

Maria de Fátima Alves
Patrícia F. N. de Oliveira
(Orgs.)

PROGRAMAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS DE LINGUAGEM



Maria de Fátima Alves
Patrícia F. N. de Oliveira
(Orgs.)

**PROGRAMAS NACIONAIS DE FORMAÇÃO
CONTINUADA DE PROFESSORES:
RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS
DE LINGUAGEM**



Campina Grande-PB

2018

A474p Alves, Maria de Fátima.
Programas nacionais de formação continuada de professores:
ressignificando práticas de linguagem [Livro eletrônico] / Maria
de Fátima Alves, Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira. –
Campina Grande: EDUFCEG, 2019.

245 p.

(E-book)
ISBN: 978-85-8001-254-5

1. Formação continuada de professores. 2. Leitura. 3.
Letramento. I. Oliveira, Patrícia Fabiana Nascimento de. II. Título.

CDU 377.8

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - EDUFCEG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE – UFCEG
editora@ufcg.edu.br

Prof. Dr. Vicemário Simões
Reitor

Prof. Dr. Camilo Allyson Simões de Farias
Vice-Reitor

Prof. Dr. José Helder Pinheiro Alves
Diretor Administrativo da Editora da UFCEG

Simone Cunha
Revisão

Yasmine Lima
Editores Eletrônica

CONSELHO EDITORIAL

Anubes Pereira de Castro (CFP)
Benedito Antônio Luciano (CEEI)
Erivaldo Moreira Barbosa (CCJS)
Janiro da Costa Rego (CTRN)
Marisa de Oliveira Apolinário (CES)
Marcelo Bezerra Grilo (CCT)
Naelza de Araújo Wanderley (CSTR)
Railene Hérica Carlos Rocha (CCTA)
Rogério Humberto Zeferino (CH)
Valéria Andrade (CDSA)

SUMÁRIO

	Apresentação
07	Maria de Fátima Alves e Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira
	Capítulo I: Formação inicial e continuada de professores: uma breve discussão
15	Maria de Fátima Alves e Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira
	Capítulo II: Mediação da leitura na sala de aula: como fazer acontecer?
41	Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
	Capítulo III: A leitura em contexto de formação continuada: uma experiência no curso Mediadores de Leitura
61	Maria de Fátima Alves
	Capítulo IV: Mediadores de leitura na formação continuada: ressignificando as práticas de ensino de leitura na educação básica
93	Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Maria de Fátima Alves
	Capítulo V: Interface entre literatura infantil e o curso Mediadores de Leitura: narrativa ficcional - um gênero textual com potencial
119	Viviane Sulpino da Silva
	Capítulo VI: Ressignificando a leitura a partir de cursos de formação continuada: relato de uma experiência
137	Danielle Gomes
	Capítulo VII: O lugar da organização do trabalho pedagógico no PNAIC: um estudo de caso sobre formação continuada e as práticas cotidianas de professores alfabetizadores
157	Andrea Brito Ferreira
	Capítulo VIII: A formação continuada no Programa Ensino Médio Inovador: o que dizem os professores?
183	Claudia Janaina Galdino e Maria de Fátima Alves

203	Capítulo IX: Abordagens sobre a leitura no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio Stephanie de Andrade Souza
223	Capítulo X: Refletindo sobre propostas para letramento literário infantil Fabiana Ramos, Maria de Fátima Alves e Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira

APRESENTAÇÃO

A formação continuada de professores tem sido, cada vez mais, foco dos programas de governo com o intuito de qualificar os professores e melhorar a qualidade da educação básica em nosso país. Percebemos isso pelo grande número de cursos de capacitação e aperfeiçoamento ofertados pelo Ministério da Educação em parceria com as Instituições de Ensino Superior, a exemplo de programas como: Programa Nacional de Educação (PNE), Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (RENAFOR), Programa Mais Leitura, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM); e de cursos como: Mediadores de Leitura, cursos de Libras, especialização em Docência na Educação Infantil, entre outros.

Neste livro, traremos discussões relevantes especificamente sobre o curso Mediadores de Leitura (vinculado ao Programa Mais Leitura) e os programas PNAIC, ProEMI e PNFEM. Para darmos conta da reflexão sobre tais iniciativas e suas implicações nas práticas de letramento dos aprendizes, o livro lança mão de uma diversidade de olhares de profissionais da Linguística e da Educação comprometidos com o ensino e a aprendizagem no âmbito das escolas públicas deste país.

Vale salientar que o presente livro surgiu a partir de diálogos nascidos de reflexões e preocupações entre coordenadores, formadores, tutora e cursistas, acerca do processo de formação do aluno leitor, quando da oferta do curso Mediadores de Leitura, promovido pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O referido curso foi ofertado não só pela UFCG, mas também por diversas universidades públicas do país (UFPB, UFCG, UFRJ, UFPE, UFRN, UFRS, UFMGS, entre outras), e, dentre seus objetivos principais, destacam-se: conhecer políticas de livros e leituras; ter acesso aos livros selecionados nas últimas edições do PNBE e Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); analisar critérios de seleção de livros para formação de acervos; experimentar diferentes formas de ler; reconhecer a importância da mediação na formação do leitor; criar estratégias de organização de espaços, caixas e outras formas de fazer os livros circularem na escola; contribuir para a qualificação de professores e gestores de escolas da educação básica que atuam nas redes públicas de ensino, objetivando a garantia de uma aprendizagem efetiva dos alunos e de uma escola de qualidade para todos (RESOLUÇÃO MEC 2009) .

No caso específico da UFCG, o referido curso foi realizado durante os anos de 2011 e 2012, atingindo um público-alvo de noventa professores da educação básica que atuam em escolas públicas do estado da Paraíba, especialmente em Campina Grande e municípios circunvizinhos, visando ao avanço teórico-prático no campo de conhecimento na área de leitura. O curso possibilitou a reflexão sobre concepções e estratégias de ensino de leitura, com foco na teoria dos gêneros textuais, gerando, assim, o desenvolvi-

mento de diversos projetos de leitura, focando a linguagem e seu funcionamento.

Entendemos que é necessário diminuir a distância entre o que é discutido na universidade e o que é trabalhado nas escolas públicas pelos agentes transformadores da educação. Tendo em vista esse diálogo e considerando a trajetória acadêmica de formação continuada das organizadoras do livro em outros programas de formação comprometidos com a educação, como PNAIC e Ensino Médio Inovador, decidimos expandir as discussões do livro, contemplando não só as reflexões e os efeitos positivos do curso Mediadores de Leitura, mas também os de outros programas de formação continuada, focando mais precisamente o trabalho de formação docente na área de linguagem.

As autoras da presente coletânea - doutoras em Educação e em Linguística (UFCG e UFPE), mestras em Linguagem e Ensino e em Psicologia (UFCG e UFPE), especialistas em Linguística Aplicada (UFCG) e pedagogas (UFCG) - foram motivadas a escrever seus textos a partir dos cursos de formação continuada aqui mencionados, seja atuando como coordenadoras, professoras formadoras, tutoras ou cursistas.

A motivação para a escrita dos textos foi delineada a partir de questionamentos da seguinte natureza: a) Qual é a relevância da formação continuada para redimensionar práticas de ensino no contexto escolar?; b) Qual é papel do professor mediador para a formação de leitores no espaço da sala de aula?; c) É possível formar professores para formar leitores em cursos de formação continuada?; d) O que fazer para ressignificar o trabalho com a leitura na educação básica?; e) Qual a contribuição do curso Mediadores de Leitura para o trabalho com a literatura e os gêneros textuais na sala

de aula?; f) Quais são os efeitos do PNAIC na formação docente e no trabalho com a alfabetização?; g) Quais foram os impactos do programa Ensino Médio Inovador para a formação dos professores?); h) O que sugere o documento parametrizador do Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio acerca da leitura?

O livro encontra-se organizado em dez capítulos, que contemplam discussões diversas sobre os programas de formação docente continuada, indo do curso Mediadores de Leitura ao PN-FEM, contemplando as políticas voltadas para o trabalho com a leitura, as práticas de letramento, a formação docente, etc.

No capítulo I, intitulado “Formação inicial e continuada de professores: uma breve discussão”, as autoras Maria de Fátima Alves e Patrícia F. N. de Oliveira fazem uma breve reflexão sobre a necessidade de mudanças de paradigmas no âmbito da formação docente e sobre os programas de formação continuada implementados pelo MEC/SEB na contemporaneidade, programas estes voltados à busca por uma melhor qualidade da educação brasileira e ao desenvolvimento de mecanismos que favoreçam as práticas de letramento de professores e alunos da educação básica.

O capítulo II, escrito pela autora Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, intitulado “Mediação da leitura na sala de aula: como fazer acontecer?”, reflete sobre a relevância da mediação da leitura nas salas de aula para a constituição de competências leitoras nos aprendizes, enfatizando ser possível, na formação continuada, embasar os docentes para, de maneira eficaz, realizar esse processo.

No capítulo III, “A leitura em contexto de formação continuada: uma experiência no curso Mediadores de Leitura”, Maria de Fátima Alves discute as teorias que fundamentaram o curso Me-

diadores de Leitura na UFCG, nos anos de 2011 e 2012, focando também algumas práticas metodológicas e os impactos do referido curso na prática dos professores cursistas.

Já no quarto capítulo, “Mediadores de leitura na formação continuada: ressignificando as práticas de ensino de leitura na educação básica”, Fabíola Cordeiro de Vasconcelos e Maria de Fátima Alves descrevem e avaliam os resultados gerais do curso Mediadores de Leitura, focando questões de natureza teórica e prática sobre concepções e estratégias de leitura, tipologias de perguntas, entre outros aspectos.

O capítulo V, de Viviane Sulpino da Silva, “Interface entre literatura infantil e o curso Mediadores de Leitura: narrativa ficcional - um gênero textual com potencial”, é constituído por um relato de experiência que apresenta uma sequência didática realizada como atividade de conclusão do curso Mediadores de Leitura. A autora compartilha a experiência de mediação na leitura literária com o gênero narrativa ficcional, elencado como opção metodológica para o trabalho com o texto literário, motivando a escrita do texto de opinião na alfabetização.

No sexto capítulo, denominado “Ressignificando a leitura a partir de cursos de formação continuada: relato de uma experiência”, Danielle Gomes apresenta uma reflexão sobre o lugar que a leitura ocupa no âmbito escolar e como os professores estão realizando as práticas de leitura em sala de aula, discutindo, assim, o papel do mediador na leitura.

No sétimo capítulo, “O lugar da organização do trabalho pedagógico no PNAIC: um estudo de caso sobre formação continuada e as práticas cotidianas de professores alfabetizadores”, a

professora Andrea Brito Ferreira, da UFPE, uma das coordenadoras do PNAIC na referida instituição, investiga o que diz o PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico do/a professor/a e analisa como as professoras alfabetizadoras participantes de uma pesquisa de iniciação científica (CNPq/UFPE) sobre o ensino da alfabetização organizam e planejam suas atividades, apontando as possíveis relações com a proposta do PNAIC.

Claudia Janaina Galdino e Maria de Fátima Alves, no oitavo capítulo, intitulado “A formação continuada no programa Ensino Médio Inovador: o que dizem os professores?”, investigam a forma como professores atuantes nesse programa avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que trabalham.

No capítulo IX, “Abordagens sobre a leitura no Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio”, Stephanie de Andrade Souza tem o intuito de identificar que concepções de leitura de ensino nas aulas de língua materna são adotadas no documento oficial do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM).

O capítulo X, “Refletindo sobre propostas para letramento literário infantil”, escrito por Fabiana Ramos, Maria de Fátima Alves e Patrícia F. N. de Oliveira, discute teoricamente o letramento literário e sua importância para o trabalho com a leitura em sala de aula.

As contribuições apresentadas neste volume abrem espaço para um olhar sobre os diversos programas de formação continuada suas implicações para o trabalho docente, da alfabetização ao ensino médio, convidando o leitor, especialmente o professor (formado e em formação), a refletir, em um mesmo espaço, sobre perspectivas teóricas e metodológicas acerca da leitura, do letra-

mento literário, do processo de alfabetização, na perspectiva do letramento, e de práticas docentes no ensino médio, possibilitando a reconfiguração do pensar e do agir dos professores na sala de aula.

CAPÍTULO I

FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES: UMA BREVE DISCUSSÃO

Maria de Fátima Alves¹
Patrícia F. N. de Oliveira²

INTRODUÇÃO

Na pretensão de discutir a formação docente, temos um grande desafio à nossa frente. Sabemos que a formação de professores é um dos aspectos fundamentais no percurso de uma sociedade que deseja atingir os objetivos de uma educação com qualidade. Assim almejamos, aqui, fazer uma reflexão sobre formação docente no tocante à prática pedagógica do professor em sala de aula. Também destacamos o importante papel da formação continuada para uma atuação docente mais reflexiva, em busca de um ensino que priorize a qualidade.

1 Doutora em Linguística pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e professora da Unidade Acadêmica de Educação (UFCEG).

2 Mestre em Linguagem e Ensino (UFCEG). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (UFCEG). Professora da Educação Básica da Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE/PB). Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (UFPE).

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A prática do professor em sala de aula vem sofrendo grandes críticas e, muitas vezes, é responsabilizada pela falta de qualidade do ensino e da educação de uma forma geral, nos dias atuais. De fato, parece discurso já consolidado entre os professores a desvalorização da profissão por parte dos órgãos públicos e o desinteresse do aluno em relação à sua própria aprendizagem, causando o desestímulo pelo exercício da docência. A sala de aula, a prática docente, a relação professor-aluno deveriam propiciar momentos de formação de cidadãos mais críticos e intelectualmente mais capacitados para habitarem um mundo que exige deles mais do que apenas decorar conteúdos. E tudo começa pela formação.

Sabemos que a formação de professores é elemento fundamental constituinte para se atingirem quaisquer objetivos pretendidos para a educação, pois é a partir de sua prática que vemos a operacionalização das grandes ou pequenas reformas educacionais. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - doravante LDB), vemos surgir uma série de medidas normatizadoras, em nível federal, com o intuito de monitorar e direcionar o sistema educacional brasileiro. Assim, nas últimas décadas, algumas políticas têm buscado promover ações que visam a um repensar sobre a prática docente, embora percebamos que ainda há muito a ser feito nesse sentido (RAMOS; VASCONCELOS, 2007). Ainda segundo as autoras, destacam-se ações como a elaboração de documentos de referência curricular e a criação de uma sistemática de avaliação de livros didáticos e iniciativas para promover a formação continuada

de professores e/ou também a melhoria na formação inicial destes. Partilhamos da ideia de que:

Embora seja fato que tais ações, apesar de suas limitações e dos pressupostos que as embasam, possam contribuir para a reflexão acerca do ensino, o foro de mudanças efetivas na prática pedagógica ainda se concentra numa sólida formação docente. (RAMOS; VASCONCELOS, 2007, p. 80)

Assim, como afirmam Dutra e Mello (2004), a formação de professores tem recebido especial atenção desde os anos 90, momento em que surgiram os primeiros trabalhos ligados a questões do desenvolvimento do professor e da prática reflexiva. Para as autoras, “a capacidade de refletir sobre a prática é essencial para o desenvolvimento profissional” (p. 31). Ou seja, a reflexão sobre a prática em sala de aula não deve acontecer somente no(s) momento(s) de formação(ões), seja ela inicial ou continuada. Deve ser um trabalho constante, estendido até a sala de aula. Dessa forma,

a formação completa de um professor não acontece somente durante o período de graduação, [especialização, mestrado, cursos de aperfeiçoamento etc.], mas é um processo contínuo de aprendizagem. Neste sentido, devemos entender a profissão de um professor como qualquer outro aprendizado de um adulto, no qual a reflexão é primordial. (DUTRA; MELLO, 2004, p. 31)

Segundo Macedo (2000), a área de formação de professores, por meio de pesquisas e estudos, vem indicando constantemente os seus problemas, ao mesmo tempo em que busca equacioná-los. Ou

seja, há anos vêm-se estudando e construindo alternativas na prática cotidiana dos cursos de formação. A autora aponta duas grandes esferas de ações em que, declaradamente, centra-se o documento sobre a preparação de professores. Para ela, há um problema pedagógico, expresso pela inadequação dos currículos de formação, e um problema organizacional, que se define pela incapacidade das atuais instituições formadoras, tal como se organizam, de darem conta das demandas de formação de professores.

