: SIGNO.Vol.29, n.46 (jan./jun). Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.101-105.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Para onde vai o professor? Resgate do professor como sujeito de transformação**. São Paulo: Libertad, 1995.

VYGOTSKII, L. S. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 2006.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. Tradução de Jéferson Luiz Camargo. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

WACHOWICZ, T. **Análise linguística nos gêneros textuais**. São Paulo: Saraiva, 2012.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: Como ensinar**. Tradução de Ernani F. da F. Rosa. 1. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZANCHETTA, Juvenal. Leitura de narrativas juvenis na escola. In: SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Ensino - Aprendizagem e Leitura: Desafios ao trabalho docente**. São Paulo: DCL, 2004.p. 91-109.

ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel (Org). **Leitura perspectiva interdisciplinares**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

\_\_\_\_\_. org.) **Leitura em crise na escola**. 7. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

\_\_\_\_\_; ROSING, Tania (org). **Escola e leitura: Velha crise, novas alternativas**. 1.ed. São Paulo: Global, 2009.

\_\_\_\_\_. (org); ABDALA, Benjamin; ALEXANDRE, Isabel. **Fim do livro, fim dos leitores?**. 1. ed. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **A leitura no Brasil:** Sua história e suas instituições. PUC- RS, Rio Grande do Sul. Disponível em <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/projetos/ensaios/ensaio32.html>> Acesso em 23. abril. 2015

# APÊNDICES

## APÊNDICE A - Autorização



### PROJETO DE PESQUISA

#### **A LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE – JUAZEIRO – BA**

**Pesquisadores:** Maria Nazareth de Lima Arrais – professora orientadora  
Fátima Aparecida Ribeiro da Silva –mestranda orientanda

**Objetivo Central do estudo:** Nossa pesquisa tem como objetivo analisar **os aspectos convergentes e divergentes entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura** em duas escolas estaduais de Juazeiro – BA.

**Papel dos participantes:** Pretende-se a sua colaboração no sentido de participar da entrevista e permitir a observação sistemática de aulas de leitura, no período de um ano letivo. Os dados obtidos servirão para análise e reflexão da prática docente na mediação com a leitura nas Unidades escolares da cidade de Juazeiro- BA.

**Papel dos Investigadores:** A pesquisadora deste projeto compromete-se em garantir a confidencialidade dos dados que forem fornecidos pelos (as) participantes neste estudo e a utilizar esses dados somente para fins de investigação, sem que haja repercussões negativas aos participantes ou àqueles que se recusarem a participar.

### **AUTORIZAÇÃO**

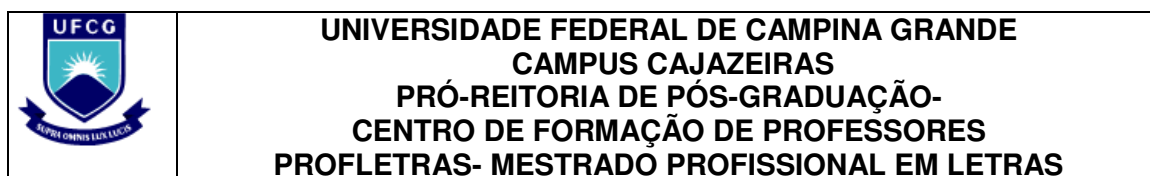
Eu \_\_\_\_\_, responsável por esta Unidade de Ensino, autorizo o uso do espaço da Colégio Estadual Cecílio Matos e Colégio Estadual Pedro Moreira Pedro Moreira Rêgo para fins de pesquisa e publicação, desde que se preserve a confidencialidade dos dados de identificação dos participantes envolvidos.

Por ser verdade, firmo a presente autorização.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2014.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura e carimbo)

## APÊNDICE B - Termo de consentimento livre e esclarecido



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar como voluntário (a) no estudo **A LEITURA NA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL: ENTRE A FORMAÇÃO CONTINUADA E A PRÁTICA DOCENTE** coordenado pela professora Maria Nazareth de Lima Arrais, vinculada à Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Letras, Centro de Formação de Professores, Cajazeiras – PB.

Sua participação é voluntária e você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade. Este estudo tem por objetivo analisar **os aspectos convergentes e divergentes entre a formação continuada oferecida pelo Projeto Gestar e a prática do professor na mediação da leitura** em duas escolas estaduais de Juazeiro – BA e se faz necessário empreender esta pesquisa para que possamos encontrar a resposta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido(a) ao(s) seguinte(s) procedimentos: responder a uma entrevista e a observação sistemática de aulas de leitura pelo professor pesquisador, sendo que, para isto, receberá as devidas orientações. Os riscos envolvidos com sua participação são: **desconforto pelo tempo exigido ou até um constrangimento em responder alguns questionamentos ou se sentir invadida durante as aulas observadas**. Para que não haja desconforto ou constrangimento, você pode optar por não responder ao proposto sem que lhe cause prejuízos. Os benefícios da pesquisa serão: uma reflexão analítica da prática pedagógica no que concerne ao ensino da leitura, alargamento dos seus conhecimentos, melhoria da atuação docente calcado na pesquisa e nas possibilidades de uso das estratégias de leitura.

Todas as informações obtidas serão sigilosas e seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de maneira que não permita a identificação de nenhum voluntário.

Se você tiver algum gasto decorrente de sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você será indenizado.

Você ficará com uma via rubricada e assinada deste termo e qualquer dúvida a respeito desta pesquisa, poderá ser requisitada a Dra. Maria Nazareth de Lima Arrais, cujos dados para contato estão especificados abaixo.

Dados para contato com o responsável pela pesquisa

Nome: Pra. Maria Nazareth de Lima Arrais

Instituição: Universidade Federal de Campina Grande – CFP - UAL

Endereço: Rua Sérgio Moreira de Figueiredo, Casas Populares, Cajazeiras - PB

Telefone: (83) 8823-6401

E-mail: nazah\_11@hotmail.com

Declaro que estou ciente dos objetivos e da importância desta pesquisa, bem como a forma como esta será conduzida, incluindo os riscos e benefícios relacionados com a minha participação, e concordo em participar voluntariamente deste estudo.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2014.

Assinatura ou impressão datiloscópica  
do voluntário ou responsável legal

Fátima Aparecida Ribeiro da Silva

## APENDICE C -Entrevista



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

### ENTREVISTA ESTRUTURADA – PROFESSOR

PROFESSOR - PESQUISADOR: \_\_\_\_\_

DATA: \_\_\_\_\_

#### 1.FORMAÇÃO ACADÊMICA

1-1 Graduação:

Início \_\_\_\_\_ Fim \_\_\_\_\_

1-2 Pós-graduação:

Início \_\_\_\_\_ Fim \_\_\_\_\_

2. Faculdade onde fez a graduação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação \_\_\_\_\_

3. Tempo de experiência \_\_\_\_\_

#### 2 – ITENS DA ENTREVISTA

2.1- Que concepção de leitura você tem?


2.2- Qual o seu nível de envolvimento com a proposta do Gestar, ou seja, até que ponto as orientações dadas na formação do Gestar serviram para a sua prática?

2.3- Como o projeto orienta os professores para as aulas de leitura?