A autora ainda defende que “uma reforma não deve se centrar em como aprimorar a formação, seja no nível pedagógico ou organizacional, mas precisa discutir quais as finalidades, na esfera política, dessa formação” (MACEDO, 2000, p. 2). Por exemplo, o Ministério da Educação (MEC) traz vários documentos que discutem as finalidades da educação, no entanto, sem definições claras a esse respeito, e umas das críticas mais fortes acerca da proposta de diretrizes para a formação de professores está centrada na inadequação da estrutura organizacional que é destinada a essa formação. Tais críticas são destinadas tanto às universidades quanto aos cursos normais em nível médio. No tocante à primeira, segundo a autora, o documento ora abre a possibilidade de manutenção da preparação de professores em tal instituição, ora responsabiliza a estrutura universitária pelos equívocos da atual preparação, pois afirma que a organização institucional das universidades interfere na organização curricular e que os cursos de licenciatura servem mais como:

Certificação formal, após o cumprimento de créditos burocraticamente definidos para a área pedagógica, do que preparação integrada que propicie uma reflexão dos conteúdos da área com a realidade específica da atuação docente. (PROPOSTA

DE DIRETRIZES PARA A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, EM CURSOS DE NÍVEL SUPERIOR, p. 21 apud MACEDO, 2000, p. 7)

Tais críticas à estrutura organizacional têm por objetivo principal a defesa da criação dos Institutos Superiores de Educação, “preferencialmente como unidades isoladas responsáveis pela formação de professores” (p. 7). Tal perspectiva encontra justificativa no que Carter e O’Neill (apud MACEDO, 2000) chamam de “a nova ortodoxia em termos de política pública em educação que tem na redução de custos, no estreito controle do currículo e da avaliação e na articulação entre escola, emprego e produtividade seus pilares fundamentais” (p. 7). No que se refere ao Brasil, bem sabemos que a nossa realidade, no que diz respeito a formar professores, aponta para um grande número de profissionais com formação apenas em nível médio e/ou técnico, principalmente no tocante aos professores dos primeiros anos do ensino fundamental.

Quanto ao ensino de leitura e escrita, por exemplo, este tem se constituído em motivo de constante preocupação na prática de professores do ensino fundamental. Essa preocupação encontra justificativa ao constatarmos “a existência de uma distância entre o leitor defendido por teorias de cunho linguístico, psicológico, sociológico, psicolinguístico e pedagógico e o leitor que a escola tem conseguido formar” (RAMOS; VASCONCELOS, 2007). O ensino de leitura não tem garantido a formação de leitores com o mínimo de proficiência na compreensão de textos, evidenciam as autoras.

A formação do professor de Língua Portuguesa requer um repensar, um refletir sobre sua prática, sobre seu ensino, o que, de certa forma, vem acontecendo, por meio de políticas públicas para a

formação continuada docente, uma vez que, a partir da redemocratização da escola, o ensino de Português passou por intensos debates que ocasionaram mudanças, a exemplo da contribuição dos estudos sobre leitura e produção textual, como também sobre as práticas orais e escritas de produção de texto; e do avanço nos estudos da variação linguística e textual na sala de aula, entre outros (SILVA; ASSIS; MATENCIO, 2001 apud RAMOS; VASCONCELOS, 2007).

Com base em Antunes (2003), é possível afirmar que o ensino de leitura e escrita vem sendo trabalhado, na educação básica, de forma muito fragmentada, priorizando as habilidades de leitura voltadas para a decodificação de signos linguísticos, e a escrita desvinculada de suas condições de produção, trabalhando-a de forma superficial, sem razão de ser, relegando, assim, a importância da dimensão da interação verbal que deve permear as práticas leitoras e de escrita. Sobre essa questão, as autoras Ramos e Vasconcelos (2007) ressaltam que, na escola, a atividade de leitura, por exemplo, dá-se comumente desvinculada dos seus usos sociais e, assim, longe de contribuir para a formação de um leitor efetivo. A escola somente tem contribuído para o distanciamento do aluno em relação ao ato de ler, manifestado, sobretudo, pelo seu desinteresse pelas práticas escolares de leitura. Tudo isso nos mostra a importância do professor no processo de aprendizagem que ocasiona a formação desses leitores, principalmente, os professores das séries iniciais. Assim sendo, como bem enfatizam as autoras, esse quadro deixa clara a necessidade de uma formação docente inicial consistente, bem como de ações que proporcionem a formação continuada alicerçada no pensamento de que o professor “pode e deve dar continuidade à sua formação, em um processo de reflexão e trocas contínuas com outros profissionais” (MATÊNCIO, 1994 apud RAMOS;

VASCONCELOS, 2007, p. 84). Devemos, então, partir de uma visão reflexiva da profissão docente, pois essa traz a ideia de que a formação de professores necessita ser repensada e reestruturada como um todo, como bem aponta Nóvoa (1999 apud RAMOS; VASCONCELOS, 2007), e tal visão difere radicalmente de perspectivas formativas anteriores. Nesse caminho,

Diferentes estudos vêm ressaltando que as discussões sobre a formação docente devem ter como ponto de partida as manifestações do professor sobre suas necessidades de conhecimento e dificuldades que enfrenta em sua atuação pedagógica, já que ele deve ser a figura principal do seu processo formativo. Nessa perspectiva, as discussões atinentes à formação docente devem **partir de uma reflexão sobre a prática efetiva dos professores**, não se fundamentando apenas na ideia de que as transformações almeçadas decorram exclusivamente de atualização teórica (RAMOS; VASCONCELOS, 2007, p. 85, grifo nosso).

Para Coracini (2003), os professores, em especial os da rede oficial de ensino, entraram numa rotina e quase nada fazem para mudar esse quadro e tornar suas aulas mais atraentes e eficientes, vinculando a realidade da sala de aula a práticas monótonas, repetitivas e pouco motivadoras. Se desejamos formar cidadãos mais críticos e questionadores, devemos buscar a prática do ensino chamado “emancipatório” (Ibidem, p. 306), pautado nas teorias que defendem a abordagem do professor reflexivo como preparação primordial para a formação de alunos também reflexivos ou críticos. Ainda segundo a autora, “refletir implica olhar para dentro de algo, ou para dentro de si, e constitui um exercício interior que

exige consciência, vontade e razão” (p. 307). Ou ainda, “reflexão [é] uma forma especializada de pensar que envolve a consideração ativa, persistente e cuidadosa de uma crença ou prática” (GIMENEZ, 1999; STANLEY 1998 apud CORACINI, 2003, p. 307). Claramente, a prática reflexiva exige que estejamos críticos o tempo todo, pensando no porquê agimos ou devemos agir desta ou daquela maneira. Não é um exercício fácil, requer trabalho, tempo, disposição e criticidade, olhar para si e se questionar, observar-se, procurar os erros, em que se pode melhorar e avançar, traçar outros e novos objetivos a serem alcançados a partir da reflexão. Portanto, não é um exercício simples, que se pode fazer de qualquer maneira e em determinado momento, é um trabalho contínuo e diário. “Desta forma, a reflexão não deve se limitar ao momento da prática que está sendo analisada, mas também se estender às experiências passadas do professor, sejam elas integrantes de sua vida enquanto aluno ou professor” (DUTRA; MELLO, 2004, p. 32).

Para Magalhães (2001), “o processo reflexivo da prática pedagógica envolve, também, a capacidade de metacognição do professor, ou seja, o olhar para si mesmo, para o processamento do seu próprio conhecimento” (Ibidem, p. 244). Assim, baseando-se em Paris, Cross e Lipson, a autora ressalta três tipos de conhecimentos que interagem entre si e são necessários ao processo de conscientização do comportamento do sujeito-professor, (1984 apud MAGALHÃES, 2001, p. 244):

- (I) **Conhecimento declarativo:** refere-se ao “o quê”, relaciona-se ao que o sujeito diz que sabe, tem a ver com o conhecimento teórico do professor, o que não significa haver sempre coerência entre o que ele diz e o que ele faz;

- (II) **Conhecimento procedimental:** refere-se ao “como”, diz respeito ao conhecimento do processo; à forma como o professor põe em prática os seus conhecimentos;

- (III) **Conhecimento condicional:** diz respeito ao “quando” e ao “porquê” agir de determinada maneira. Considerando-se que as situações interacionais são únicas, este é o tipo de conhecimento construído no trabalho, na ação, não há regra, nem receita.

É indispensável a articulação entre esses conhecimentos na formação do profissional que se deseja ser reflexivo. Sobre o conhecimento condicional, Schön (1983; 1987 apud CORACINI, 2003) o define como a reflexão na ação (*reflection-in-action*), pois ocorre quando o professor atenta para seu trabalho exatamente no momento em que ele está acontecendo, deixando-se surpreender pelo que o aluno faz. Outro modelo é o da reflexão sobre a ação (*reflection-on-action*), caracterizada pela atividade de retrospectão com o intuito de examinar as razões e as crenças que perfazem a ação pedagógica e criar ações alternativas no futuro.

O ensino reflexivo pressupõe liberdade e emancipação, já que tal processo exige um mínimo de autonomia individual e social, raciocínio, debate e discussão livres da coerção e da manipulação (CORACINI, 2003). Citando um recorte da revista *Trabalhos em Linguística Aplicada* – TLA (IEL/UNICAMP), a autora traz um conselho para o professor, afirmando que este não deve:

Cair na armadilha fácil das *receitas prontas*, o que não é tão simples assim, mesmo para os *professores*

mais reflexivos. Portanto, antes de se pensar em qualquer mudança nas ações pedagógicas, é preciso salientar que essas transformações não ocorrem sem que o próprio professor, revendo sua prática, aceite abrir mão de um *poder antigo* de transmitir conteúdos, para abrir espaço para o aluno na sua prática, não apenas lhe dando o direito de resposta, mas para além dos atuais chavões que elegem a *interação* como palavra mágica, dando-lhe real direito à *autonomia*. (TLA 33 apud CORACINI, 2003, p. 316)

Papa (2008) parte do pressuposto de que o professor envolvido com a prática docente reflexiva se encontra em melhores condições para desempenhar o papel de agente de mudança, seja na escola ou na comunidade, visto que a conscientização desse professor se concentra na reflexão crítica, localizando-se em sua própria história, refletindo também a partir dela. “Os educadores engajados na prática docente reflexiva estariam mais próximos dos problemas cotidianos de sala de aula, bem como em condições de relacionar as atividades pedagógicas com o contexto social mais amplo” (p. 117). Isso porque a reflexão crítica nos liberta da ignorância, da irracionalidade, da ideologia dominante, ou seja, permite que façamos nossas próprias escolhas, afastando-nos da mentira que engana e seduz. Engloba também a análise de todas as ações pessoais em contextos sócio-históricos e político-culturais mais amplos (PAPA, 2008). Sobre a possibilidade de libertação que advém da reflexão crítica, a autora, com base em Bhaskar (2002 apud PAPA, 2008, p. 117), ainda complementa afirmando que “toda emancipação é auto-emancipação, [e que] a real emancipação, a autotransformação somente pode vir de dentro; nunca deve ser imposta”. Assim, cada indivíduo precisa sentir as necessidades reais existentes; em seguida,

possuir determinação; e, por fim, comprometer-se com elas, para somente depois buscar as mudanças necessárias.

Pelo que foi exposto até aqui, defendemos uma prática pedagógica emancipatória e reflexiva em sala de aula, que vise a reais mudanças, principalmente no tocante à qualidade da educação. Como afirma Kemmis (1987 apud PAPA, 2008), todos os educadores, coordenadores e alunos devem tornar-se agentes ativos do processo sócio-histórico em que estão envolvidos, tomando consciência do seu próprio discurso, estabelecendo uma relação com todos os atores sociais envolvidos no processo educacional.

Considerando essa realidade e necessidade, o Ministério da Educação tem apontado e implementado cursos de formação continuada como um possível caminho para ressignificar a prática docente, redimensionando as práticas de ensino, como discutiremos no item a seguir.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: REPENSANDO A PRÁTICA DOCENTE

A formação continuada de professores tem ocorrido nas últimas décadas como uma possibilidade de se repensarem práticas pedagógicas arcaicas e se apontarem novos caminhos para um ensino mais contextualizado e relacionado com a realidade dos alunos. A formação continuada é vista hoje como uma condição indispensável para a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional dos professores (LIBÂNEO, 2004).

Segundo o autor, o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial, pois este se refere ao ensino

de conhecimentos teóricos e práticos, completados por estágios; já a formação continuada é “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho” (LIBÂNEO, 2004, p. 227).

No contexto dessa discussão, o processo de formação continuada faz-se necessário à carreira do profissional docente, visto que a formação inicial é insuficiente ao profissional que a contemporaneidade tem exigido. Apenas a conclusão de uma graduação não torna um profissional suficientemente qualificado para o desempenho eficaz, crítico e reflexivo de sua profissão (FARIAS, 2014).

Dessa forma, se pensarmos numa profissão que lida diretamente com a construção e internalização do saber e, principalmente, com a formação humana, uma formação permanente é de vital necessidade. Isso porque vivemos numa atual conjuntura em que os currículos são refeitos, há a introdução de novas tecnologias no espaço escolar, as relações sociais modificam-se bastante e com elas os modos de viver. Assim sendo, nessa conjuntura de mudanças sociais, é preciso entendermos que:

As escolas passam por inovações estruturais, como as formas alternativas de gestão, a elaboração coletiva do projeto pedagógico-curricular, os ciclos de escolarização, os currículos interdisciplinares ou globalizados, as práticas interculturais, a avaliação formativa, a interligação entre a escola e a comunidade, a relação com a vida na cidade e com as mídias. (LIBÂNEO, 2004, p. 229)

Ratificando o que afirma o autor acima, as reformas atuais confrontam os professores com dois desafios: o de reinventar sua escola *enquanto local de trabalho* e o de reinventar a si próprios,

enquanto pessoas e membros de uma profissão, pois as condições de trabalho e os contextos profissionais são totalmente novos, o que os obriga a assumir desafios intelectuais e emocionais muito diversos daqueles que caracterizaram o contexto escolar no qual aprenderam seu ofício.

Nesse cenário caracterizado por novas condições de exercício da docência, a formação continuada chega como uma possibilidade de reflexão e de mudança das práticas docentes, pois consiste em ações de formação dentro e fora da jornada de trabalho. Os governos, por meio dos seus sistemas de ensino e escolas, devem assegurar condições institucionais, técnicas e materiais para o desenvolvimento profissional contínuo do professor, o qual, por meio de seminários de estudos, reuniões, etc., pode refletir sobre sua formação teórica e sua prática. Alguns cursos de formação continuada ofertados pelo governo federal, implantados desde 2010, visam garantir esse repensar/refletir sobre a prática docente e a experiência real dos profissionais da educação. Dentre eles, podemos citar alguns, como Mediadores de Leitura, Pacto pela Alfabetização na Idade Certa e Programa Ensino Médio Inovador. A seguir, apresentaremos brevemente cada um deles.

PROGRAMAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Nos últimos anos, algumas ações políticas têm sido empreendidas no sentido de favorecer a melhoria da educação brasileira. Dentre elas, destacam-se as iniciativas de formação continuada de professores, a exemplo do Pró-Letramento, Gestar, Mediadores de Leitura, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Ensino Médio Inovador e Programa Nacional pelo Fortalecimento

do Ensino Médio. Todas essas ações são respaldadas na ideia do professor como um intelectual em processo contínuo de formação, capaz de refletir sobre sua atuação e avaliá-la. “Um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu na formação inicial, nem ao que descobriu em seus primeiros anos de prática” (PERRENOUD, 2002, p. 144). Ele revê, segundo o autor citado, os objetivos de sua prática docente, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes. Ingressa em um ciclo permanente de aperfeiçoamento, já que teoriza sua prática, seja consigo mesmo, seja com uma equipe pedagógica.