2.4- Como você planeja suas aulas de leitura? (Procedimentos e material bibliográfico de apoio)



## APÊNDICE D - Matriz de observação

	<b>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - CAMPUS CAJAZEIRAS PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO- CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PROFLETRAS- MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS</b>
---	--

### OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA

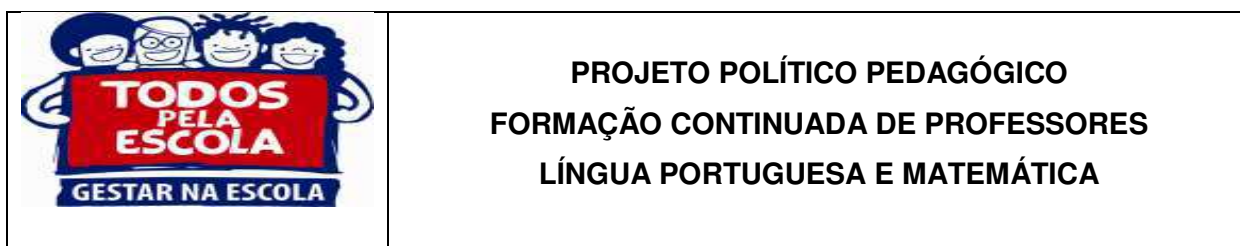
PROFESSOR- PESQUISADOR: _____
ESCOLA: _____
PROFESSOR COLABORADOR: _____
NÚMERO DA OBSERVAÇÃO: _____ DATA: _____ HORA: _____
TEMPO DE OBSERVAÇÃO: _____

### 1 ITENS DA OBSERVAÇÃO SISTEMÁTICA DA AULA DE LEITURA

Objeto	Dimensões	Aspetos observados	Reflexões do pesquisador
Prática docente	Metodologia (uso ou não de recursos)		
	Mediação docente/estudante		
	Tarefas e natureza das tarefas		
	Gestão do tempo e estruturação da aula		
Ambiente de sala de aula	Clima de sala de aula (físicas e climáticas)		
	Condições favoráveis à aprendizagem: interações		
Avaliação	Instrumentos, funções e tipo de avaliação		
	Natureza, frequência e distribuição do <i>feedback</i>		

# **ANEXOS**

## Anexo A- Projeto Político Pedagógico do Gestar



### MISSÃO

Instituir práticas colaborativas de trabalho pedagógico, orientadas pelas necessidades dos estudantes e por expectativas de aprendizagens previstas para cada série/ano com foco no desempenho de competências e habilidades, com mediação do professor no processo de construção de conhecimentos linguísticos e matemáticos e da formação autônoma do estudante, valorizando-se a inteligência individual e a pessoa humana.

### VISÃO

Estabelecer-se como um projeto colaborativo na elevação do desempenho dos estudantes do Ensino Fundamental II e no aperfeiçoamento do trabalho dos professores de Língua Portuguesa e de Matemática das escolas públicas estaduais para instituir práticas didáticas contextualizadas.

### VALORES

- **Respeito:** a compreensão da dignidade da pessoa humana no processo de desenvolvimento do indivíduo aliado à educação do ser humano, cabendo à instituição escolar assegurar ao estudante o direito de aprender;
- **Relevância social:** a educação é instrumento regulador do exercício político do indivíduo, portanto capaz de intervir na realidade cultural, política, social e econômica para a melhoria da sobrevivência. Nesse sentido, o profissional da educação representa a instituição educativa e é seu dever contribuir para o papel social delegado à escola;
- **Liberdade de expressão:** as práticas pedagógicas devem valorizar a liberdade da manifestação do pensamento, observando-se o respeito ao outro e às normas do dever ser em favor dos processos que sustentam a vida;
- **Colaboração:** a promoção do envolvimento da comunidade escolar para empreender e instituir práticas educativas com foco no desenvolvimento de competências e habilidades, orientando o estudante para o exercício político;
- **Interculturalidade:** a promoção da expressão identitária na perspectiva do enfoque intercultural de ensino/aprendizagem.

### APRESENTAÇÃO GERAL

Projeto de FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM SERVIÇO que, por meio acompanhamento em serviço que desenvolve ações colaborativas e integradas em parceria com a instituição escolar, orienta propostas pedagógicas para docentes de língua portuguesa e de matemática em efetiva regência de classe nas séries finais do ensino fundamental.

O projeto-ação Gestar na Escola constitui-se numa iniciativa de intervenção na realidade educacional em tempo que promove a formação continuada de professores. Tem por objetivo contribuir diretamente com o trabalho docente estimulando experiências em sala de aula que orientem práticas pedagógicas motivadas pelas necessidades dos estudantes. O Projeto assiste à instituição escolar colaborando com o desenvolvimento de sua função social: garantir ao estudante o direito de aprender. Por meio de atividades planejadas em consonância com a rede curricular do ensino fundamental II, do acompanhamento e disponibilidade de recursos didáticos, professores e estudantes são atendidos com melhores condições de assumirem o protagonismo da mudança para a melhoria do desempenho educacional.

O Projeto iniciou a sua 1ª. oferta em 2011, com a implementação no 1º. Trimestre registrando o alcance de atendimento a 516 escolas já no 2º. trimestre, sendo beneficiados 192.404 estudantes; em 2012, o projeto beneficiou 286.277 estudantes, de 720 escolas; em 2013, registrou-se 257.625 estudantes e, em 2014, 223.554, de 653 unidades de Ensino Fundamental II (de 5ª a 8ª séries / do 6º ao 9º anos) da rede estadual de educação num modelo inédito de implementação no Estado da Bahia, e vem se consolidando como significativo apoio para promover a competência dos estudantes e professores. Ao considerar os dados que representam a qualidade da educação baiana, observando-se alguns indicadores da proficiência dos estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental, destacando-se o desenvolvimento de competências leitora e escritora, além de habilidades que envolvem o raciocínio lógico e resolução de problemas, o projeto **GESTAR na ESCOLA** prevê:

- I) Cadastramento da unidade de ensino por meio de confirmação de parceria;
- II) Apresentação, pelo colegiado escolar, de um professor para atuar na mediação dialógica com o Projeto ;
- III) Aperfeiçoamento profissional dos professores das unidades de ensino para construção de planejamento, estratégias de avaliação e intervenção pedagógica e produção de material didático com orientação metodológica realizada por profissionais do GESTAR, credenciados pela SEC/BA;
- IV) Assessoria às unidades de ensino na elaboração de planos de ensino, adequação do plano referencial de curso, construção de projetos pedagógicos e de planejamentos didáticos;
- V) Acompanhamento e apoio técnico pedagógico na realização das propostas didáticas sugeridas para os anos/séries junto ao professor em curso na ação formativa;
- VI) Disponibilidade de material didático: para o estudante, Caderno de Apoio à Aprendizagem, sendo um exemplar de língua portuguesa e um de matemática constituídos por atividades sugeridas da fonte CADERNO DO ESTUDANTE/AAA – GESTAR II; Caderno Complementar / atividades de língua portuguesa e de matemática; caderno de simulados e atividades de reforço
- VIII) Acompanhamento e assistência às práticas pedagógicas articuladas pelos grupos de professores no ambiente virtual e desenvolvidas com os estudantes. Para o professor: acervo de sequências didáticas de apoio ao caderno complementar; caderno de simulados e sugestão de atividades para fortalecimento de aprendizagens;
- IX) Assistência à gestão escolar na institucionalização de atividades que induzam à melhoria do ensino e, conseqüentemente, seus indicadores de qualidade;

X) Aplicação da Avaliação Bimestral unificada, caderno de provas de língua portuguesa e matemática, constituído de itens avaliativos para verificação de aprendizagem e subsídios para intervenção nos resultados estudantis.