Essa perspectiva defendida por Perrenoud (2002), que pontua a importância do professor como um sujeito ativo, reflexivo e pesquisador da própria prática de ensino, se distancia da que foi pensada durante muitos anos: a de levar a teoria para a prática. Mais que isso, Miller (2013), em consonância com Rajagopalan (2013), acredita que é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, teoria e prática não são coisas diferentes, já que a teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro desta. Esse é o olhar da Linguística Aplicada, que considera professores como produtores de conhecimentos. Assim, alunos e professores desenvolvem simultaneamente seus conhecimentos sobre o que estão fazendo (MILLER, 2013). Para a autora, busque-se, em pleno século XXI, formar um professor crítico, reflexivo e ético, bem como investigador de sua formação.

Em busca da transformação social da educação e com a urgência de formar professores mais qualificados e alunos competentes para atuar com a linguagem e agir sobre o mundo, enquanto cidadãos letrados, entendemos que as várias ações do MEC em torno da formação docente no Brasil objetivam subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores da educação básica de escolas públicas para que utilizem em suas aulas estratégias produtoras

para o desenvolvimento das práticas de letramento dos alunos, focalizando a leitura e a escrita.

Essas práticas se alinham à perspectiva do letramento, defendido aqui como o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita, que implica atividades várias, como a capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, interagir com os outros, imergir no imaginário, no estético, ampliar conhecimentos, seduzir ou induzir, divertir-se, orientar-se, apoiar a memória, promover a catarse (SOARES, 2004, p. 91-92). Significa também, segundo a autora, desenvolver a habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, orientar-se no mundo, tendo prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos e os interlocutores.

Sendo assim, fazem-se necessárias ações de formação docente continuada que possam propiciar aos professores oportunidades para, mediante a reflexão sobre sua prática pedagógica e suas implicações, repensar as metodologias de ensino de leitura e de escrita em prol da formação das práticas de letramento dos alunos. Nessa perspectiva de letramento, ressaltamos a relevância de programas de formação continuada desenvolvidos recentemente em nosso país (Mediadores de Leitura, PNAIC, PROEMI, entre outros), os quais serão apresentados neste capítulo de forma sucinta, focando especialmente seus objetivos e metas.

Uma das primeiras ações do Governo Federal (SEB/MEC) em relação a programas de formação continuada de professores, que merecem destaque em nosso trabalho, foi o Programa Nacional Mais Leitura, que deu origem ao curso Mediadores de Leitura, o

qual funcionou a partir de parceria entre o MEC e diversas instituições públicas de nosso país (UFCEG, UFPB, UFPE, UFSM, UFRN, UFRJ, etc.) e teve início no primeiro semestre de 2010. O objetivo principal desse curso consistiu em contribuir para a qualificação de professores e gestores de escolas da educação básica que atuam nas redes públicas de ensino, objetivando a garantia de uma aprendizagem efetiva dos alunos e de uma escola de qualidade para todos. Na UFCEG, onde atuamos como coordenadora e tutora, respectivamente, o curso, de forma geral, destinou-se a contribuir para a formação continuada de professores mediadores de leitura que atuam no ensino fundamental, na rede pública do município de Campina Grande e de cidades circunvizinhas. E mais especificamente a:

- Discutir as diversas concepções de leitura com os docentes, indo do modelo ascendente à leitura na perspectiva discursiva;
- Refletir sobre as diferentes estratégias de leitura;
- Refletir sobre o problema das práticas de ensino de leitura no contexto escolar e o distanciamento destas em relação às práticas de letramento cobradas pela sociedade;
- Pontuar a relevância de se trabalhar a leitura a partir dos gêneros textuais;
- Subsidiar os professores na elaboração de estratégias/atividades de leitura e de compreensão de textos em sala de aula, à luz de uma perspectiva sociointeracionista e discursiva de linguagem;
- Desenvolver oficinas que orientassem práticas de ensino de leitura capazes de favorecer a ampliação do letramento dos alunos.

O curso Mediadores de Leitura, na UFCEG, atendeu, durante dois anos, a uma média de 90 (noventa) professores de 17 (dezesete) municípios paraibanos e surtiu efeitos positivos, repercutindo na prática docente. De forma mais objetiva, a referida experiência atingiu os objetivos propostos, uma vez que: subsidiou, teórica e metodologicamente, professores de educação básica a se tornarem mediadores de leitura de seus alunos; possibilitou reflexão e análise de conteúdos científicos importantes para o redimensionamento de suas práticas de ensino de leitura, bem como um olhar para a transposição didática; favoreceu condições necessárias para elaboração de atividades de compreensão textual baseadas no uso de estratégias leitoras; possibilitou o contato com a literatura infantil; e contribuiu para que esses professores aprendessem a elaborar um projeto de ensino de leitura, favorecendo a expansão do letramento do aluno-leitor.

Outro programa de formação continuada cuja apresentação é relevante neste capítulo é o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que tem como principal objetivo apoiar todos os professores que atuam no ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos), incluindo os que atuam nas turmas multisseriadas e multietapas, no planejamento das aulas, usando de modo articulado os materiais e as referências curriculares e pedagógicas ofertados pelo MEC às redes que aderiram ao PNAIC e desenvolvendo as ações do referido programa.

A formação do PNAIC tem como principais objetivos subsidiar o docente para:

- Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos, utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do Programa Nacional

Biblioteca da Escola (PNBE) do Professor e outros textos publicados pelo MEC;

- Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do ensino fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
- Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
- Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como de crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
- Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
- Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
- Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
- Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
- Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão

fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;

- Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do ensino fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula (CADERNO DE APRESENTAÇÃO, PNAIC, 2012).

Para uma discussão mais detalhada dos efeitos do PNAIC nas práticas do ensino de alfabetização, ver o sétimo capítulo deste livro, produzido pela professora Andréa Brito.

Um terceiro programa a ser mencionado neste estudo é o Programa Ensino Médio Inovador³ (ProEMI), instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009 (MEC), o qual constitui uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e tem como objetivo apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do ensino médio e as demandas da sociedade contemporânea (GALDINO, 2014).

O documento orientador do ProEMI possui um total de 33 páginas, em que são apresentados e discutidos nove itens: 1) Introdução; 2) Orientações para o redesenho curricular; 3) Macrocampos e áreas do conhecimento; 4) Orientações para o rede-

³ A descrição do ProEMI, neste capítulo, foi feita com base nas informações presentes no Portal do MEC: <http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador> e na dissertação de Claudia Janaina Galdino, intitulada *Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de professores*. Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino/UFCG, 2014.

senho curricular; 5) Adesão; 6) Órgão financiador/concedente; 7) Atribuições; 8) Etapas operacionais; e 9) Bases legais e links para acesso à legislação.

Os projetos de reestruturação curricular do ProEMI possibilitam o desenvolvimento de atividades integradoras que articulam as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, contemplando as diversas áreas do conhecimento a partir de oito macrocampos: Acompanhamento pedagógico; Iniciação científica e pesquisa; Cultura corporal; Cultura e artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura digital; Participação estudantil; Leitura e letramento.

As ações propostas pelo Documento do PROEMI para o redesenho curricular do ensino médio favorecem a ampliação do tempo na escola e a diversidade de práticas pedagógicas, além de outros aspectos relevantes, a exemplo da inserção dos professores desse nível de ensino nos eventos de formação continuada, visando discutir questões importantes para a melhoria das propostas de ensino, com um olhar voltado para as necessidades e expectativas dos estudantes do ensino médio. As ações, a nosso ver, fomentam propostas curriculares inovadoras, indicando iniciativas básicas para a implantação do projeto de redesenho curricular no ensino médio. Para uma melhor compreensão das repercussões do ProEMI nas práticas de formação docente, sugere-se a leitura do oitavo capítulo deste livro, produzido pelas autoras Cláudia Janaína Galdino e Maria de Fátima Alves.

Também abordaremos aqui o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, o qual representa a articulação e a coordenação de ações e estratégias entre a União e os governos estaduais e distrital, na formulação e implantação de políticas para elevar o padrão de qualidade do ensino médio brasileiro, em suas

diferentes modalidades, orientado pela perspectiva de inclusão de todos os que a ele têm direito.

Assim, o referido programa de formação continuada, destinado a professores da rede pública que lecionam no ensino médio, foi ministrado através das universidades públicas federais e estaduais em consonância com a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica⁴. Ao ser implementado, quarenta universidades realizaram as capacitações, contemplando professores formadores que capacitavam os coordenadores, chamados de orientadores de estudo, e estes repassavam a capacitação aos professores do ensino médio. A capacitação envolveu, no primeiro momento, seis pontos temáticos: sujeitos do ensino médio, ensino médio, currículo, organização e gestão do trabalho pedagógico, avaliação e áreas de conhecimento e integração curricular. O segundo momento foi direcionado para as áreas de conhecimento específicas: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira Moderna) e Matemática.

No Portal do MEC (<http://portal.mec.gov.br>), também estavam disponíveis os documentos orientadores referentes aos anos de 2011 e 2009. Vale salientar que, além desses três documentos orientadores, ainda há no site outros documentos relativos ao programa, como resoluções, portaria, parecer, mas que não serão contemplados neste trabalho.

Todas essas iniciativas do Governo Federal nos últimos anos, sem dúvida, têm contribuído para a reflexão sobre a prática docente, uma vez que possibilitam encontros interativos entre os

⁴ Informações fornecidas pelo site: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/curso/extensao/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>>.

professores para refletirem sobre a própria prática, mesmo que seja através de encontros aligeirados.

As propostas do governo têm, a nosso ver, um olhar voltado para a formação profissional baseada numa epistemologia da prática, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (SHÖN, 2000 apud PIMENTA, 2006).

Essas reflexões realizadas a partir de um diálogo entre formadores de professores das instituições públicas de ensino e professores de formação continuada possibilitam também a revisão dos currículos dos cursos de formação docente, a fim de promover maiores experiências práticas aos estudantes ao longo da formação inicial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente capítulo serviu de base para apresentarmos alguns programas de formação continuada ofertados pelo MEC do ano de 2010 aos dias atuais. Buscamos apresentar os objetivos de cada um desses programas com o olhar mais voltado para a leitura, mostrando não só a preocupação em se trabalhar tal atividade no espaço da sala de aula, mas, sobretudo, trabalhar leitura como um processo interlocutivo de produção de sentido, que permite ao sujeito-leitor compreender o lido e se posicionar sobre ele a partir do uso de inferências, de levantamento de hipóteses, comparações entre as informações e o uso da contra-palavra.

Portanto, ressaltamos aqui, a importância desses cursos de formação continuada para a interação das IEs com o professor da educação básica, para um redesenho curricular e a reflexão sobre sua prática docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional . -- Brasília: MEC, SEB, 2012.

CORACINI, M. J. R. F. A abordagem reflexiva na formação do professor de língua. In: _____; BERTOLDO, E. S. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)**. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 305-327.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes; ArteLíngua, 2004. p. 31-43.

FARIAS, Claudia J. Galdino. **Programa Ensino Médio Inovador: um olhar sobre a formação continuada de Professores**. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2014.

LIBÂNEO, J. C. O planejamento escolar e o projeto pedagógico-curricular. In: _____. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. 5. ed. revista e ampliada, Goiânia: Editora Alternativa, 2004. p. 149-202.

MACEDO, Elizabeth. **Formação de Professores e Diretrizes Curriculares Nacionais:** para onde caminha a educação? Teias: Revista da Faculdade de Educação/UERJ. Imprensa: Rio de Janeiro. v. 1, n. 2, p. 7-29, dez. 2000.

MAGALHÃES, L. M. Modelos de educação continuada: os diferentes sentidos da formação reflexiva do professor. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor:** perspectivas da linguística aplicada. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 239-259.

MILLER, Inés Kayon. Formação de Professores de Línguas: da eficiência à reflexão crítica e ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 99-121.

PAPA, S. M. B. I. O professor reflexivo e a prática pedagógica emancipatória. In: ASSIS-PETERSON, A. A. (Org.). **Línguas estrangeiras:** para além do método. São Carlos: Pedro & João Editores; Cuiabá: EdUFMT, 2008. p. 115-137.

PERRENOUD, Philippe. A Prática Reflexiva no Ofício do Professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2006.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Política de Ensino de Língua no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). **Linguística Aplicada na Modernidade Recente.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 143-161.

RAMOS, F.; VASCONCELOS, F. Formação Docente Continuada para o Ensino de Leitura: caminhos e entraves de uma experiência. In: LEAL, F. L. A. e F.; CUNHA, P. S. (Orgs.). **A formação do Professor em Foco:** interfaces entre saberes e fazeres. Campina Grande: EDUFPG, 2007. p. 80-115.

SOARES, Magda. Letramento e Escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil:** reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.

THURLER, Monica Gather. Da avaliação dos professores à avaliação dos estabelecimentos escolares. In: **As competências para ensinar no século XXI.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAPÍTULO II

MEDIAÇÃO DA LEITURA NA SALA DE AULA: COMO FAZER ACONTECER?

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos¹

INTRODUÇÃO

A ineficiência da escola brasileira no que diz respeito à formação de leitores proficientes aponta a premência de ações voltadas à formação continuada e à capacitação dos professores, especialmente os da escolaridade inicial, para o desenvolvimento de práticas eficazes de tratamento da leitura nas salas de aula. Nesse sentido, considerando-se que a melhoria dos processos de formação leitora que se dão no contexto da instituição escolar passa, indubitavelmente, pela figura desse professor, justificam-se as iniciativas focalizadas no embasamento teórico e prático desse profissional para abordar a leitura de modo mais eficaz em seu fazer pedagógico.

O curso Mediadores de Leitura, realizado na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), situou-se nessa perspectiva. Compreendendo a função crucial da mediação docente no processo de abordagem da leitura no contexto escolar e sua relevância para

¹ Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Unidade Acadêmica de Educação do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br.

formar bons leitores, o curso voltou-se para fundamentar, teórica e metodologicamente, docentes já atuantes em instituições parai-banas de educação básica para o ensino da leitura e sua mediação em sala de aula.

Tomando por base essa ação formativa específica e alguns aspectos pontuais do trabalho desenvolvido na turma pioneira do referido curso, na instituição em questão, objetivamos refletir, neste artigo, sobre a relevância da mediação da leitura nas salas de aula para a constituição de competências leitoras nos aprendizes, enfatizando ser possível, na formação continuada, embasar os docentes para, de maneira eficaz, realizar esse processo.

Para dar conta desse intuito, inicialmente discorreremos sobre a relevância da mediação para os processos de aprendizagem. Em seguida, focalizaremos a relevância dessa mediação, no contexto da sala de aula, para a formação de leitores capazes. Logo após, a partir da premissa de que é possível fazer acontecer a mediação da leitura na sala de aula, apontamos dois exemplos de atividades da iniciativa de formação do curso Mediadores de Leitura, especificamente quanto à abordagem das estratégias de leitura, discutindo-as e refletindo sobre sua relevância na capacitação dos professores para mediar a formação leitora em sua prática docente.

MEDIAÇÃO: PROCESSO FUNDAMENTAL À APRENDIZAGEM

A partir dos estudos da psicologia sócio-histórica, destaca-se cada vez mais a importância das interações entre os indivíduos para a constituição dos processos de aprendizagem. Nessa perspectiva, Freitas (2012) ressalta o pensamento vygotskiano, segundo o qual:

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. (p. 69)

A autora ainda releva o papel central que essa vertente teórica atribui ao discurso na construção do conhecimento, pois considera a linguagem como elemento mediador crucial nesse processo. Assim, Vygotsky defende que a constituição das funções psicológicas humanas superiores decorre das atividades realizadas colaborativamente e mediadas pela interação verbal, ou seja, que os indivíduos aprendem e desenvolvem conceitos através do processo de internalização que marca a transferência do âmbito social para o individual.

Portanto, com base na crença de que as relações dos sujeitos com o mundo passam inevitavelmente pela mediação de outros sujeitos sociais (OLIVEIRA, 1995, p. 56), essa concepção teórica ressalta a função dos atores que se interpõem entre os sujeitos aprendizes e a cultura, tendo o papel explícito de interferir nos processos de aprendizagem e desenvolvimento, ajudando a promover avanços que, sem sua mediação, não aconteceriam espontaneamente. Para Vygotsky, a influência desse mediador é efetiva no sentido de promoção do aprendizado quando ocorre em um espaço chamado de zona de desenvolvimento proximal (ZDP), caracterizado como a distância entre os níveis real e potencial de desenvolvimento do sujeito, ou seja, entre aquilo que ele já efetua de modo independente e aquilo que consegue solucionar apenas com a orientação e colaboração de outro indivíduo com mais expe-

riência cultural (OLIVEIRA, 2002), num processo de negociação ativa de significados.

No intuito de destacar a imprescindibilidade do apoio concedido pelo mediador ao desempenho de sujeitos com menos experiência cultural, diferentes autores, de múltiplas áreas, também vêm recorrendo ao conceito de *scaffolding* ou *andaimgem*, situado no pensamento do psicólogo norte-americano Jerome Bruner, para indicar as condutas do mediador voltadas a auxiliar tais sujeitos a ultrapassarem suas capacidades atuais e a desenvolverem suas potencialidades, defendendo que aquele fornece suporte ao iniciante, no processo de aprendizagem, para que este possa ir além do que seria capaz de fazer sozinho. Progressivamente, esse apoio vai sendo retirado e o sujeito, ganhando autonomia na realização da ação.

Particularmente em relação aos processos de ensino e aprendizagem que ocorrem na escola, essa compreensão traz consequências práticas muito relevantes, uma vez que reforça a importância desse mediador para que os alunos, com o auxílio de sujeitos com mais experiência cultural, deem saltos qualitativos em seu desenvolvimento. Desse modo, cabe destacar a intervenção docente como um processo pedagógico privilegiado, uma vez que é capaz de promover avanços no desenvolvimento dos aprendizes.

Assim, com base no pensamento de Moura e Martins (2012), destacamos a importância da mediação pedagógica na atividade docente em toda a educação básica, além da necessidade de, através dos processos de formação inicial e continuada, preparar o docente para desenvolvê-la eficazmente, o que inclui a mediação da leitura, aspecto do qual trataremos a seguir.

A MEDIAÇÃO DA LEITURA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA E A FORMAÇÃO DE LEITORES

No que concerne especificamente à mediação da leitura, é inegável a participação desse mediador e do processo de *andaimgem*, com fornecimento inicial de suportes que, aos poucos, tornam-se prescindíveis, resultando na capacidade independente de realização da ação pelo sujeito.

Kato e Moreira (1997) destacam a participação desse mediador, apontando que o seu papel é essencialmente o de ser um “andaime” para os aprendizes, fornecendo-lhes suporte ao seu desempenho, gradualmente transferindo-lhes mais autonomia. Cabe-lhe, portanto, “levar o sujeito leitor a perceber o texto, compreender, dialogar e discutir aquilo que leu” (Ibidem, p. 76).

O processo de *andaimgem* é, assim, fundamental à compreensão leitora, uma vez que a construção e o uso de estratégias de leitura, processos mentais que auxiliam a construção da compreensão significativa da leitura e, ao longo de sua realização, permitem regulá-la (SERRA; OLLER, 2003), não se dão espontaneamente, mas antes ocorrem mediados por intervenções de sujeitos com mais experiência na leitura.

A esse respeito, Bortoni-Ricardo *et al.* (2012) apontam que a mediação do adulto, através da construção de “andaimes”, ajuda os novos leitores a preencherem “buracos” que ficam na compreensão. Nessa perspectiva, é possível destacar que, durante a interação promovida na conversa sobre os textos, quando o adulto formula perguntas e faz observações interessantes sobre estes, o leitor menos experiente pode melhor compreendê-los, uma vez que muitos

aspectos não percebidos inicialmente tornam-se salientes e pontos obscuros são iluminados na construção conjunta da compreensão.

Moura e Martins (2012) destacam a participação do professor mediador da leitura, enfatizando que, no contexto de interação entre ele, o aluno e o texto, o primeiro colabora com seus interlocutores questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes do texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas pelo autor.

Considerando isso, as autoras defendem a necessidade urgente de a escola mudar a perspectiva sob a qual encara a leitura, deixando de tomá-la como atividade mecânica e de responsabilidade individual, e passando a tratá-la como atividade em que alunos e professores são sujeitos ativos e colaborativos no processo de atribuição de sentidos, o que demanda, indubitavelmente, a participação de um mediador de leituras preparado e consciente de seu relevante papel.

Como salientado por Freitas (2012), a atuação desse mediador junto à formação leitora dos alunos implica transformá-los de leitores principiantes em leitores ativos, fomentando sua capacidade de compreender. Segundo a autora,

Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder a questões a respeito do texto, extrair ideias centrais, identificar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros

textos [...] habilidades que vão constituindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente. (p. 68)

É, pois, na dinâmica interacional das salas de aula que ocorre a mediação da leitura, processo colaborativo em que o mediador, desempenhando um papel fundamental, apoia o leitor iniciante, auxiliando-o a mobilizar conhecimentos com o objetivo de atribuir competentemente sentido aos textos lidos.

De forma a capacitar professores para a mediação da leitura na escola, no curso aqui destacado, foram efetuadas iniciativas que intentaram instrumentalizá-los para a formação de leitores proficientes, dentre as quais duas serão destacadas e refletidas no tópico a seguir.

MEDIAR A LEITURA PARA FORMAR BONS LEITORES: COMO FAZER ACONTECER?

Considerando que é possível, nas salas de aula da educação básica, fazer acontecer a mediação da leitura e que esta passa inevitavelmente pela participação ativa dos docentes, destacaremos, a partir de agora, dois exemplos de ações desenvolvidas no curso Mediadores de Leitura, voltadas à ampliação das capacidades dos professores para intervir de modo mais adequado e efetivo na constituição leitora dos alunos.

Primeiramente, cabe ressaltar que, no módulo de formação do curso², foram inseridas atividades voltadas a fazer os docentes

² Foi produzido um material instrucional orientador da formação, intitulado *Caderno de Teoria e Prática*, dividido em três módulos: Concepções e práticas de ensino de leitura; As estratégias leitoras e seu ensino; A leitura de diferentes gêneros textuais.

refletirem sobre o seu fazer prático, atrelando os conhecimentos teóricos discutidos na formação às possibilidades de abordá-los no tratamento da leitura em sala de aula. Numa dessas atividades, a partir do estudo sobre as estratégias de leitura e, mais especificamente, sobre a ativação de conhecimentos prévios que auxiliem a construção da compreensão, os professores foram encorajados a sugerir como procederiam para ajudar os alunos a ativarem conhecimentos prévios antes da leitura da fábula intitulada “O galo que logrou a raposa”, extraída do livro *Fábulas*, terceiro volume da Obra Infantil Completa de Monteiro Lobato.

As sugestões produzidas pelos cursistas fundamentaram-se na compreensão da necessidade de a leitura de um texto ser antecedida pela estratégia de ativação de conhecimentos anteriores que venham a favorecer o entendimento do lido, cabendo ao mediador da leitura, por meio de questionamentos pertinentes, auxiliar os aprendizes a se colocarem diante do texto com algumas informações e conhecimentos necessários à compreensão do que vai ser tratado nele.

Alguns docentes destacaram a ênfase no título da fábula como estratégia relevante para ajudar os aprendizes a ativarem conhecimentos anteriores sobre o tema do texto, propondo atividades como:

1. Podemos iniciar pelo título, fazendo com que os alunos levantem hipóteses do que pode vir a acontecer no texto, que até então não foi lido, instigando assim a curiosidade deles.
2. Começaria explorando o título, fazendo perguntas, levantando os conhecimentos prévios dos alunos sobre animais que são inimigos.

3. Inicialmente, apresentaria o título do texto e, informalmente, faria uma tempestade mental em torno das personagens em foco, suas características, habitat, tipo de alimentação, divergências entre ambos, enfim, o que os alunos conhecem sobre esses animais. Em seguida, pediria que todos fizessem uma leitura silenciosa, a fim de verificar se as opiniões apresentadas se confirmavam ou não.

Como é possível perceber nos exemplos, os docentes destacam a relevância da exploração do título do texto e de seus elementos componentes para que os alunos recuperem conhecimentos anteriores que os auxiliem na compreensão. Assim, sugerem que, a partir desse título, ocorra o levantamento de hipóteses sobre o conteúdo da fábula, instigue-se a curiosidade dos leitores, ativem-se conhecimentos prévios sobre os protagonistas da história, etc. Tais propostas têm no título, portanto, o elemento desencadeador da ativação de conhecimentos anteriores do leitor que auxiliam o processo de leitura.

A esse respeito, Magalhães e Machado (2012) destacam o título dos textos como elemento importante para impulsionar os processos de ativação de conhecimentos prévios e a construção de hipóteses iniciais sobre o conteúdo tratado. Enfatizam que o título, por nomear o texto e sugerir o seu sentido, tem o papel de despertar o interesse do leitor para o tema. Por isso, defendem que promover a leitura e a compreensão dos títulos dos textos é importante e contribui para a formação do leitor.

Outros cursistas, ainda tomando o título do texto como base, propuseram questionamentos iniciais a serem feitos aos estudantes com vistas à ativação de conhecimentos prévios pertinentes, a exemplo de:

4. O galo e a raposa são amigos ou inimigos? Por quê?
5. Alguém já ouviu ou sabe o significado da palavra “logrou”?
6. Lançar oportunidades de discussão a partir da seguinte indagação: O que o galo fez para lograr a raposa?

Considerando que “para compreender o texto, o leitor aciona, no ato de ler, conhecimentos prévios que o ajudarão a estabelecer conexões entre informações novas contidas no texto e as que ele já sabe” (FREITAS, 2012, p. 70), dirigir aos alunos questionamentos que promovam a mobilização de conhecimentos preexistentes, os quais serão úteis ao entendimento do texto, é estratégia didática importante. O primeiro exemplo focaliza o conhecimento dos leitores a respeito da relação entre os animais protagonistas da fábula, objetivando prepará-los para adentrar o texto com a concepção de que a raposa é o predador do galo. O segundo, por sua vez, ao destacar o sentido do termo “logrou”, objetiva, já a partir do título, fazer os leitores perceberem que o texto tratará de algo que o galo fez à raposa, o que não é de se esperar, já que normalmente é ela quem leva vantagens sobre ele. A terceira pergunta possibilita o levantamento de hipóteses pelo leitor que, já dominando o significado do verbo “lograr”, pode imaginar o que o galo fez para enganar a raposa.

Cabe dar destaque, também, à sugestão de favorecer a recuperação de conhecimentos prévios recorrendo às vivências anteriores dos alunos. Este é o caso da pergunta que destaca os dois principais times de futebol da cidade de Campina Grande, onde o curso ocorreu, chamados de Galo e Raposa, e a oposição entre eles, visando favorecer o entendimento da rivalidade entre os animais que protagonizam a fábula e do que ocorre ao longo desta.

7. Em Campina Grande, temos dois times de futebol chamados de Galo (o Treze) e Raposa (o Campinense). Eles são amigos ou rivais? Por quê?

Ao propor uma pergunta dessa natureza, o professor parte de algo próximo do aluno, buscando, com isso, facilitar a sua compreensão acerca da relação pouco amistosa entre os animais raposa e galo, entendimento que baseará a leitura competente da fábula, especialmente dos trechos grifados no excerto a seguir, nos quais essa relação não é explicitada, cabendo ao leitor recorrer ao que já conhece para preencher “os brancos” encontrados no texto:

Um velho galo matreiro, percebendo a aproximação da raposa, empoleirou-se numa árvore. A raposa, desapontada, murmurou consigo: “Deixe estar, seu malandro, que já te curo!...”. E em voz alta:

— Amigo, venho contar uma grande novidade: acabou-se a guerra entre os animais. [...] todos os bichos andam agora aos beijos como namorados. Desça desse poleiro e venha receber o meu abraço de paz e amor.

Assim, esse conhecimento prévio é fundamental para que o leitor compreenda por que o galo subiu na árvore quando a raposa se aproximou, por que ela ficou desapontada ao vê-lo no alto e por que o informou do término das desavenças entre os animais, oferecendo-lhe um abraço fraterno.

É certo que, para fomentar a atividade leitora dos alunos e capacitá-los para o uso competente de estratégias de leitura, o docente necessita perceber as características dos textos cuja leitura

irá mediar. Por isso, precisa ser um leitor competente desses textos, o que também lhe permitirá a elaboração de questões significativas sobre eles e a realização de intervenções que, focalizando determinados aspectos e implícitos, ajudem os alunos a lerem melhor.

Com o objetivo de aprimorar as capacidades leitoras dos cursistas, auxiliando-os a refletir mais profundamente sobre as estratégias de leitura, no módulo formativo a elas referente, foi desenvolvida uma atividade de leitura de uma tirinha da Turma da Mônica, de Maurício de Sousa³, sobre a qual discorreremos a seguir.



Após a leitura do texto, os professores responderam a quatro questionamentos sobre ele, com foco em duas estratégias leitoras específicas: a ativação de conhecimentos prévios e a produção de inferências. Discutiremos, a partir de agora, cada uma dessas questões, apresentando alguns exemplos de respostas fornecidas pelos docentes em formação.

Em relação aos conhecimentos prévios a que o leitor pode recorrer para atribuir sentido ao texto lido, além de conhecimentos acerca das características do gênero, também são relevantes conhecimentos de mundo que incluem, por exemplo, os referentes aos personagens e às relações interpessoais. Esses elementos foram

³ Esta tirinha está na revista Chico Bento, número 376, publicada em 2001 pela Editora Globo e pela Maurício de Sousa Editora.

ressaltados pelos cursistas em suas respostas, como exemplificado a seguir:

8. Buscando atribuir sentido ao texto, o leitor procura em seus conhecimentos prévios entendimentos referentes ao personagem Chico Bento, o qual é um garoto oriundo da roça, com costumes e atitudes típicos dessa região. Deve entender e reconhecer as características do gênero tirinha, como a leitura seguindo a sequência dos quadros, atentar aos recursos gráficos utilizados para dar significado ao texto não verbal, etc.

A proposta do docente destaca a importância da ativação, pelo leitor, de conhecimentos preexistentes que o ajudem a compreender o texto. Para tanto, ressalta que são necessários conhecimentos sobre o personagem Chico Bento e suas características, além dos referentes ao gênero textual em foco. Quanto a isso, Serra e Oller (2003) destacam que, ao ler um texto, o aluno nunca parte do zero, ao contrário, ativa conhecimentos pessoais relacionados ao conteúdo, os quais facilitarão o estabelecimento de conexões com o que a nova leitura apresenta.

Outros professores destacaram aspectos específicos desse conhecimento prévio, demonstrando a relevância do conhecimento de mundo que, segundo Koch (2000 apud KOCH; ELIAS, 2006), diz respeito aos conhecimentos gerais de que o leitor dispõe e que decorrem de suas vivências pessoais, os quais o auxiliam a construir o sentido do texto:

9. Dar flores é um gesto romântico entre namorados, com o intuito de agradar e presentear.

10. Dar flores é sinal de conquista. As mulheres gostam de receber flores.

Quanto à palavra “parapeito”, presente no segundo quadro, os docentes deveriam apontar estratégias a serem usadas pelo leitor para deduzir o sentido do termo e dar conta da compreensão da tira. Sugeriram tanto a recorrência ao dicionário quanto a observação do último quadro, cuja imagem esclarece o significado da palavra. Também destacaram a possibilidade de depreensão desse significado pela observação da formação da palavra:

11. O leitor pode fazer uma observação e análise da própria palavra, que pode ser vista como a junção das palavras “para” e “peito”, sendo uma parede na altura do peito de uma pessoa normal.