## **JUSTIFICATIVA**

Ao apreciar os resultados do conjunto de ações educacionais promovidas pela Escola e que mobilizam metodologias de ensino voltadas para o ensino de língua portuguesa e de matemática, observa-se a necessidade de um investimento mais criterioso em recursos didáticos cujas propostas não apenas orientem o professor no planejamento de suas atividades docentes, mas que eleve a sua competência no exercício da regência de classe com foco na aprendizagem, com enfoque nas práticas de sala de aula, de onde o desempenho do estudante reflete a qualidade de seu trabalho em tempo que revela a condição de escolaridade e o potencial desse estudante frente às exigências da sociedade. Dessa forma,

A formação de professores se coloca, portanto, como necessária para que a efetiva transformação do ensino se realize. Isso implica revisão e atualização dos currículos oferecidos na formação inicial do professor e a implementação de programas de formação continuada que cumpram não apenas a função de suprir as deficiências da formação inicial, mas que se constituam em espaços privilegiados de investigação didática, orientada para a produção de novos materiais, para a análise e reflexão sobre a prática docente, para a transposição didática dos resultados de pesquisas realizadas na educação em geral. (BRASIL, 1998, p. 67)

## **OBJETIVO GERAL**

Potencializar a escola pública para elevar os seus indicadores de qualidade apontados pelas políticas atuais de educação.

## **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

- Propor experiências que fundamentem a aprendizagem significativa dos estudantes;
- Promover subsídios didáticos para o desenvolvimento de aulas de língua portuguesa e de matemática;
- Provocar no professor uma compreensão de currículo norteador do ensino de língua portuguesa e de matemática com vistas à adequação à realidade do estudante;
- Incentivar a produção didática, científica, e organização de material a partir das experiências dos professores e de produções realizadas com participação do estudante como coautor com vistas à publicação de trabalhos desenvolvidos na escola;
- Fortalecer o exercício de práticas de sala de aula reveladoras de resultados exitosos frente às expectativas de aprendizagem dos estudantes;
- Induzir os professores a investirem no projeto educativo da escola, na produção de material de autoria própria e na instituição da cultura da autonomia;

- Instrumentar as aulas com contribuições de técnicas, métodos e estratégias, elaborados pelos professores em ambiente de articulação de propostas didáticas;
- Mediar a relação entre os objetivos gerais dos PCNs para o ensino de língua portuguesa e de matemática, a organização dos conteúdos e os temas transversais no contexto do ensino e da aprendizagem com foco no estudante;
- Mobilizar reflexões coletivas sobre a prática docente com aproveitamento de qualificação profissional e da interação com conhecimentos interdisciplinares;
- Acentuar concepções favoráveis à inclusão do estudante na realidade sociocultural, considerando a natureza dos conteúdos linguísticos e dos matemáticos;
- Motivar a busca individual do professor por investimentos em sua autonomia profissional através da mediação da constituição de postura crítica, reflexiva e científica investigativa;
- Contribuir com uma história social marcada de participação no espírito de justiça, de dignidade e de sabedoria humana;
- Mobilizar e motivar o uso de novas tecnologias educacionais em contextos de ensino e de aprendizagem.

## **PROBLEMÁTICA**

Na cenário dos instrumentos avaliativos educacionais, destacando-se o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), conduzido pelo MEC e o Programa Internacional de Avaliação de (PISA), os dados descrevem uma realidade que chama a atenção para a necessidade de investimento em iniciativas pedagógicas bem-sucedidas. Diante da interpretação dos níveis de proficiência dos estudantes matriculados nas séries finais do ensino fundamental, refletiu-se, profundamente, sobre o que, quando, como, onde e para que (m) ensinar e aprender.

Os resultados dessa reflexão denunciam urgência da reunião de esforços que mobilizem iniciativas por uma educação que, embora se projete para o futuro, tem um compromisso com o agora. Observa-se que a oferta de qualificação profissional, destacando-se o histórico do GESTAR II, tem sido implementada com uma metodologia de atendimento ao professor que, até então, é muito sutil no tocante à promoção de ações articuladas na escola, vez que o apoio a este sujeito na organização de seu trabalho esbarra na formação/encontro presencial, quando o acompanhamento e assistência permanentes são elementos determinantes para contribuir, significativamente, na realização das propostas pedagógicas e, portanto, conseqüentemente no desempenho dos estudantes com o impacto necessário. Compreendendo ainda a influência de implicadores, que entravam a efetividade da escola/aprendizagem, como alguns condicionantes do trabalho do professor, observadas também as dificuldades imputadas historicamente a essa instituição, urge empreender ações que se fixem nas escolas com capacidade de dinamizar um trabalho na rede de educação concentrado no potencial humano e que acionem interpretações das políticas adotadas, provoquem revisão do currículo e, sobretudo, pelo quadro atual, induzam a participação e envolvimento dos estudantes nas aulas. Pouco se tem investido consistentemente em ação cujo princípio conduza o professor à exploração de seu espaço escolar como ambiente de investigação, de pesquisa, de experimentação e de produção, de inclusão digital pedagógica, com a participação e envolvimento dos estudantes nas instâncias da educação escolar, mais precisamente, nas salas de aula, nas salas de estudos, nos laboratórios, enfim, nos ambientes de

aprendizagem. O material de sustentação maior do trabalho do professor tem-se reduzido ao livro didático, que - muitas vezes - é inadequado ao planejamento didático. Sob essa perspectiva, os órgãos educacionais competentes têm faltado quando empreendem projetos educacionais sem assegurar condições favoráveis ao seu desenvolvimento significativo, ou seja, situado naquela realidade educacional. O demonstrativo desse quadro é uma falta de motivação sobre o professor, que não vê reconhecimento de seu potencial para cumprir com o seu papel enquanto educador. Observada a fragilidade no diálogo entre professor e acervo instrumental para o seu trabalho, prevê-se a necessidade de assisti-lo no seu planejamento, execução e avaliação, com base no estreitamento da relação ao atendimento aos estudantes. Para tanto, o desenvolvimento do projeto **GESTAR na ESCOLA** fortalece a instituição educacional perante a sua função de promover a aprendizagem dos educandos, considerando que os conteúdos disciplinares devem ser contextualizados, aplicados em situações concretas, permitindo que o indivíduo seja capaz de utilizá-los para solucionar situações do cotidiano, bem como auxiliá-los no gerenciamento da própria vida e de seu papel de cidadão.

### **PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS**

Considerando a dimensão geográfica da Bahia e o entendimento de que todas as escolas, estudantes e professores, público-alvo, sejam contemplados, a implantação do projeto **GESTAR na ESCOLA** conta com uma estrutura organizacional a par de um planejamento que otimiza a execução das ações em tempo que dialoga com a ação formativa promovendo a formação continuada em serviço e fortalecendo seus efeitos e significados.

Sob a gestão dos Núcleos Regionais de Educação – NRE, os profissionais do Projeto GESTAR coordenam a sua proposta pedagógica prestando aos professores das unidades de ensino orientação para o planejamento e metodologia, apoiando-os na execução das propostas didáticas com base em referencial para o ensino de língua portuguesa e de matemática. O professor articulador da unidade de ensino é assistido também na organização e direção das atribuições competentes à sua atuação. A cada Unidade letiva/bimestre, realiza-se - nos pólos do Projeto - um encontro presencial com o profissional do GESTAR com vistas à apropriação dos encaminhamentos e alinhamentos necessários para a execução na escola.

Na esteira da qualificação profissional dos professores das unidades de ensino, promove-se a formação continuada desses professores em serviço, realizando-se encontros pedagógicos/oficinas de formação e atividades em diálogo com as diretrizes curriculares para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa e de matemática, prevendo-se a certificação com base no cumprimento de 95% das atividades previstas para cada oferta/ano.