Pressupõe-se, com tais propostas, que os professores, diante do desconhecimento do termo pelos alunos, podem apontar-lhes variados caminhos para identificá-lo, estratégias de mediação muito relevantes no sentido de promover um melhor entendimento do texto lido.

Os últimos questionamentos se referiram à estratégia de construção de inferências. Neles, os cursistas deveriam identificar qual a inferência feita pelo leitor no último quadro, após constatar a surpresa de Rosinha, e que pistas o texto fornece para propiciá-la.

Como nem tudo está explicitado no texto, é papel do leitor, numa leitura efetiva, buscar compreender os implícitos e pressupostos a partir de seu conhecimento prévio e das pistas apresentadas pelo autor, deduzindo informações não apresentadas de modo claro e direto, isto é, inferindo-as. Em suas respostas, os cursistas mostraram-se capazes de construir inferências adequadas, dizendo:

12. Com a cara de surpresa de Rosinha, logo se conclui que Chico Bento pegou as flores de sua jardineira.

13. A [inferência] de que Chico Bento colheu todas as flores do canteiro da janela de Rosinha para dar a ela, pensando que a mesma não descobriria.

14. Que Chico Bento sempre apronta com ela.

Tais respostas demonstram que, na produção de sentidos, o leitor desempenha um papel ativo e, ao inferir, constrói “novos significados que não estão dados no texto, mas que podem ser deduzidos” (BRANDÃO; ROSA, 2011, p. 45). Portanto, as inferências são “processos cognitivos nos quais os [leitores], partindo da informação textual e considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica” (MARCUSCHI, 2008, p. 240).

A respeito das pistas textuais que possibilitam essa compreensão, os professores salientaram aspectos da imagem do último quadro:

15. A expressão de surpresa no rosto de Rosinha e a ausência das flores no parapeito da janela da casa dela, onde só se veem os toquinhos das flores.

16. Os recursos gráficos do último quadrinho evidenciam traços que dão a impressão das flores terem sido arrancadas recentemente.

17. A expressão de choque que Rosinha fez ao observar o parapeito de sua janela, o fato das flores terem sido cortadas e a decepção da menina ao ver que não tinha mais flores.

18. Tais inferências são sugeridas pelos recursos expressivos gráficos em torno da cabeça de Rosinha, os quais demonstram

o movimento do olhar da personagem indo do buquê para os pequenos talos das flores colhidas do parapeito da janela.

Os cursistas conseguiram, de modo competente, identificar aspectos da tirinha que abrem margem para a construção de inferências pelo leitor. Considerando as peculiaridades do gênero e a força que as imagens desempenham nele, mostraram-se capazes de ler o texto em seus detalhes, competência que, indubitavelmente, é crucial para poderem mediar de modo mais efetivo a leitura por seus alunos, destacando, nesse processo, aspectos que devem ser percebidos com clareza para que a compreensão de fato aconteça. Nessa perspectiva, cabe destacar que é preciso ler bem para ser capaz de mediar adequadamente a leitura de textos no contexto das salas de aula e, em decorrência, contribuir para uma bem-sucedida formação de leitores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formar leitores proficientes ao longo do processo de escolarização demanda considerar a relevância da mediação da leitura no contexto da sala de aula e, em consequência, a atuação imprescindível do mediador, leitor que, com mais experiência, atua no sentido de promover a formação leitora dos sujeitos menos experientes.

As intervenções desse mediador, pensando-se aqui especialmente no professor, quando satisfatórias, funcionam como “andaimes” ao desempenho leitor dos aprendizes, contribuindo para que, com um auxílio inicial, realizem ações leitoras que não aconteceriam sem tal suporte, do qual posteriormente prescindirão.

Nessa perspectiva, cabe destacar a necessidade de iniciativas de formação inicial e continuada desses mediadores, instrumentalizando-os para realizar a contento a tarefa de constituição de leitores capazes. Em especial, relevar ações desenvolvidas no curso Mediadores de Leitura, no âmbito da UFCG, com as quais buscamos atingir esse intuito. No que concerne especificamente às estratégias de leitura, tal ação formativa mostrou-se profícua, tendo investido tanto no domínio teórico dos conceitos pertinentes quanto nas possibilidades de relacioná-los à atuação docente. Desse modo, além de se ter procurado fomentar as capacidades leitoras dos professores cursistas, buscou-se a constituição de bases a partir das quais possam construir estratégias didáticas voltadas à abordagem da leitura de textos nas suas salas de aula.

A formação de mediadores de leitura é, portanto, aspecto primordial à necessária transformação do quadro de deficiência que historicamente vem marcando a formação de leitores no contexto brasileiro, transformação esta que passa necessariamente pela convicção de que é necessário e possível fazer acontecer a mediação da leitura nas salas de aula.

REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. Introdução. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 7-16.

BRANDÃO, Ana C. P.; ROSA, Ester C. de S. Entrando na roda: as histórias na educação infantil. In: _____ (Org.). **Ler e**

escrever na educação infantil: discutindo práticas pedagógicas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 33-51.

FREITAS, Vera A. de L. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 65-85.

KATO, Mary A.; MOREIRA, Nadja R. Alfabetização: estudos psicolinguísticos. In: KATO, Mary; MOREIRA, Nadja; TALLER, Fernando. **Estudos em alfabetização:** retrospectivas na áreas da Psico e da Sociolinguística. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 1997. p. 9-100.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

MAGALHÃES, Rosineide; MACHADO, Veruska R. Leitura e interação no enquadre de protocolos verbais. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 45-64.

MARCUSCHI, L. A. Processo de compreensão. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 229-279.

MOURA, Ana A. V. de; MARTINS, Luzineth R. A mediação da leitura: do projeto à sala de aula. In: BORTONI-RICARDO, Stella M. et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012. p. 87-112.

OLIVEIRA, Marta K. de. Pensar a educação: contribuições de Vygotsky. In: CASTORINA, José A. et al. **Piaget-Vygotsky:** novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995. p. 51-83.

OLIVEIRA, Marta K. de. **Vygotsky** – Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

SERRA, Joan; OLLER, Carles. Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura:** a língua como procedimento. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 35-43.

CAPÍTULO III

A LEITURA EM CONTEXTO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO MEDIADORES DE LEITURA

Maria de Fátima Alves

INTRODUÇÃO

A partir das duas últimas décadas do século XX, surgiu uma verdadeira efervescência em torno das concepções de leitura, escrita, texto, discurso, dentre outros conceitos relevantes na área da linguagem, apontando para a necessidade de uma mudança no ensino de Língua Portuguesa. Várias pesquisas (GERALDI, 1991; 1997; MATÊNCIO, 2001; MARCUSCHI, 2001; 2002; 2008; KLEIMAN, 1989; 1992; 2004; CORACINI, 1995; 2005; ANTUNES, 2003; SCHNEUWLY, NOVERRAZ; DOLZ, 2004; ROJO, 2005; KOCH, 2006; RITTER, 2008; BRITO, 2009) defendem a mudança de um ensino centrado nos aspectos formais da língua, na identificação e na análise de unidades estruturais para um ensino preocupado principalmente com a construção do sentido. Em outros termos, defendem a necessidade de mudanças, assumindo a concepção de linguagem como um lugar de interação, de interlocução humana, não permitindo mais uma visão imanente de língua, que separa a linguagem de seu uso social em contextos específicos de comunicação.

Ganham destaque, nesse contexto, os aspectos socioculturais da linguagem, o estudo da oralidade, dos gêneros textuais, da leitura e da escrita, como processos de interlocução situados em contextos específicos de comunicação. Nessa perspectiva, o principal objetivo do ensino de língua materna consiste em propiciar ao aluno as condições para dominar atividades verbais: ler de forma crítica, escrever para alguém, falar fluentemente com objetivos específicos, dentro de uma modalidade adequada ao contexto de funcionamento da língua.

Ao lado das concepções tradicionais de leitura como atividade de extração de conhecimentos, passou-se a divulgar a leitura como um processo dialógico entre leitor, texto e autor, considerando o contexto situacional de produção dos gêneros, as pistas deixadas pelo autor do texto, além dos objetivos e conhecimentos prévios do leitor. A escrita como apropriação de um código linguístico passou a conviver com a produção textual, entendida como uma atividade de caráter situado que leva em conta as condições de produção e circulação dos textos/gêneros, os objetivos do autor, bem como o compartilhamento de sentido com o leitor e outros aspectos relevantes da língua. Também a gramática, concebida como um conjunto de regras sobre o “bem escrever”, passou a ser defendida como uma atividade linguística que contribui para o desenvolvimento da capacidade de escrita dos alunos e para a reflexão sobre os usos da língua em diferentes contextos.

Especificamente em relação à leitura, objeto de estudo do presente capítulo, muitas das reflexões sobre a mudança ficaram apenas no âmbito da academia, não repercutindo em mudanças no espaço da sala de aula. Por essa razão, trinta anos depois de tanta discussão sobre as práticas de ensino de língua portuguesa, a leitura, em pleno século

XXI, continua sendo trabalhada, em algumas instituições de ensino, como um mero processo de decodificação de signos linguísticos, e não como um processo complexo e ativo de interpretação de textos, como defendem os PCN (1998). Prova das práticas ineficientes de ensino de leitura são os resultados dos exames oficiais de avaliação do desempenho linguístico dos alunos, que comprovam que a escola está longe de formar leitores críticos e proficientes.

Considerando essa realidade, algumas ações políticas têm sido empreendidas nas últimas décadas no sentido de favorecer uma melhoria na educação brasileira. Dentre elas, destacam-se as iniciativas de formação continuada de professores, a exemplo do PRÓ-LETRAMENTO, do GESTAR e do PNAIC (Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), bem como outras políticas de leitura, tais como PNLL (Programa Nacional Livro e Leitura) e PNBE (Programa Nacional Biblioteca da Escola), respaldadas pela compreensão do professor como um intelectual em processo contínuo de formação, capaz de refletir sobre sua atuação e avaliá-la. Tais iniciativas evidenciam a centralidade da formação docente e da formação do aluno leitor para que, efetivamente, haja um ganho de qualidade na educação e na cultura do letramento.

Nesse sentido, merece destaque a proposta do curso Mediadores de Leitura, uma das várias ações do MEC voltadas para a formação docente continuada no Brasil, a qual objetiva subsidiar, teórica e metodologicamente, os professores da educação básica de escolas públicas a utilizarem em suas aulas estratégias produtoras de leitura de textos, focalizando o trabalho com a literatura e com os diversos gêneros textuais que circulam socialmente. De forma mais objetiva, busca: 1) proporcionar subsídios teórico-metodológicos que propiciem o desenvolvimento de uma cultura de avaliação

global da/na escola; 2) capacitar professores para o uso de materiais didáticos, para que incrementem novas metodologias nas suas práticas em sala de aula; 3) subsidiar, teórica e metodologicamente, esses professores a utilizarem, em suas aulas, estratégias produtoras de leitura e de compreensão de textos, focalizando o trabalho com os gêneros textuais; 4) levar os docentes a ressignificarem o planejamento de suas aulas de leitura, visando à expansão dos conhecimentos do aluno-aprendiz.

Na instituição onde atuo como professora, UFCG, o referido curso foi organizado em três módulos: no módulo I, foram abordados conceitos e definições básicas das teorias da leitura, indo dos modelos ascendente e descendente às perspectivas sociointeracionista e discursiva de leitura. No módulo II, foram contempladas as estratégias de compreensão leitora e tipologias de perguntas de texto. E no módulo III, foram discutidos os gêneros textuais, focalizando a definição e a relevância do uso destes como prática social, destacando-os como eixo norteador para as aulas de Língua Portuguesa.

O material instrucional do curso Mediadores de leitura, intitulado *Mediadores de leitura: caderno de teoria e prática*, produzido por Alves et al. (2011), sobre o ensino e a aprendizagem de leitura, apresenta discussões teóricas e práticas bastante relevantes, priorizando o trabalho com os gêneros textuais. Também considera a importância do acervo literário disponibilizado pelo MEC às escolas públicas, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). Por isso, buscando ampliar as discussões teóricas sobre o tema leitura, fez parte desse material um artigo complementar que focaliza aspectos teóricos e metodológicos sobre a literatura infanto-juvenil, no cenário histórico e no espaço da sala de aula.

Os participantes do curso Mediadores de Leitura na UFCG, em Campina Grande (PB), foram noventa professores de escolas públicas do ensino fundamental de dezesseis municípios paraibanos. O curso teve carga horária de 90 horas e foi ministrado nos anos de 2011 e 2012.

Neste trabalho, pretendo refletir sobre as teorias que fundamentaram esse curso na UFCG, bem como tratar de algumas propostas metodológicas e das contribuições do referido curso para a prática pedagógica dos professores participantes.

O trabalho fundamentou-se teoricamente em textos de Kleiman (2006), Coracini (2005), Marcuschi (2008), Hila (2009), Rojo (2010), entre outros, para discutir a questão da leitura; e em pesquisas desenvolvidas por Coscarelli (2007), Suassuna (2008), Marcuschi (2008), Bakhtin (2000), entre outros, para discutir o trabalho com os gêneros textuais. Também lançamos mão do conceito de sequência didática proposto pelo grupo genebrino representado por Schneuwly, Noverraz e Dolz (2004). O presente capítulo encontra-se organizado da seguinte forma: além dessa introdução, discutimos as teorias sobre leitura; em seguida, falamos sobre as estratégias de leitura; e, por último, discorremos sobre os gêneros textuais, integrando-os às práticas de leitura.

DIFERENTES TEORIAS DE LEITURA E IMPLICAÇÕES NAS PRÁTICAS DE ENSINO

A preocupação com relação à leitura e ao processo de compreensão textual cresceu, significativamente, nas últimas décadas do

século XX e nos dias atuais. Vários pesquisadores, preocupados com o baixo desempenho linguístico dos alunos em relação à capacidade de ler e compreender textos, de forma crítica, têm oferecido contribuições relevantes no sentido de levar o leitor a perceber o texto como um processo ativo e complexo de construção de sentido, que se configura mediante o jogo interlocutivo (leitor, texto e autor) e as capacidades perceptuais, sociais, linguísticas e discursivas de quem lê, não esquecendo os objetivos do leitor e as condições de produção do texto.

Nessa perspectiva dialógica, o leitor não vai ao texto apenas para extrair conteúdos apresentados pelo autor de forma objetiva, ou para decodificar um significado pronto, presente na superfície textual, mas se trata de um leitor ativo, capaz de atribuir significados e de avaliar as situações que geram o sentido do texto, num contexto específico de comunicação. Compreender o que se lê, na presente discussão, é uma forma de categorizar o mundo e agir sobre ele na relação com o outro, em uma situação específica de uso da língua. Como bem diz Marcuschi (2008, p. 231), “compreender não é um simples ato de identificação de informações, mas uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais”. Para se compreender bem um texto, segundo o referido autor, é preciso sair dele, inter-relacionar conhecimentos, fazer comparações, levantar hipóteses, tirar conclusões e produzir sentidos.

No bojo dessas discussões, especialmente no âmbito dos estudos da linguagem, a leitura tem sido abordada de diferentes formas, por diferentes áreas de conhecimento, gerando um grande número de trabalhos e pesquisas acerca dos processos/concepções e estratégias de leitura. Os estudos, nessa área, segundo Alves (2011), vão desde o fato de se conceber a atividade de leitura como um processo de reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças

do texto, até as concepções sociointeracionista e discursiva, que defendem, respectivamente, a relação entre leitor e autor, sujeitos sociais num processo necessariamente dinâmico e mutável, e a leitura como prática social discursiva em que o sujeito se move para produzir sentidos.

Assim, a leitura ora é centrada no autor, “entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor”; ora é centrada no texto, “vista como uma atividade que exige do leitor foco no texto, em sua linearidade, uma vez que tudo está dito no dito” (Cf. KOCH; ELIAS, 2006, p. 9-10); ora ela se trata de um ato individual de construção de significados, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (Cf. KLEIMAN, 1992). Essa mesma perspectiva sociointeracionista de linguagem, defendida por Kleiman, é também defendida neste trabalho e nas discussões do curso Mediadores de Leitura. Também merece destaque, nas teorias que embasaram o curso em foco, a perspectiva discursiva de leitura, que defende tal atividade não como uma questão de tudo ou nada, mas como uma questão de natureza, de condições, de modo de relação, de trabalho, de produção de sentido, em uma palavra, historicidade. E de forma ainda mais objetiva, na perspectiva discursiva, a leitura é vista como um momento crítico da produção da unidade textual da sua realidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação do texto (ORLANDI, 1988, p. 9).

No contexto escolar, entretanto, as práticas de leitura realizadas pelo professor de português e / ou livro didático no ensi-

no fundamental, no geral, são atividades mecânicas de perguntas e respostas que, apesar de muitas vezes, serem respondidas pelos alunos, não fazem sentido para eles porque não atingem uma dimensão interacionista e discursiva da linguagem e se limitam ao nível da decodificação de signos linguísticos. Por isso, os alunos não conseguem sair da superfície do texto, de seu nível explícito de processamento de sentido, leem de forma fragmentada, muitas vezes, sem objetivo, sem compreender as intenções do autor e sem fazer uso de inferências necessárias para produzir sentido.

O que é mais grave, nessa perspectiva, é que os docentes, mesmo tendo consciência, em sua maioria, do problema da leitura na escola e das dificuldades dos alunos ao lerem um texto, de forma crítica e proficiente, não sabem como redimensionar suas práticas de ensino de leitura, a ponto de levarem o aluno a perceber que o texto é uma unidade da linguagem em uso, “uma proposta de sentido que se acha aberto às várias alternativas de compreensão” (MARCUSCHI, 2008, p. 242). Essa dificuldade dos docentes é fruto, entre outros aspectos, das lacunas da formação inicial deles acerca das teorias da leitura e dos gêneros textuais.

Outro tópico importante sobre leitura trabalhado pelas professoras formadoras ao longo do curso Mediadores de Leitura foi a questão das estratégias, entendidas aqui como procedimentos que servem para regular a atividade das pessoas, possibilitando-lhes selecionar, avaliar, persistir ou abandonar determinadas ações para atingir uma meta proposta (Cf. SOLÉ, 1998). Conforme a autora, embora uma estratégia não determine totalmente como uma ação deve ser realizada, ela envolve sempre a existência de um objetivo a alcançar e a consciência dessa existência, a supervisão e avaliação do próprio comportamento em função do atingimento dessa meta, além da possibilidade de mudá-lo caso necessário.

ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Não há dúvida de que para compreendermos um texto, é necessário que haja uma ponte entre o novo e o já conhecido, entre as pistas deixadas pelo autor do texto e o conhecimento prévio do leitor. Para o estabelecimento dessa ponte, é necessário que lancemos mão de um conjunto de estratégias que contemplem inferências, hipóteses, objetivos, etc. Aulas eficientes de estratégias, segundo Davis e Souza (2009), modelam comportamentos desejáveis, proveem oportunidades para a prática e, sob a orientação do professor, proporcionam tempo suficiente para a prática da leitura independente.

Vasconcelos (2011), citando Solé (2008), ressalta que as estratégias são procedimentos cognitivos, ou seja, de pensamento, e também procedimentos linguístico-discursivos que envolvem objetivos a serem realizados, o planejamento das ações voltadas a atingi-los, bem como sua avaliação e possível mudança. Leitores experientes usam as estratégias de maneira inconsciente e, enquanto leem e compreendem, o processamento mental da informação escrita ocorre automaticamente. Entretanto, quando encontram algum obstáculo na compreensão (uma frase incompreensível, um desfecho que contradiz o esperado, etc.), precisam parar a leitura e prestar atenção ao problema surgido, dispensando a ele maior atenção e realizando ações de forma planejada para resolvê-lo (reler o contexto da frase, examinar novamente as informações iniciais que levaram a prever um final diferente do encontrado, etc.). Entram, assim, num “estado estratégico” (SOLÉ, 1998), no qual se tornam conscientes da própria compreensão leitora.

As estratégias de leitura não amadurecem ou aparecem magicamente no leitor, daí ser preciso ensiná-las. Esse ensino é necessário

para formar leitores autônomos, capazes de enfrentar inteligentemente textos com distintas características. Portanto, deverá voltar-se à formação de leitores capazes de interrogar-se sobre a própria compreensão, de estabelecer relações entre o lido e o que compõe o seu acervo pessoal de conhecimentos, de questionar seu conhecimento e mudá-lo, além de transferir o aprendido para outros contextos.

O ensino das estratégias de leitura dirige-se à formação de um aluno-leitor que saiba utilizar as estratégias adequadas para a compreensão de um texto, o que exige dele a comprovação de hipóteses, a revisão, o controle do que lê e a tomada adequada de decisões em função dos objetivos pretendidos.

A leitura como interação entre o leitor e o autor, segundo Rojo (2009, p. 77-78), exige diversas capacidades de compreensão, a exemplo de: 1) *Ativação de conhecimentos de mundo*: permite ao leitor relacionar o seu conhecimento com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto; 2) *Antecipação ou predição de conteúdos*: o leitor aborda o texto a partir da situação da leitura, de suas finalidades, da esfera de comunicação em que ela se dá, do suporte do texto, de seu título, de fotos, legendas, ilustração; 3) *Checagem de hipóteses*: ao longo da leitura, o leitor checa suas hipóteses, confirmando-as ou negando-as e, conseqüentemente, busca novas hipóteses mais adequadas; 4) *Localização e retomada de informações*: em certas práticas de leitura, o leitor está constantemente buscando e localizando informação relevante por meio do recorte-cole, iluminação ou sublinhado, e, posteriormente, reutilizando-a de maneira organizada; 5) *Comparação de informações*: o leitor compara informações de várias ordens, advindas do texto, de outros textos, de seu conhecimento de mundo, de maneira a construir o sentido do texto que está lendo; 6) *Generalização* (conclusão geral sobre

o fato, situação-problema, etc., após análise de informações pertinentes): uma das estratégias que mais contribuem para a síntese resultante da leitura é a generalização exercida sobre enumerações, redundâncias, repetições, exemplos, explicações; 7) *Produção de inferências locais*: é possível descobrir, pelo contexto imediato e pelo significado anteriormente já construído, um novo significado para um termo até então desconhecido; 8) *Produção de inferências globais*: nem tudo está dito ou posto no texto. Assim os implícitos e pressupostos também têm de ser compreendidos numa leitura efetiva. Para isso, o leitor lança mão de certas pistas que o autor deixa no texto, bem como de seu conhecimento de mundo.

As estratégias ou capacidades de compreensão leitora apresentadas por Rojo (2009) nos advertem que o ato de ler, na perspectiva sociointeracionista, é complexo e exige um conjunto de procedimentos, por parte do leitor, que vai muito além do estritamente linguístico e do reconhecimento dos sinais gráficos e dos significados das palavras isoladas, ou de um mero processo de extração de conteúdos objetivamente inscritos na superfície do texto. Compreender um texto, como vimos, exige ativação de conhecimento de mundo, predição de conteúdos, levantamento de hipóteses, produção de inferências, reconhecimento das ideias do autor através de pistas deixadas por ele, etc.

Segundo Davis e Souza (2009), fazer conexões e elaborar perguntas sobre um texto são estratégias relevantes para a compreensão. “Quando os alunos fazem conexões pessoais, bem como conexões com outros textos e com um universo maior, seu pensamento torna-se mais complexo e a compreensão mais profunda” (p. 34).

Sobre as estratégias para se fazerem perguntas, os autores ressaltam que estas são a chave para a compreensão. Os leitores,

por exemplo, imaginam porque o autor agiu daquele modo? Que espécie de conexão o autor tenta fazer? O que é importante em cada parte do texto?

Um componente chave do questionamento é o tipo de questão que se deve utilizar. Perguntas simples geralmente não estimulam o diálogo, mas ajudam o leitor a compreender as informações ou dirimir concepções equivocadas. Questões abertas ou complexas requerem que os alunos ativem seu conhecimento anterior e interpretem o texto sob diferentes perspectivas. Perguntas complexas proporcionam engajamento ativo, discussões sobre o texto e aprofundamento da compreensão (Ibidem, p. 35).

Sobre a importância do tipo de perguntas, Marcuschi (2001) faz uma excelente reflexão sobre a tipologia de perguntas em livro didático de Português, mostrando que há vários tipos de perguntas e que estas certamente interferem no processo de compreensão textual e na criticidade dos alunos-leitores. Há perguntas de perspicácia mínima, auto-respondidas pela própria formulação, que se assemelham às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”. Há perguntas do tipo cópia, que são aquelas que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique, etc. Há também perguntas objetivas que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (O que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação; e perguntas de natureza inferencial, que são as mais complexas, pois exigem conhecimento textual e outros, sejam pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para a busca de respostas, entre outros.

Assim, dependendo do tipo de pergunta feita pelo autor do livro didático ou pelo professor, em sala de aula, o aluno pode ou não interagir com o texto, levantar hipóteses, fazer inferências, perceber as intenções do autor, fazer uso da contrapalavra, conceito bakhtiniano entendido como lugar de construção das compreensões do leitor (GERALDI, 2002). O leitor, conforme Geraldi (op. cit.), vem carregado de contrapalavras e o autor, no processo mesmo da produção, já dialoga com contrapalavras por ele imaginadas.

LEITURA E GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

Apesar da quantidade de pesquisas sobre gêneros textuais, mostrando a necessidade de trabalhar a leitura a partir dos gêneros, grande parte dos professores do ensino fundamental, em suas salas de aula, ainda não sabe como explorar as dimensões dos gêneros textuais (conteúdo temático, composição estrutural e estilo) e acabam trabalhando-os como pretextos para o ensino de gramática ou exploram apenas um dos seus aspectos, a exemplo da estrutura composicional.

Nesse sentido, há necessidade de ampliarmos as possibilidades de sistematização do ensino dessas formas textuais, considerando que, apesar de tantos investimentos acadêmico/científicos e governamentais em nosso país, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), Programa Gestão de Aprendizagem Escolar (GESTAR), Pró-Letramento, entre outros, a formação dos alunos da escola básica ainda é penalizada pela inadequação e/ou ausência de propostas de ensino que tomem a língua como prática social e situada e, portanto, contemplem os gêneros textuais enquanto fer-

ramenta indispensável no processo ensino/aprendizagem da leitura (Cf. RIBEIRO, 2011).

Sobre essa questão, Hila (2009) reconhece que a situação do trabalho com a leitura dos gêneros textuais na escola é lacunar no que concerne à prática dos professores porque estes desconhecem as bases teóricas acerca dos gêneros textuais, o que explica, em parte, as suas dificuldades em repensar a aula de leitura para além do uso do texto como pretexto para o ensino de gramática. Ao defender o trabalho do ensino de leitura a partir dos gêneros textuais, Hila (2009) afirma que, por muitas razões, há a necessidade de ressignificarmos, na escola, temas debatidos academicamente, como a leitura e as práticas de ensino desta: primeiro, porque a formação de leitores críticos na rede pública tem passado longe das escolas, como demonstram os resultados das avaliações do MEC; segundo, porque os conceitos e as diretrizes apresentados pelos PCN em relação à leitura, há mais de dez anos, não foram ainda apropriados pelos docentes; e terceiro, porque há o predomínio de um trabalho espontaneísta com o texto nas aulas de leitura, em função do desconhecimento sobre as teorias da leitura e dos gêneros textuais, o que interfere na formação leitora dos alunos.

Concordamos com a autora porque entendemos que é mediante o trabalho com os gêneros textuais que os professores conseguem trabalhar a língua de forma mais eficaz, formando leitores críticos e produtores de textos competentes. “Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas como parte das condições de produção dos discursos, os quais geram usos sociais que os determinam” (BRASIL, 1998, p. 21).

De acordo com Bakhtin (2000), todas as atividades humanas estão relacionadas ao uso da língua e daí a diversidade de

usos e, conseqüentemente, a diversidade de gêneros que se afiguram inumeráveis. Ele também mostra que todas essas atividades se efetivam através de enunciados concretos e únicos, que emanam dos integrantes de uma ou de outra esfera da atividade humana. A variedade de usos da língua relaciona-se à variedade de situações e contextos da vida cotidiana.

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só pelo conteúdo verbal e seu estilo temático, mas também por sua construção composicional. Esses três elementos mencionados por Bakhtin fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado. Cada enunciado considerado isolado é individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado. É isso que o autor denomina gêneros do discurso.

Do ponto de vista de Marcuschi (2002, p. 19), “os gêneros são entidades sócio-discursivas 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.

No que concerne à leitura dos gêneros, especificamente, é importante que o professor, enquanto mediador, possibilite a co-produção de sentido dos textos, considerando os elementos textuais, contextuais e pragmáticos. É relevante que, inicialmente, os docentes trabalhem a fase da pré-leitura e depois a leitura propriamente dita, contemplando atividades de compreensão e interpretação de textos. A pré-leitura, de acordo com Hila (2009), é entendida como uma série de atividades incentivadas e acionadas no intuito de

mobilizar os esquemas mentais que o leitor tem sobre o que será lido. A compreensão, por sua vez, enfoca elementos do contexto de produção do gênero, bem como a capacidade de confrontar e de entender as informações do texto somadas às informações trazidas pelo leitor para a produção de uma nova informação. Nesse momento do trabalho com a leitura, segundo a autora, devem ser elaboradas questões de gênero que envolvam a estrutura composicional, o estilo e o tema do gênero, além de questões de inferenciação. A produção de sentidos é decorrente da junção de elementos textuais e contextuais. No processo de interpretação, as informações são avaliadas e julgadas pelo leitor. Uma forma sistemática e produtiva de se trabalhar a leitura de textos na escola é mediante o trabalho com sequências didáticas de gêneros textuais, a exemplo do que defende o grupo genebrino, como apontamos abaixo.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: FERRAMENTA METODOLÓGICA RELEVANTE PARA O ENSINO DOS GÊNEROS

A sequência didática é entendida, neste estudo, como “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (SCHNEUWLY; NOVERRAZ; DOLZ, 2004, p. 97).

O trabalho com sequência didática, conforme os autores acima citados, tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero textual oral ou escrito, levando-o a escrever ou falar da maneira mais adequada numa determinada situação comunicativa. A estrutura de base de uma sequência didática apresentada pelos autores acima citados é composta por etapas.

A apresentação da situação expõe aos alunos um projeto de comunicação que será realizado na produção final. Em tal apresentação, deve-se decidir se o gênero a ser trabalhado será oral ou escrito, assim como qual gênero será abordado, a quem se dirigirá a produção, que forma ela assumirá e quem participará de tal produção. Em seguida, os alunos deverão saber com quais conteúdos irão trabalhar.

A primeira produção é uma etapa muito importante, pois permite ao professor avaliar as capacidades que o aluno já possui e ajustá-las às atividades que serão realizadas na sequência. Além do mais, o aluno vai entender que capacidades deve desenvolver para melhor dominar um determinado gênero. Com a correção das primeiras produções dos alunos, o professor tem a oportunidade de avaliar de maneira precisa quais as principais dificuldades encontradas por eles.

Após essa etapa, vem *a modularização* que se trata de trabalhar os problemas que apareceram nas primeiras produções dos alunos e oferecer a eles instrumentos necessários para superá-las. Durante todo o processo no qual se realizam as ações previstas no módulo da sequência didática, o aluno aprende também a falar sobre o gênero abordado, pois adquire uma linguagem técnica que será comum à classe e ao professor.

Após o cumprimento dessas etapas, a sequência é concluída com *a produção final*, que oferece ao aluno a chance de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados nos módulos. Essa produção permite ao professor realizar uma avaliação formativa acerca do processo de aprendizagem do aluno: o que ele aprendeu, o que resta a fazer, ou seja, que progressos e domínios foram observados no trabalho final.