### **AValiação**

Visando promover melhor qualidade e equidade ao processo de ensino e de aprendizagem no Ensino Fundamental II das escolas da Rede Estadual, insere-se no acervo de suas atividades pedagógicas uma ação avaliativa de acompanhamento da trajetória da aprendizagem estudantil: a Avaliação Complementar. Esse processo avaliativo é de natureza interdisciplinar, com base nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e tem como objetivo colaborar para a aprendizagem estudantil, ao tempo em que contribui na ampliação do acervo didático da prática docente, corroborando para a eficiência e eficácia de seu planejamento. Nesse sentido, Avaliação Complementar tem como base metodológica a construção de

propostas didático-pedagógicas com foco na aprendizagem do aluno por meio da articulação de estratégias que orientam o trabalho do professor a partir de diagnósticos de aprendizagem.

A avaliação bimestral subsidia não apenas uma visão geral dos conhecimentos construídos pelos estudantes, mas a relação com a formação dos professores. Dessa forma, a avaliação apresenta natureza também **cumulativa** ao identificar os objetivos que foram alcançados, ao final de cada bimestre letivo e de cada ano/série, apontando quais aspectos da prática pedagógica estão favorecendo a construção dos conhecimentos, e/ou requerendo intervenção no processo ensino-aprendizagem. Para tanto, na sequência das ações pedagógicas de cada unidade didática/bimestre, inclui-se uma atividade avaliativa como integrante desse processo e afirmada na perspectiva política que visa garantir o direito à educação com qualidade e equidade.

As provas são organizadas num caderno de língua portuguesa e de matemática, sendo cada uma delas constituída por um conjunto de 20 itens, que aferem conhecimentos de língua portuguesa e matemática em diálogo com as demais áreas do conhecimento. O estudante recebe cartão de respostas, que é devidamente lido por instrumento especializado. As escolas são tecnicamente instruídas desde a ação de aplicação até o conhecimento dos resultados e na sua utilização. Com base nos resultados, os professores refletem sobre a necessidade de intervenções, repensam a organização do seu trabalho de sala de aula e replanejam suas práticas utilizando-se da produção de material didático (sequências didáticas) organizado pela formação continuada de professores, garantindo dessa forma a continuidade do processo ação reflexão transformação. Não obstante, a observação do desempenho dos estudantes conta com os resultados na Prova Brasil.

Na dimensão gestora, pelo percurso da orientação, acompanhamento e avaliação do trabalho dos professores, alguns instrumentos de avaliação, em consonância com as diretrizes do GESTAR, consideram:

- I) frequência aos encontros presenciais e no AVI;
- II) realização satisfatória das atividades previstas;
- III) autoavaliação, considerando o percurso durante sua atuação enquanto articulador do processo, as contribuições da qualificação e as mudanças em sua prática pedagógica;
- IV) acompanhamento pedagógico e observação dos resultados das ações de intervenção na realidade socioeducativa;
- V) relatórios apresentados durante sua atuação como articulador, mediador;

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As propostas, constituintes do Projeto não se pautam em uma ideia, nem em finalizações de conceitos e/ou de trabalho, estão aquém de um fechamento. O trabalho assenta-se num conjunto de perspectivas, intenções, metas, resultados esperados das avaliações e da repercussão da metodologia aplicada, o que adiante nos fará elencar o que foi proveitoso, exitoso, e o que deverá ser reestruturado para adaptar-se à realidade, nos anos seguintes. Pela conjuntura da proposta, a programação descrita atua na formação continuada na medida que qualifica o professor para lidar com problemáticas que envolvem o estreitamento das noções teóricas e práticas em seu exercício funcional. Essa qualificação busca promover reflexões coletivas para que o grupo de área possa ressignificar suas aulas com provocações de práticas que dialoguem com o currículo e com o projeto educativo da escola. A partir de dinâmicas que subjazem a utilização do acervo didático organizado



pelo Projeto, o CADERNO DO ESTUDANTE/AAA – GESTAR II; o CADERNO COMPLEMENTAR; o Plano Referencial de Curso; e demais atividades de apoio à aprendizagem dos estudantes e ao trabalho docentes, então sugeridos, observam-se várias contribuições para a escola: I) dados que poderão orientar a revisão do currículo; II) fortalecimento do engajamento dos professores e estudantes mediante a prática de trabalhos integrados em um nível intenso de interlocução; III) favorecimento a iniciativas paralelas assumidas institucionalmente pela escola em respeito às suas especificidades; promoção da corresponsabilidade estudantil.

Contando ainda com experiências e atualização de saberes no percurso formativo do professor de língua portuguesa e de matemática, fortalecendo a sua prática pedagógica, ampliar-se-á o acervo didático do professor e do estudante ao disponibilizar lhes material didático de apoio à aprendizagem estudantil. A utilização desse material requer uma conduta séria e responsável por parte do professor, comprometido com a natureza de sua expressão: apoio à aprendizagem. O professor deve afinar o conhecimento das necessidades dos estudantes para pensar um tratamento pertinente e articulado com um trabalho focado nas expectativas de aprendizagem cujo preparo e concepção construtivista poderão orientar. É válido ressaltar que o proposto trabalho apresenta, de forma singular, a associação com os Quatro Pilares da Educação: Aprender a Ser; Aprender a Conviver; Aprender a Fazer; Aprender a Conhecer (Aprender) (DELORS, 1996). Além disso, a abordagem dos Tipos de Conteúdos (ZABALA, 1998, p. 1999) se materializa na metodologia, nos métodos, nas estratégias e nas técnicas apresentados. Vejamos: **Conceituais** (aprender a conhecer; princípios, definição, classificação – compreensão, reflexão, análise, comparação); **Procedimentais** (aprender a fazer, conjunto de ações ordenadas com uma finalidade; regras, estratégias, métodos, técnicas, diretrizes e habilidades); **Atitudinais** (aprender a ser e a conviver; valores, regras e normas, votados para o comportamento social, para a questão cultural, para a compreensão de mundo e o julgamento de valor dado a cada ação e/ou sujeito) e, por fim, **Factuais** (aprender a conhecer, a ser e a conviver; estão relacionados à sociedade da informação e do conhecimento, atrelados a fatos, notícias, com o ambiente midiático).

## REFERÊNCIAS

BRASIL. LEI nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em 17 mar.2007.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil. Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/INEP, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