Acredito que o trabalho com os gêneros textuais possibilita a expansão da cultura letrada dos alunos e que o trabalho com projetos didáticos oferece a construção coletiva do saber e o desenvolvimento da competência leitora do aluno. Assim, após todo o trabalho de discussão teórica em torno da leitura e dos gêneros textuais, os professores participantes do curso Mediadores de Leitura, na UFCG, tiveram a oportunidade de refletir e de analisar sequências didáticas, a exemplo da sequência a seguir, extraída do material didático elaborado para o próprio curso⁴.

PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA EXPLORANDO OS CONTOS INFANTIS

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO
Roda de conversa, mediada pelo professor, para contextualização do projeto Contos e recontos , motivando e deixando as crianças informadas sobre os objetivos do trabalho.
PRODUÇÃO INICIAL
Momento em que o(a) professor(a) realiza um diagnóstico ou uma primeira produção oral/escrita, com a finalidade de observar o que os alunos dominam em relação ao gênero textual em estudo.
Oficina 1: a. Listagem, pelas crianças, dos contos de fadas que já conhecem; b. Reconto oral, pelas crianças, de alguns dos contos que aparecem nas listagens feitas por eles.
ESTUDO PARA APROFUNDAMENTO
Reflexões em torno da constituição do gênero textual em estudo em seus aspectos estruturais (forma), temáticos (conteúdo) e estilísticos (recursos linguísticos).
Oficina 2: a. Leitura, pelos alunos, de contos de fadas trazidos pelo professor, diferentes dos que eles já conhecem;

⁴ Ver Caderno de teoria e prática do curso Mediadores de Leitura, organizado por Maria de Fátima Alves et al. Campina Grande, Editora da UFCG, 2011.

b. Análise das obras lidas em rodas de conversas;

c. Organização, em grupo, de um cartaz comparando alguns dos contos de fadas lidos:

Título	Personagens	Cenário	Situação inicial	Complicação	Resolução	Situação final

d. Produção de sinopses, pelos alunos, de alguns dos contos, tomando o cartaz elaborado como referência. Leitura compartilhada das sinopses produzidas.

Oficina 3:

Roda de conversa, mediada pelo professor, para reconhecimento do papel social do gênero, conduzindo os alunos a refletirem sobre questões que envolvem as condições de produção: (a) quem escreve os contos de fadas; (b) para quem (quem lê normalmente); (c) quais os lugares sociais do emissor (autor) e do destinatário (leitor); (d) a que esfera social pertence; (e) com que propósito se escreve; (f) em que suporte textual esse gênero circula na sociedade, etc.

Oficina 4:

Exploração oral das marcas linguísticas do conto: a) identificar o gênero conto como narrativa ficcional; b) fazer o levantamento descritivo das características do gênero, observando a forma de registro predominante (coloquial ou formal), os elementos gramaticais predominantes (uso do verbo no passado e na terceira pessoa), uso de adjetivos, uso de pronomes de tratamento, etc.).

Oficina 5:

Comparação entre os contos de fadas lidos com os filmes Shrek1, Deu a louca na Chapeuzinho e Enrolados (contos infantis modernos). O que eles têm de semelhante e/ou diferente em relação aos contos tradicionais?

Atividade 1: Assistir aos filmes, discutir os roteiros, apontando as semelhanças e diferenças com os contos tradicionais.

Atividade 2: Ler outros contos modernos e fazer o reconto oral em sala.

Atividade 3: Explorar relações intertextuais entre os contos e outros gêneros (história em quadrinhos, anúncio publicitário, etc).

Oficina 6:

Produção escrita de um conto moderno: cada aluno escolhe um ou mais personagens de filme ou livro que conhece para criar seu texto.

ESTUDO CONCLUSIVO

Revisão dos textos produzidos e produção final.

Oficina 7:

Reescrita pelos alunos, com a mediação do professor, dos contos produzidos por eles que serão, posteriormente, organizados numa coletânea.

Produto final: Socialização do resultado do projeto (livro de contos escritos pelos alunos) com os demais alunos da escola. Nesse momento, poderá ser dramatizado pelos alunos um dos contos produzidos.

Posteriormente, os professores cursistas foram orientados a elaborarem sequências didáticas/ projetos didáticos de gênero⁵, focalizando os gêneros textuais e procedimentos estratégicos de leitura, o que resultou em um trabalho positivo, como veremos no tópico a seguir.

CONTRIBUIÇÕES DO CURSO MEDIADORES DE LEITURA PARA A ELABORAÇÃO DE PROJETOS DIDÁTICOS PELOS CURSISTAS

As discussões sobre concepções e estratégias de leitura, gêneros textuais e sequências didáticas, sem dúvida, trouxeram contribuições para os professores explorarem os textos na sala de aula, uma vez que raramente, na escola pública, há espaço para reflexão acerca da elaboração de projetos didáticos e/ou sequências didáticas. No geral, os professores trabalham com projetos prontos, entregues, habitualmente, pela coordenação/equipe pedagógica da

⁵ O projeto didático de gênero representa uma coprodução de conhecimento para uma prática social que possa se inscrever em situações significativas para os aprendizes e para os seus docentes. Suas características básicas são o trabalho com a leitura numa situação dialógica, numa atitude responsiva ativa. O seu foco será, no máximo, em dois gêneros em relação clara à comunidade a que se destina (GUIMARÃES; KERSCH, 2012 apud MARQUES; KERSCH, 2012, p. 51).

escola sem, no entanto, terem a chance de elaborar o seu próprio projeto, conforme a necessidade de sanar problemas de sua sala de aula ou da escola onde atuam. A meu ver, a mediação do trabalho com a leitura, tendo como foco projetos ou sequências didáticas, é uma forma de ressignificar as aulas de leitura, sem se limitar aos modelos ascendente e descendente, predominantes no contexto escolar, no qual os alunos, na maioria das vezes, se reportam ao texto apenas para extrair significados presentes na superfície deste.

Os projetos, que significaram uma resposta a um dos objetivos de aprendizagem do *Módulo 3*, Práticas mediadoras de leitura, foram elaborados individualmente ou em grupos constituídos por dois ou três cursistas, resultando em dezesseis propostas na primeira turma, composta por cinquenta professores; e em dezenove na segunda turma, formada por quarenta professores. Além do embasamento teórico sobre as teorias da leitura e dos gêneros textuais, os professores em formação tiveram a chance de refletir sobre os elementos constitutivos de um projeto didático, tais como: justificativa, objetivos, metodologia, cronograma, etc.; e sobre sequências didáticas: apresentação da situação, produção inicial, modularização e produção final, segundo a perspectiva de Schneuwly e Dolz (2004), como já foi frisado.

Um trabalho sistemático em torno da metodologia de ensino de projetos e sequências didáticas que, ao mesmo tempo, focalizasse ações mediadoras de leitura tornou-se um desafio para os professores formadores do curso Mediadores de Leitura. Embora esses professores já tivessem conhecimentos sobre a metodologia de projetos, proposta apresentada pelos PCN (1998) e por projetos político-pedagógicos de muitas escolas, havia uma dificuldade, por parte deles, em elaborar sequências didáticas que contemplassem, de

forma adequada, aspectos envolvendo a leitura de gêneros textuais, seguindo um movimento progressivo cíclico. Além disso, a tentativa dos professores de correlacionar os conteúdos de várias áreas do conhecimento (Língua Portuguesa, História, etc.), como indicador de uma ação interdisciplinar, gerava dificuldades em definir os eixos centrais do projeto, resultando, algumas vezes, em propostas forçosamente articuladas e isentas de sentido lógico.

Para ilustrar a contribuição do curso para a prática pedagógica dos professores em relação ao trabalho com a leitura em sala de aula, mediante projetos/sequências didáticas de gêneros textuais, vejamos o projeto a seguir elaborado por uma das professoras cursistas, que atua em turmas iniciais do ensino fundamental.

Título do Projeto: POESIA NA SALA DE AULA: CONQUISTANDO LEITORES

Objetivo geral

Proporcionar o contato dos alunos com poemas para que possam tornar-se apreciadores do texto poético.

1ª etapa: Apresentação inicial da situação

- Organizar a sala de aula em forma de círculo e convidar os alunos a sentarem para apresentar a proposta de trabalhar o projeto: “Poesia na sala de aula: conquistando leitores”;
- Ler poemas de forma compartilhada, promovendo a leitura contemplativa;
- Tratar de informações sobre o poema recitado, procurando dar ênfase a elementos estruturais do gênero;
- Fazer questionamentos visando à compreensão oral do poema. Alguém lembra do título do poema?/ Pelo título, podemos compreender o assunto do poema?/ Quando o autor construiu o texto, escolheu um bom título para o poema?/ Já escutou algum poema parecido com este? (Neste momento, abrir um espaço para o aluno apresentar suas ideias, mostrando que o texto poético pode ser apresentado em uma cantiga de roda, parlendas, trava-línguas, entre outros);
- Levar os alunos a falarem/escreverem os poemas que eles conhecem, sejam trechos ou títulos, para que possamos conhecer o que os alunos já sabem;
- Apresentar um pequeno questionário para eles realizarem com algum parente ou pessoa de sua comunidade com a seguinte orientação: Você gosta de poesia? () Sim () Não /Justifique sua resposta./ Qual o local em que você ouviu ou leu algum poema?/Quais poemas você conhece?.

2ª etapa: Em contato com os poemas

- Analisar os poemas conhecidos pelos familiares dos alunos e organizá-los em folhas para distribuir com estes, tornando-os público à turma;
- Afixar poemas em diversos locais da sala (portas, carteiras, quadro de avisos, ou seja, em locais inusitados), procurando envolver a turma com a leitura;
- Conversar com os alunos sobre a forma de surgimento da poesia;
- Pedir que os alunos formem duplas e escolham um poema para ler com seu colega;
- Apresentar, em grupo, os poemas trabalhados, escolhendo uma dupla para declamar e agendando a leitura compartilhada diariamente, por duplas, para a turma;
- Pedir que os alunos falem sobre a experiência vivida na sala, fazendo uma comparação dos poemas expostos com os citados por eles;
- Conversar sobre os poemas lidos na sala, em duplas(o que mais chamou atenção/ a parte do poema mais interessante, etc.);
- Instruir os alunos para preparação de um mural a fim de serem afixados os poemas, criando um nome para o espaço.

3ª etapa: Estudo das características de um poema

- Voltar a atenção dos alunos para observarem os poemas que compõem o mural;
- Promover um debate em que os alunos discutam se os textos que estamos apresentando até agora têm alguma particularidade em sua estrutura com os poemas que trabalhamos em sala (neste momento da discussão, serão lembrados gêneros textuais como contos, fábulas, notícias, bilhetes, ou gêneros para mostrar aos alunos as diferenças estruturais de composição);
- Direcionar a discussão para a resposta aos seguintes questionamentos:
- Do que tratam os poemas? Por que escolheram esses poemas? Quais as características que encontramos nesse gênero que o diferenciam de outros lidos (falar da fábula, do conto, do bilhete, das notícias) na sala de aula? Como eles se organizam no papel? Eles preenchem todo o espaço das linhas, da margem esquerda à direita? Há linhas em branco entre os versos? Há sons que se repetem?;
- Depois desse momento analítico, colocar um CD com o cordel “Boi Cambaú”, do autor professor Roniere Leite Soares, e pedir que os alunos escutem;
- Conversar com os alunos sobre a forma como o texto foi declamado na voz do cordelista, procurando dar ênfase aos efeitos sonoros que foram utilizados;
- Mostrar aos alunos que, para um poema ser “gostoso” de ouvir, precisa ser bem declamado, necessita de entonação, de vivência com a arte.

4ª etapa: Confeção do convite para a vinda do poeta à escola

Obs.: Na nossa escola, temos um professor que é maestro do Coral Esperança, como também cordelista, o prof. Roniere Leite Soares. Para ele, será construído o convite para visitar a sala e falar um pouco sobre a sua experiência.

- Construir um convite para enviar ao poeta Roniere Leite Soares, objetivando conhecer um pouco sobre a sua vida, o seu percurso como poeta e o que o impulsionou a gostar e a produzir poemas em forma de cordel;
- Analisar a estrutura de um convite e de qual assunto trataremos, a data em que convidaremos o poeta e em qual local iremos fazer a entrevista;

- Pedir que os alunos construam perguntas que gostariam de fazer ao poeta;
- Organizar a forma como as perguntas serão realizadas.

5ª etapa: Contato com o poeta

- A entrevista com o poeta será feita no local que os alunos escolherem, sendo orientada pelo roteiro construído previamente. Colocaremos o poeta no meio da sala, em uma cadeira giratória, para que ele tenha contato com todos os alunos entrevistadores e com a plateia que assistirá.

6ª etapa: Produzindo poemas

- Iniciar a aula fazendo uma reflexão sobre a entrevista feita com o poeta, procurando lembrar os alunos das primeiras construções feitas pelo poeta, direcionando a discussão para o objetivo da aula, que é a produção de seus primeiros poemas;
- Conversar com os alunos sobre as peculiaridades da produção de cada gênero, mostrando que cada um tem suas características próprias, e que a situação de produção também varia, ou seja, é preciso levar em conta alguns dados como: Quem escreve? Para quem? Com qual finalidade? Onde o texto será publicado?;
- Informar aos alunos que os poemas produzidos passarão por revisões e decisões em grupo, que reformas pontuais serão realizadas para sua publicação em folheto;
- Definir com os alunos a temática que norteará a construção dos poemas e organizar momentos de discussão para que possam construir com consistência os seus textos;
- Discutir temáticas, sugerindo temas como: brincadeiras de que eles mais gostam, a escola, a família, o que gostam de fazer, pessoas que amam, situações cotidianas, entre outros, que só serão aclarados de acordo com a condução do projeto.

7ª etapa: Construção coletiva e individual de poemas

- Construir coletivamente um poema para que os alunos vivenciem uma construção;
- Dividir a turma em duplas e entregar folhas para que os alunos construam seus poemas.

8ª etapa: Avaliando nossa escrita

- Entregar os textos produzidos pelos alunos com as correções para reescrita e melhoramento.

9ª etapa: Organização dos poemas

- Escolher os poemas a serem selecionados na confecção dos folhetos;
- Definir o nome do folheto e se sua estrutura vai conter só os poemas ou se vai ter ilustrações;
- Marcar a data para a revisão do folheto, procurando perceber como ficou sua construção e se é necessário retirar ou acrescentar algo.

10ª etapa: Organização da antologia

- Selecionar os poemas de que os alunos mais gostaram para formar a antologia do 5º ano B;
- Escolher o nome da antologia e sua organização;
- Escolher o poema(s) para o sarau da poesia.

- 11ª etapa: Organização da publicação
- Definir como será o momento de socialização do nosso trabalho, os convidados para esse momento e os recursos que serão utilizados para convidá-los.

Metodologia

As atividades serão realizadas a partir do conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero poesia, trazendo para a sala de aula diversos poemas de poetas como Síndonio Muralha, Manoel Bandeira, Cecília Meireles, Vinícius de Moraes, Ricardo Azevedo, José Paulo Paes, como também antologias, cordéis, trava-línguas, cantigas populares, quadras, músicas e livros do acervo da biblioteca (Programa PNBE).

Produto Final

Socialização do resultado do projeto, publicação do folheto e realização de um sarau com poemas, com a participação dos demais alunos da escola.

O projeto acima demonstra que a professora cursista tem clareza não apenas das partes constitutivas do projeto, contemplando objetivos, metodologia, execução de etapas, mas também das partes constitutivas de uma sequência didática, uma vez que faz uso da apresentação da sequência, *esclarecendo* aos alunos o projeto de comunicação que possibilitará a produção do gênero poema e de folhetos no final. Há uma produção inicial do gênero poema após a leitura de diversos gêneros e, posteriormente, uma atividade de reescrita.

A leitura é bastante explorada nas etapas do projeto, contemplando diferentes estratégias de antecipação, inferências, compreensão, etc., de forma que possibilita ativar os conhecimentos prévios dos alunos-leitores, como ilustram os questionamentos a seguir extraídos do projeto:

Alguém lembra do título do poema? Pelo título, podemos compreender o assunto do poema? Quando o autor construiu o texto, escolheu um bom título para o poema? Já escutou algum poema parecido com este? (Neste momento, abrir um

espaço para o aluno apresentar suas ideias, mostrando que o texto poético pode ser apresentado em uma cantiga de roda, parlendas, trava-línguas, entre outros).