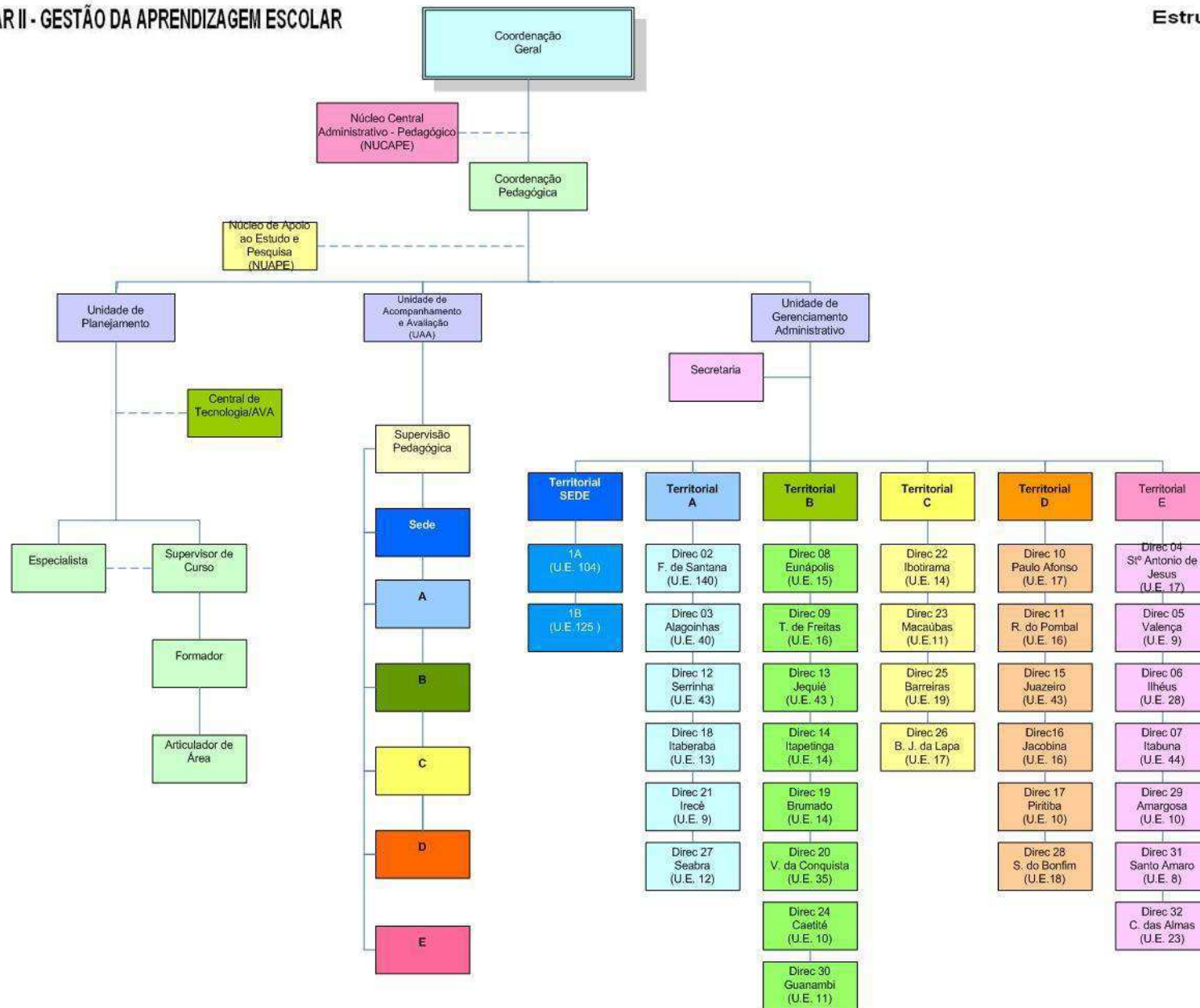
\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Guia Geral do Programa de Gestão da Aprendizagem – Gestar II**. Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2008.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes Profissionais dos Professores e Conhecimentos Universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação, ANPED**, n. 13, p. 5 – 24, 2000.

ZABALA, Antoni. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

\_\_\_\_\_, Antoni. **A prática educativa**: Como ensinar. Porto Alegre: ArtMed, 1998.





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

**FÁTIMA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
PRÁTICA DE LEITURA: UM DIÁLOGO COM O TEXTO**

**CAJAZEIRAS**

**2015**

**FÁTIMA APARECIDA RIBEIRO DA SILVA**

**PROPOSTA DE INTERVENÇÃO  
PRÁTICA DE LEITURA: UM DIÁLOGO COM O TEXTO**

**Proposta de intervenção apresentada ao Programa do Mestrado Profissional em Letras - Profletras - da Universidade Federal de Campina Grande, *Campus* de Cajazeiras como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.**

**CAJAZEIRAS**

**2015**

## 5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Para se chegar a uma prática que resulte na construção do leitor competente, é necessário, antes, refletir sobre algumas questões que envolvem a aprendizagem da leitura sem a pretensão, é claro, de esgotar o assunto. É necessário um trabalho de forma consciente e sistemática antes, durante e depois das atividades de leitura. Não se pode esquecer, no entanto, de que ler é algo que precisa ser ensinado continuamente para ser aprendido e só então exigido, cobrado. “Não se pode exigir que o aluno desenvolva autonomia de forma autônoma.” (BRAGA & SILVESTRE, 2009, p. 14)

É nesse sentido que os PCNs indicam que “Para tornar os alunos bons leitores, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler exige esforço. É preciso torná-los confiantes para aceitar desafios mais complexos e aprender fazendo”. (PCN, 1997, p.38).

A sala de aula é um espaço em que os sujeitos devem ser constantemente indagados, questionados, postos à disposição do desenvolvimento de habilidade leitora e escritora, local onde os estudantes se reconhecem como sujeitos do conhecimento e do discurso, é um momento de reflexão sobre o já conhecido para aprender o desconhecido e produzir o novo. Esses processos são efetivados por meio da leitura e se potencializam, principalmente, no âmbito escolar.

O conceito de leitura tem passado por diversas evoluções, revisões, foram incorporadas muitas contribuições, ampliando a área de atuação, todavia ainda permanecem muitas dificuldades relacionadas à prática no meio educacional. Ampliou-se de uma visão da leitura como decodificação até ao que hoje é concebida como um processo interativo, porque “o leitor utiliza diversos níveis de conhecimento que interagem entre si”. (KLEIMAN, 2002, p. 13). Ele se utiliza de pistas mínimas e disponíveis, selecionadas a partir das suas expectativas, que progridem gradativamente e que não produzem compreensões definitivas.

Uma prática de leitura significativa e eficiente exige do leitor a ativação de alguns conhecimentos prévios: linguísticos, textual e enciclopédico, construídos ao longo das interações sociais realizadas nos diversos contextos socioculturais do indivíduo: escola, igreja, clube, ambiente de trabalho, assim como também contemplados pelas experiências leitoras edificadas ao longo da vida.

Os textos, como unidades comunicativas, manifestam diferentes intenções e significações dos interlocutores como informar, convencer, seduzir, entreter, divertir, dialogar com o leitor. Permitiremos explorar algumas possibilidades para melhorar a competência comunicativa diante da diversidade dos textos a partir de um referencial.

Quando os estudantes têm contato com vários textos durante as atividades de sala de aula e fora delas, nos diversos suportes, e não apenas do livro didático, certamente, haverá um envolvimento maior para o desenvolvimento de uma competência leitora. É uma estratégia de extrema importância para a prática da leitura.

O desenvolvimento da leitura requer ainda, do leitor que interaja com o texto, que se engaje para construir o sentido de um texto. É necessário que o leitor aporte ao texto: objetivos, ideias e experiências prévias como defende Bortoni-Ricardo (2012, p. 51). O conhecimento se dá num processo de interação entre leitor e texto e, nesse encontro, a história de ambos se modifica. Modifica-se o leitor porque “desperta” toda sua carga de experiência de mundo e a põe em confronto com a do autor, que, por sua vez, se apropria de outra vida.

A leitura, como esclarece Marcuschi (2008, p.252), é uma atividade complexa, que leva o leitor a produzir inferências a partir das informações captadas no texto, dos conhecimentos que já possui e de suas suposições, conhecimentos, experiências e ações num movimento interativo e negociado.

É nesse processo de apropriação, de intercâmbio ativo que se constroem as condições fundamentais para a compreensão dos implícitos, ou seja, o que o texto não disse. Provoca questionamentos, críticas, inferências, como arremata Freire (1982, p. 11) sobre o ato de ler, “se antecipa e se alonga na inteligência do mundo”. Dessa forma, se consolida como prática significativa através do processo da mediação, tendo o professor como o leitor experiente para incentivar e guiar os leitores iniciantes.

Partindo desse pressuposto, pensamos em uma proposta de intervenção que contemple o ensino de dois gêneros, entre os mais comuns no cotidiano do estudante e os que os professores usaram com maior frequência durante o tempo de observação. Esta proposta nasceu de uma pesquisa que buscava entender as convergências e divergências entre a formação continuada, oferecida pelo projeto GESTAR, no contexto da mediação da leitura em sala de aula. Por isso, o objetivo é subsidiar o professor a partir de um trabalho com gêneros com os quais os alunos

tenham familiaridade e dos quais gostam sob uma perspectiva em que valorize a mediação do professor como elemento influenciador na formação de leitor proficiente.

A proposta contempla dois gêneros - poema e fábula, mas podendo acolher outros durante sua aplicação. A partir dessa referência, esperamos que o professor possa ampliar as tarefas, diversificando os gêneros e aumentando o nível das perguntas conforme a escala de proficiência dos estudantes. Os gêneros poema e fábula foram utilizados pelos professores durante a pesquisa e, aqui apresentaremos sob a perspectiva orientada pelo Gestar.

A apresentação desses gêneros se dará sob a abordagem de aspectos fundamentais na construção do sentido do texto: elementos linguísticos e extralinguísticos, as relações dialógicas com outros textos, os conhecimentos prévios e estratégias de leitura.

Consideramos sempre, inicialmente, a condição prévia do leitor/estudante/professor, que é construída com o próprio indivíduo, desde suas experiências de leitor iniciante, na sua infância, perpassando pela adolescência. O leitor mobiliza os conhecimentos de mundo e o conhecimento sobre a língua para realizar as atividades de leitura. Assim, como outros saberes construídos nos processos interativos com o mundo e com os elementos mediadores que podem ser instrumentos ou signos segundo a perspectiva Vygotskyana. Ler pressupõe um exercício de mobilização de tudo quanto se conhece independentemente do tipo de leitor, seja iniciante ou experiente.

Sustentada nessa compreensão de leitura, é que nos debruçamos em uma proposta que contemple o trabalho com gêneros e que promova um envolvimento do leitor em um processo de previsão e inferência contínua, apoiada nas informações proporcionadas pelo texto e em sua própria bagagem sociocultural e linguística.

Um trabalho de letramento que requer do professor uma postura contextualizada no trato da leitura, que acione estratégias facilitadoras da compreensão leitora, pois, como explica Soares (2005, p. 29), “é papel da escola formar leitores para a grande variedade de gêneros que circulam na sociedade”. Por isso, é preciso considerar diferentes processos de leitura e, conseqüentemente, diferentes modos de ensinar.

Assim, nossa proposta de intervenção consiste em orientações ao professor sobre a condução do trabalho com o texto antes, durante e depois da leitura, ou seja,



contemple o planejamento, o ensino e a avaliação, sem que necessariamente estejam de forma estanque, separados.

A parte do planejamento consta de orientações pontuais sobre procedimentos teórico-metodológicos de uma aula de leitura que fornece ao professor e conseqüentemente ao aluno querer, saber e poder aplicar as estratégias de leitura que contribuem para o desenvolvimento da competência leitora.

Para tal ressalta-se a importância de haver um estudo para que o professor desenvolva nos alunos habilidades de leitura, sendo ele o elemento-chave dessa interação. Considerar que a aprendizagem não trafega em mão única e que o conhecimento está sempre em construção e transformação de forma colaborativa. Daí a necessidade de pensar em um planejamento que contemple as necessidades e interesses dos estudantes considerando todo o seu cabedal e contexto.

Na parte do ensino, apresentamos duas propostas de atividades de leitura, para o 6º ano, contempladas na pesquisa, com a exploração de algumas estratégias que exploram o sentido do texto, com o intuito de desenvolver habilidades de leitura.

Como prática social que é, a leitura é influenciada pelo contexto social, logo é na interação, quer dizer, na prática comunicativa com o professor, com os colegas, seus pares que os estudantes constroem a compreensão do texto lido. Compete ao professor o papel não apenas de mediar a relação leitor-texto, como também interagir com os participantes do processo ensino-aprendizagem, isto é, aprender e ensinar se dão em um momento concomitante, um momento de compartilhamento de saberes, num processo de natureza dialógica.

Na terceira parte, que entendemos conectada às duas primeiras, sugerimos orientações sobre os procedimentos de avaliação que devem caminhar durante a prática docente, já que é tendência a aprendizagem tornar-se cada vez mais interativa e colaborativa.

Sabemos que é durante a interação que o leitor estabelece a compreensão do texto, através da conversa sobre os aspectos estruturais, semânticos e intencionais, ou seja, na construção conjunta da compreensão, segundo Kleiman (2004). Muitas vezes a atividade de leitura “exige operações cognitivas de ordem superior, inacessíveis à observação e demonstração, como a inferência, a evocação, a analogia, a síntese e a análise” (KLEIMAN, 2004. p.12).

São vários os elementos envolvidos no processo de avaliação da compreensão leitora, não temos como mensurar onde iniciam e onde terminam, não conseguimos

dar conta de todos os aspectos, por isso priorizamos a importância da mediação na condução do trabalho com a leitura, o emprego de estratégias e os objetivos propostos para cada texto.

Esta proposta deve ser sistematizada especialmente com os professores das duas escolas pesquisadas no horário da aula atividade – AC, no entanto, intentamos estender as orientações a todos os professores do município de Juazeiro - BA, mesmo os que não fazem parte do GESTAR. A proposta comunga com a perspectiva do Gestar contemplada no PCN, visto que concebe a atividade de leitura como um conjunto que envolve interpretação e compreensão de textos que implica uma série de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação.

Esta proposta se justifica como uma tentativa de oferecer mais um olhar ao professor, de modo que ele possa coadjuvar o desenvolvimento de estratégias de leitura, nos alunos, por meio da mediação do professor com o intuito de apontar caminhos no trajeto da leitura em que a compreensão e interpretação de textos sejam vividas sob a perspectiva da interação na formação de leitores autônomos. Nesse sentido, consideramos o trânsito dinâmico e histórico que se efetiva a partir das interações entre estudante e professor e os conhecimentos construídos ao longo de suas vidas, ou seja, o professor como mediador fará a tessitura entre os saberes dos estudantes e construção de novos. Segundo Solé (1998, p.155), “[...] ensinar a formular e a responder a perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa”.

Além disso, vislumbramos neste trabalho uma contribuição para a discussão que permeia os debates da formação continuada em serviço por meio do elemento formador - professor e a prática de sala de aula, com o professor - cursista. Todos estão envolvidos numa perspectiva de mudança, de ressignificação de suas práticas, já que o pesquisador é também parte do universo pesquisado.

## ATIVIDADE 1

Professor, iniciamos nossa conversa com os alunos sobre o título do poema – uma preparação antecipada da sua carga de conhecimento adquirida ao longo da sua atuação como sujeito ativo e participante, através da dinâmica da interação

**1. OBJETIVO ESPECÍFICO:** vivenciar a leitura de um poema sob a perspectiva interacionista



**2. MATERIAL UTILIZADO:** Livros, projetor de imagem.

### AULA DE LEITURA

A leitura é muito mais  
do que decifrar palavras  
Quem quiser parar pra ver  
pode até se surpreender

vai ler nas folhas do chão  
se é outono ou verão;  
nas ondas soltas do mar  
se é hora de navegar;

e no jeito da pessoa  
se trabalha ou se é à-toa  
na cara do lutador,  
quando está sentindo dor;

vai ler na casa de alguém

o gosto que o dono tem;  
e no pêlo do cachorro,  
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,  
o tamanho da desgraça;  
e no tom que sopra o vento,  
se corre o barco ou se vai lento;

e também no calor da fruta,  
e no cheiro da comida,  
e no ronco do motor,  
e nos dentes do cavalo,

e na pele da pessoa,  
e no brilho do sorriso,  
vai ler nas nuvens no céu,  
vai ler na palma da mão,

vai ler até nas estrelas,  
e no som do coração.  
Uma arte que dá medo  
é a de ler um olhar,  
pois os olhos tem segredos  
difíceis de decifrar

AZEVEDO, Ricardo. **Poema extraído do livro:** Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 1999.

**E AGORA, O  
QUE FAZER?**



Caro, professor!

Este é o momento de verificarmos o que nossos alunos sabem sobre o texto, vamos bater um papo com eles? Perguntem o que sabem sobre o tema/título, o que se espera, o que gostam e o que não gostam. Vamos ouvi-los!

## 1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

**I - DISCUSSÃO E ANTECIPAÇÃO DA LEITURA - Levantamento dos conhecimentos prévios a partir do título**

**ANTECIPAÇÃO OU PREDIÇÃO:** trata-se de uma estratégia de leitura que prever o que ainda está por vir. Podemos antecipar o gênero, significados, o autor, o título e outras pistas que nos informam o que é possível encontrar em um texto. (KLEIMAN, 2004).



### ➤ Perguntas objetivas e inferenciais:

- O que é leitura?
- O que é uma aula de leitura?
- O que se espera de um texto com este título?
- Você gosta das aulas de leitura?
- Você gosta de ler?
- O que você gosta de ler?

- Leitura do texto pelo professor considerando a entonação, sonoridade, desenvoltura, conhecimento vocabular, concepções de texto, língua, linguagem e leitura.
- Uma mediação sensível ao texto, ressaltando o poético se tornará peça fundamental no encontro texto-leitor e na formação do gosto pela poesia.

### **ATENÇÃO, PROFESSOR!!**

Baseado na crença de que o professor como leitor proficiente deve promover o processo de significação, considerando a entonação, sonoridade, desenvoltura, conhecimento vocabular, concepções de texto, língua, linguagem e leitura. Uma compreensão empreendida por Britto (1997, p 28.), que advoga a ideia de que “todo professor deve emprestar sua voz a seu aluno para que ele perceba as nuances de uma boa leitura com entonação, empolgação e sedução, porque o papel do professor como leitor é seduzir seus alunos para inseri-los no mundo letrado”.

## **II - VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES E COMPREENSÃO DO TEXTO**

**VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES-** realização de especulações para melhorar a compreensão do texto. Durante o percurso da leitura, o leitor verifica suas hipóteses confirmando-as ou refutando-as e, por conseguinte, levantando novas hipóteses. (KLEIMAN, 2004).

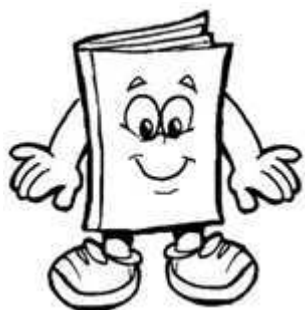


### **Suas expectativas foram confirmadas ou negadas?**

- O que mais lhe chamou a atenção?
- O que entendemos por decifrar?
- Há mais alguma palavra que você desconheça o significado?

(Se houver, trabalharemos o vocabulário tanto por meio de busca no dicionário, como também por associações de ideias).

- Há alguma diferença entre este texto e outros já vistos?
- O texto brinca com a sonoridade das palavras. Onde podemos perceber esse jogo?
- Que sentimentos são despertados com este texto?
- E agora, o que representa a leitura para você?
- Você concorda que podemos ler tudo o que se passa em nossa vida?
- Podemos ler nosso coração?
- Você acredita que ler um olhar de uma pessoa é uma arte que dá medo?  
Por quê?



### **III - LEITURA EM VOZ ALTA PELA**



## VAMOS PENSAR!!!

Ler um poema é buscar sentidos, o que significa que cada leitura contempla a possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto conforme o olhar do leitor, que vai construindo suas próprias trilhas no texto/bosque, como diz Eco (1994, p. 26), para ativar os esquemas do conhecimento.

Esse modo de ler permite ao aluno melhorar a fluência e auxilia no reconhecimento das palavras com mais rapidez, resultando num processo de decodificação sem muitas dificuldades, promovendo o avanço gradativo para o conteúdo.

A leitura de um poema deve ser sem pressa, sentindo as palavras, o ritmo, o jogo sonoro, a rima, as pausas, a pontuação, para que não comprometa a sua compreensão, harmonia e encantamento.

## IV- ESTUDO DO GÊNERO POEMA - uma leitura e múltiplos sentidos



## POEMA

Gênero que em várias formas de manifestação requer um formato de leitura que não é padrão, pois exige acesso à obra e atitude de recolhimento. Texto que por meio de metáfora, promove deslocamento e (re) construção da realidade de forma lúdica – num jogo natural com a palavra. BALESTRIERO (1998)



- O que é um poema?
- Quais as características de um poema?
- Onde é publicado, qual o seu suporte?
- Qual seria a "função social" de um poema, para que serve?
- Quem são seus leitores, sua audiência?
- Discutir com a turma os sentidos do texto e suas marcas peculiares: estrofes, versos, rimas, recursos sonoros como a aliteração, a assonância, onomatopeia e a repetição;
- Questionar aos alunos as emoções que este poema desperta: lirismo, humor, alegria, melancolia, indignação entre outras.
- Retomar as marcas próprias do poema e sua linguagem – a plurissignificação – discutir com os alunos que o poema nunca está lotado de sentidos para o leitor: sempre cabe mais uma interpretação.
- Vamos conhecer um pouco sobre o autor do poema? Que outros autores vocês conhecem que escrevem poemas?
- Num clima de amizade e liberdade, os alunos terão mais oportunidade de ler nas entrelinhas do poema, caminhando para uma leitura além das linhas, utilizando-se da leitura individual oral ou silenciosa.



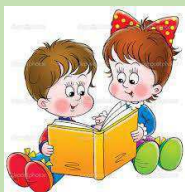
## V- (RE)ANÁLISES E (RE)ESCRITAS

## **CARO, PROFESSOR:**

Reescrever um poema é retomá-lo. Favorecer a reescrita ou escrita individual e planejada do poema em que apareçam os sentidos que a leitura adquire na vida de cada um, em observância atenta às peculiaridades do gênero.

Acompanhar atentamente a refacção dos textos, permitindo a troca de ideias; as idas e vindas naturais do percurso; a reconstrução de versos, aspectos, elementos, estruturas. Esclarecer que o autor determina quantas alterações ainda é preciso fazer em seu poema, mas que se aproxima o momento de divulgar as produções.

## **VI- PARTILHA COLETIVA DAS CRIAÇÕES**



## **ATENÇÃO, PROFESSOR!**

Possibilitar a divulgação dos poemas produzidos para leitores reais que interajam com o texto, em momento preparado especialmente para isso, a fim de que os alunos percebam que a leitura e a escrita são habilidades indispensáveis para a conquista da autonomia intelectual na sociedade em que vivemos.

## ATIVIDADE 2

Professor, iniciamos nossa conversa com os alunos sobre o título do texto – uma preparação antecipada da sua carga de conhecimento adquirida ao longo da sua atuação como sujeito ativo e participante, através da dinâmica da interação

**1. OBJETIVO ESPECÍFICO:** discutir aspectos socioculturais presentes no texto e envolver-se com ele na construção dos sentidos.

**2. MATERIAL UTILIZADO:** Livros, projetor de imagem, ficha com provérbios

### O Lobo e o Cordeiro

– Estava o cordeiro a beber num córrego, quando apareceu um lobo esfaimado, de horrendo aspecto.

— Que desaforo é esse de turvar a água que venho beber? —Disse o monstro arreganhando os dentes. Espere que vou castigar tamanha má-criação! ...

O cordeirinho, trêmulo de medo, respondeu com inocência:

— Como posso turvar a água que o senhor vai beber se ela corre do senhor para mim?

Era verdade aquilo e o lobo atrapalhou-se com a resposta. Mas não deu o rabo a torcer.

— Além disso — inventou ele — sei que você andou falando mal de mim o ano passado.

— Como poderia falar mal do senhor o ano passado, se nasci este ano?

Novamente confundido pela voz da inocência, o lobo insistiu:

— Se não foi você, foi seu irmão mais velho, o que dá no mesmo.

— Como poderia ser meu irmão mais velho, se sou filho único?

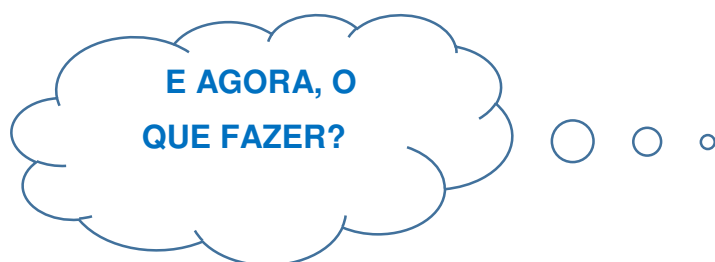
O lobo furioso, vendo que com razões claras não vencia o pobrezinho, veio com uma razão de lobo faminto:

— Pois se não foi seu irmão, foi seu pai ou seu avô!

E — *nhoc!* — Sangrou-o no pescoço.

**–Contra a força não há argumentos.**

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo, Ed. Brasiliense:1966, 20ª edição.



Caro, professor!

Este é o momento de sabermos o que nossos alunos sabem sobre o texto. Vamos bater um papo com eles? Perguntem o que sabem sobre o tema/título, o que se espera, o que gostam e o que não gostam. Vamos ouvi-los!

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA



**I – DISCUSSÃO E ANTECIPAÇÃO DA LEITURA-** levantamento dos conhecimentos prévios a partir do título, gênero, finalidade, das imagens que cada personagem representa.

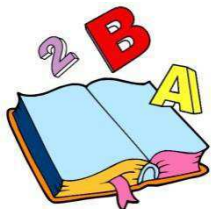
### ➤ Perguntas objetivas e inferenciais:

- Vocês conhecem um lobo? E um cordeiro? O que eles fazem? Onde vivem?
- Vocês conhecem algum texto com este título?
- O que vocês acham que vai acontecer neste texto?
- Que texto tem como personagens animais?

- Leitura em voz alta pelo professor para os alunos com entonação, pontuação, desenvoltura e conhecimento vocabular;
- Que palavras vocês desconhecem ou tiveram dificuldade de entendimento?
- Que sentidos têm estas palavras no texto? Córrego, desaforo, turvar, trêmulo, único e furioso?
- Solicitar que consultem o dicionário físico ou virtual, já que alguns alunos dispõem desta ferramenta;
- Uma segunda leitura pelo professor após o trabalho com o dicionário e esclarecimentos a respeito das palavras dentro do contexto;

## II – VERIFICAÇÃO DE HIPÓTESES E COMPREENSÃO DO TEXTO

- Suas hipóteses foram confirmadas ou negadas?
- Como o lobo é caracterizado no texto?
- E o cordeiro?



## III - LEITURA ORAL PELA TURMA



Os **argumentos** são os motivos, as razões utilizadas para convencer o leitor da validade daquilo que você defende. Todos os argumentos de um texto devem conduzir a um único objetivo, ou a objetivos integrados e compatíveis entre si. (BARBATO, 2008).

- O que gerou o conflito entre o lobo e o cordeiro?
- De que o cordeiro era acusado? Essa acusação era justa?
- Como o cordeiro se defendeu dessa acusação?
- Os dois animais foram ao mesmo córrego. Eles tinham o mesmo objetivo?
- Que sentimentos são representados pelos animais do texto?

#### IV – ESTUDO DO GÊNERO FÁBULA

Você sabe o que é fábula? É uma história em que os personagens são animais que agem como se fossem seres humanos. No final, sempre há um ensinamento inspirado pela história e que é chamado “moral”. (BARBATO, 2008).

- Como podemos chamar os textos que têm como personagens animais?
- O que são fábulas?
- Que outras características tem a fábula?
- Que fábulas vocês conhecem? Vamos recordar?
- Qual seria a “função social” de uma fábula, para que serve?
- Questionar os alunos a respeito dos verbos que iniciam as falas, os diálogos;
- O que é moral? Qual a moral dessa fábula e a intenção?
- Quem é Monteiro Lobato? Conhecem algum trabalho desse autor? Vamos recordar?





## V – RELEITURAS DA FÁBULA

### **PROFESSOR, CONVIDE OS ALUNOS PARA A HORA DO RECONTO**

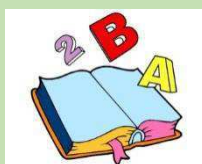
Agora, vocês vão recontar a história. Imaginem que argumentos o cordeiro poderia usar para se livrar da acusação do lobo e criem um final diferente.

## VI – PARTILHA DOS RECONTOS/RETEXTUALIZAÇÃO

### **CARO, PROFESSOR:**

É interessante promover um momento em que individualmente ou em dupla, os alunos possam socializar a criação de outros finais para a fábula.

Constitui uma estratégia em que todos se beneficiarão dos processos interpretativo-argumentativos dos colegas.





## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Ricardo. **Poema extraído do livro:** Dezenove poemas desengonçados. São Paulo: Ática, 1999.

BARBATO, S. (org). Programa Gestão da Aprendizagem Escolar - Gestar II. Língua Portuguesa: Atividades de Apoio à Aprendizagem 1 - AAA1: linguagem e cultura (Versão do Aluno). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.122p.:il. Disponível em [http://file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Downloads/aaa1\\_lingport\\_aluno.pdf](http://file:///C:/Users/Propriet%C3%A1rio/Downloads/aaa1_lingport_aluno.pdf). Acesso em 10 de julho de 2015.

BRAGA, R; SILVESTRE, M. **Construindo o leitor competente:** Atividades de leitura interativa para a sala de aula. 2.ed. São Paulo: Peirópolis, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, DF, 1997.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Sobre a Leitura na escola:** 5 equívocos e nenhuma solução. In Cadernos nº 21, Florianópolis, Centro de Ciência da Educação/UFSC, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris (orgs). **Leitura e mediação pedagógica.** São Paulo: Parábola editorial, 2012.

ECO, Umberto. **Lector in fábula:** A cooperação interpretativa nos textos narrativos. Trad. Atillio Cancian. São Paulo: Perspectiva, 1994. p.26.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler:** Em três artigos que se completam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

KLEIMAN, A. B. **O ensino da leitura**: A relação entre modelo e aprendizagem in: oficina de leitura: teoria e prática. Campinas: Pontes, p. 49- 62.

LOBATO, Monteiro. **Fábulas**. São Paulo, Ed. Brasiliense:1966, 20ª edição.

MARCUSCHI, Luiz. **Produção Textual**, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola editorial, 2008.

MICHELETTI, G. (coord.). **Leitura e construção do real**: o lugar da poesia e da ficção. São Paulo: Cortez, 2000.

PROGRAMA GESTÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR GESTAR I: Língua Portuguesa. Caderno de teoria e prática 6: leitura e produção de texto poético, epistolar e informativo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6.ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.