As perguntas acima sobre o título do poema possibilitam, de certa forma, a ativação de conhecimentos prévios dos alunos com aquele exigido e utilizado pelo autor do texto; antecipação ou predição de conteúdos, em que o leitor aborda o texto a partir da situação da leitura, de suas finalidades, das hipóteses levantadas, entre outras; o conteúdo, a forma do trecho ou do texto seguinte que estará lendo; e a checagem de hipóteses (ROJO, 2009).

Observa-se também na proposta do projeto didático apresentada pela professora, mais precisamente na 6ª etapa das atividades, a exploração de aspectos dos gêneros textuais, atentando para suas características, no caso específico, o poema, e para suas condições de produção, conforme ilustra o seguinte trecho:

Conversar com os alunos sobre as peculiaridades da produção de cada gênero, mostrando que cada um tem suas características próprias, e que a situação de produção também varia, ou seja, é preciso levar em conta alguns dados como: Quem escreve? Para quem? Com qual finalidade? Onde o texto será publicado?

As perguntas acima são relevantes para a exploração da estrutura do gênero, bem como para a base de orientação da sua escrita. Também foram feitos outros questionamentos relevantes sobre os gêneros no projeto:

De que tratam os poemas? Por que escolheram esses poemas? Quais as características que encontra-

mos nesse gênero que o diferenciam de outros lidos (falar da fábula, do conto, do bilhete, das notícias) na sala de aula? Como eles se organizam no papel?

Quanto à descrição da metodologia, embora tenha apresentado diversas etapas relevantes para o trabalho com a leitura e a escrita do gênero poema, a autora do projeto se limita um pouco em sua descrição à apresentação de gêneros diversos em sala de aula com a finalidade de explorar os conhecimentos prévios dos alunos sobre o referido gênero textual. No nosso entender, deveria ter contemplado as etapas de produção, de reescrita do gênero, de declamação, dentre outras.

O produto final do projeto, destacando a socialização do resultado do projeto, a publicação do folheto e a realização de um sarau, incluindo os demais alunos da escola, demonstra a possibilidade de um trabalho com a leitura e a escrita no espaço da sala de aula com uma função social, levando o aluno a acreditar que a leitura não se resume a um mero processo de decodificação; e que a escrita vai além da apropriação do código linguístico. Ler e compreender significa uma forma de inserção e um modo de agir no mundo, na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade (MARCUSCHI, 2008, p. 250); escrever, por sua vez, em uma perspectiva interacionista de linguagem, consiste em uma atividade social, desenvolvida por um produtor ativo, que empreende esforços para atender objetivos (LEAL; MARCUSCHI, 2010).

O exposto comprova a relevância do curso de formação continuada Mediadores de leitura, na UFCG, para o redimensionamento das práticas de ensino de leitura, contemplando sequências didáticas, estratégias de leitura, condições de produção dos textos, exploração das dimensões do gênero, etc., o que, segundo depoi-

mentos dos cursistas, não eram considerados em grande parte das atividades elaboradas por eles antes do curso. Isso é gratificante para nós que tivemos a iniciativa de ofertar um curso dessa natureza.

O projeto acima, apesar de ainda demandar aprimoramento em vários aspectos, demonstra que o professor busca caminhos viáveis para o ensino da leitura, não se limitando a elaborar perguntas de forma espontaneísta ou a seguir fielmente o que está no livro didático. É importante que o próprio professor tenha competência para elaborar o seu material didático.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados do curso Mediadores de Leitura, conforme demonstrou o projeto analisado, revelam que os cursistas, após discussões sobre as concepções de leitura, gêneros textuais e sequências didáticas a serviço das aulas de língua portuguesa, conseguem produzir material didático que certamente contribuirá para a ressignificação das práticas de ensino de leitura.

As discussões feitas sobre leitura e estratégias de ensino de leitura, bem como sobre as noções teóricas de gêneros textuais e a problemática de ensino destes na educação básica, contribuíram para que os professores concebessem a leitura como um processo complexo de produção de sentidos, que ultrapassa a mera decodificação de signos linguísticos presentes na superfície do texto, e os gêneros textuais como entidades empíricas de organização dos discursos, de finalidade comunicativa e de natureza maleável, dinâmica e plástica (MARCUSCHI; LEAL, 2010). Assim concluímos que o

curso Mediadores de Leitura favoreceu uma reflexão que permitiu aos docentes repensarem suas práticas de ensino.

Essa experiência constituiu-se na busca de novas alternativas para se ensinar a leitura a partir dos gêneros textuais, com vistas a tornar o aluno um leitor crítico e proficiente, capaz de interagir com o texto na sala de aula e de agir sobre o mundo, fazendo uso de práticas letradas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. Concepções e práticas de ensino de leitura. In: ALVES et al. **Formação de mediadores de leitura: Caderno de Teoria e Prática**. Campina Grande (PB): Editora da UFCG, 2011. p. 04-31.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV) [1929]. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1995.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Língua Portuguesa. 3. ed. Brasília (1998). Ministério de Educação e Cultura/Secretaria da Educação Básica.

CORACINI, M. J. **O jogo discursivo na aula de leitura**. São Paulo: Pontes, 2005.

_____. Concepções de leitura na Pós-modernidade. In: CARVALHO, Regina Celi; LIMA, Paschoal (Org.) **Leitura: múltiplos olhares**. São Paulo: Mercado de Letras, 2009.

DAVIS, C. Lynn; SOUZA, Renata Junqueira. In: **Leitura: teoria e prática**. ALB/ Associação de Leitura no Brasil. Ano 27, n. 53. Campinas-São Paulo: Global, 2009. p. 31-37.

GERALDI, João Wanderley. **Leitura: uma oferta de contrapalavras**. In: 13º CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL. Campinas-SP. 2002.

HILA, Claudia Valéria. Resignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais: da didática da língua aos objetos de ensino**. São Carlos (SP): Claraluz: 2009. p. 169-207.

KERSCH, D. F.; MARQUES, R. G. **Projeto didático de gênero: fotonovela digital**. Disponível em: <<http://www.ufjf.br>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

KLEIMAN, Angela. A concepção escolar de leitura. In: _____. **Oficina de leitura: teoria e prática**. São Paulo: Pontes, 2002.

_____; MORAIS, Silva. **Leitura e práticas disciplinares**. In: _____. **Leitura e Interdisciplinaridade: Tecendo redes nos projetos da escola**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2005.

KOCH, Ingedore; ELIAS, V. M. **Leitura, texto e sentido**. In: _____. **Ler e compreender os sentidos do texto**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEAL, T.; MARCUSCHI, B. **Produção de textos escritos: o que nos ensinam os livros didáticos do PNLD 2007?** In: COSTA VAL, M. G. (Org.). **Alfabetização e Língua Portuguesa: livros didáticos e práticas pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 127-150.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Compreensão de textos: algumas reflexões**. In: DIONISIO, Ângela; BEZERRA, Auxiliadora. **O livro didático de Língua Portuguesa: múltiplos olhares**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

_____. **Processo de compreensão**. In: _____. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008. p. 229-279.

_____. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Ana Raquel; BEZERRA, Maria Auxiliadora. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

ORLANDI, Eni P. **O inteligível, o interpretável e o compreensível**. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, 1988.

ROJO, Roxane. **Alfabetismo(s) – desenvolvimento de competências de leitura e escrita**. In: _____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. (Série Estratégias de Ensino; 13).

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Sequências didáticas para o oral e escrito: apresentação de um procedimento**. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís. S. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, Izabel. **Estratégias de leitura**. São Paulo: Artmed, 1998.

CAPÍTULO IV

MEDIADORES DE LEITURA NA FORMAÇÃO CONTINUADA: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos
Maria de Fátima Alves

INTRODUÇÃO

A problemática da formação de leitores, no contexto brasileiro, ainda se mantém de forma significativa, apesar dos inúmeros estudos e pesquisas que vêm se debruçando sobre esse tema. Embora neles se ressalte, cada vez mais, a importância da leitura como processo de construção de sentidos e de produção de conhecimentos, no espaço da sala de aula, tal atividade ainda continua sendo vista com um mero processo de decodificação de signos linguísticos. Em virtude disso, torna-se inegável a relevância da escola e, por conseguinte, do professor no processo de formação de leitores, pois é principalmente através de sua mediação que o aluno pode descobrir que ler, mais do que simplesmente extrair informações da superfície de um texto, demanda a construção de sentido para o lido.

Diante dessa problemática, situa-se o curso Mediadores de Leitura, uma das ações empreendidas pelo MEC no tocante

à formação docente continuada. Tal curso objetivou fornecer a professores das redes públicas de ensino subsídios teóricos e metodológicos para o ensino da leitura.

Na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), a primeira turma desse curso foi oferecida a cinquenta professores de ensino fundamental de escolas públicas do município-sede e de outros circunvizinhos. Dividido em três módulos, o curso, com duração de noventa horas, buscou instrumentalizar os docentes a utilizarem, em suas aulas, estratégias produtivas de leitura de textos, focalizando o trabalho com a literatura e os diversos gêneros textuais que circulam socialmente.

Neste artigo, objetivamos descrever e avaliar os resultados gerais dessa experiência de formação continuada, focalizando, com base em estudos de Kleiman (1992, 2002), Rojo (2009), Colaço (1999), Marcuschi (2001), entre outros, a análise de duas atividades realizadas em seu decorrer: uma que diagnosticou as concepções dos professores sobre a leitura e seu ensino; e a segunda voltada à melhoria de sua capacidade para elaborar questões direcionadas à compreensão textual.

Inicialmente, discorreremos sobre as diferentes concepções de leitura e sobre como o entendimento desse processo vem evoluindo ao longo do tempo, embora se mantenham as dificuldades no ensino. Em seguida, tratamos brevemente do curso de formação continuada Mediadores de Leitura e da primeira turma ofertada na UFCG, refletindo sobre os resultados dessa formação. Posteriormente, abordamos o trabalho realizado no curso em relação a dois aspectos específicos - as concepções de leitura e a exploração da compreensão textual -, avaliando as consequências do processo formativo para a modificação da problemática do ensino da leitura.

O AVANÇO DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA E AS PRÁTICAS ESCOLARES DE FORMAÇÃO DE LEITORES

O conjunto de capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas) que são requeridas nas diversas práticas de leitura tem sido visto de diferentes formas ao longo dos anos, em função da diversidade de pesquisas e teorias sobre a leitura, especialmente da segunda metade do século XX até hoje.

Os diversos estudos sobre leitura incluem desde os que a concebem como uma atividade de decodificação de signos linguísticos, isto é, voltada apenas para o reconhecimento de letras, sílabas, palavras e sentenças do texto, até os que a veem como uma relação entre leitor e autor, sujeitos sociais, num processo necessariamente dinâmico e mutável.

No início da metade do século XX, ler era visto de maneira simplista, apenas como um processo perceptual e associativo de decodificação de grafemas (escrita) em fonemas (fala) para se acessar o significado do texto (ROJO, 2009, p. 75).

O foco do entendimento da leitura centrava-se no *modelo ascendente*, o qual considera que o leitor, diante do texto, processa seus elementos componentes, considerando primeiramente as letras, depois as palavras e as frases, em um processo ascendente, sequencial e hierárquico que leva à compreensão. Ler, nessa perspectiva, é basicamente decodificar palavras, o que, na teoria da leitura, significa passar do código escrito para o código oral. Uma vez feita essa decodificação, chega-se, supostamente sem problemas, a um conteúdo.

Depois, o foco da leitura passou a ser o leitor, no *modelo descendente*. Para este, o texto escrito é um objeto indetermina-

do, cabendo ao leitor a construção e recriação do significado da mensagem escrita por um autor. A leitura passa a ser entendida não apenas como um ato de decodificação, de transposição de um código escrito a um código oral, mas como um ato cognitivo de compreensão que envolve conhecimentos de mundo, de práticas sociais e conhecimentos linguísticos que em muito extrapolam identificar fonemas e grafemas.

Nessa abordagem, descobriram-se muitas capacidades mentais de leitura, que foram denominadas estratégias (cognitivas e metacognitivas) (ROJO, 2009). O conhecimento prévio passou a ocupar um lugar de destaque na leitura, pois se passou a entender que o leitor não processa letra por letra, palavra por palavra, mas usa seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo, fixando-se neste para verificá-las.

Posteriormente, surgiu outra perspectiva de leitura, a interativa, que a trata como um processo interacional entre leitor, texto e autor. Segundo ela, o texto deixa pistas da intenção e dos significados do autor, constituindo-se como um mediador dessa parceria interacionista.

No *modelo interativo* (LEFFA, 1999; KOCH; ELIAS, 2006; LODI, 2004), a leitura deixa de ser uma atividade individual para ser um comportamento social. O significado não está nem no texto, nem no leitor, mas nas convenções da interação social em que ocorre a leitura. Esse modelo considera que, no acesso ao sentido do texto, há o inter-relacionamento dos processamentos *ascendente* e *descendente*, numa interação dos diversos níveis de conhecimento do sujeito, indo da decifração de sinais gráficos ao conhecimento de mundo. Assim, diante do texto escrito (*processamento ascendente*), o leitor ativa seus conhecimentos prévios que, através de um

processamento descendente, criam expectativas no leitor quanto aos possíveis significados do texto.

Nessa perspectiva, a leitura é uma construção de significados, num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor e que, portanto, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento (Cf. KLEIMAN, 1992). Os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais ativos que – dialogicamente – se constroem e são construídos nos textos, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores (KOCH; ELIAS, 2006, p. 10-11).

Para esse modelo, a leitura é um processo que depende, fundamentalmente, do uso de estratégias cognitivas pelo leitor, dos objetivos do autor, da capacidade inferencial do leitor e das pistas deixadas pelo autor no texto. As estratégias são as habilidades que o leitor utiliza no ato da leitura para atribuir sentido ao lido. Há estratégias de antecipação, de previsão e de inferências e é por meio delas que ele vai produzindo os sentidos do texto.

É importante também destacar, no contexto das discussões sobre o avanço das concepções de leitura, a perspectiva discursiva, para a qual ler não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de produção de sentido. Nessa perspectiva, Orlandi (1988) procura discernir o que é leitura no conjunto de reflexões da teoria do discurso. É mediante a reflexão histórica dos processos de significação que a autora vê a produção da leitura como parte constitutiva de tais processos. Quer dizer que, quando lemos, estamos produzindo sentidos, reproduzindo-os ou transformando-os. Mais do que isso, estamos participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos e o fazemos de um lugar e com uma direção histórica determinados.

Entendemos que é centrada no entrelaçamento das diferentes concepções que a escola deve fundamentar sua prática de ensino da leitura, de forma a favorecer o desenvolvimento da consciência crítica dos alunos e a formação leitora destes. Entretanto, segundo resultados de diversas pesquisas, a exemplo das de Kleiman (2002), Colaço (1999), Alves (2007), entre outras, a concepção que ainda predomina no ensino de leitura no nível escolar fundamental é a concepção que a vê como processo de mera decodificação, centrado especialmente no modelo ascendente, razão pela qual os alunos ainda são habituados e/ou orientados a lerem palavra por palavra sem, contudo, atentarem para o fio condutor do sentido do texto, para a sua macroestrutura.

Na escola, como bem destaca Kleiman (2002), as concepções que geralmente predominam são: a *leitura como decodificação*, entendida como um conjunto de automatismos de identificação e pareamento de palavras no texto, que não altera em nada a visão crítica do aluno-leitor; a *leitura como avaliação*, que se reduz, praticamente, à leitura em voz alta, priorizando a pronúncia e a pontuação; e a *leitura numa concepção autoritária*, que parte do pressuposto de que há uma única maneira de abordar o texto e uma única maneira de interpretá-lo. Essas concepções estão diretamente vinculadas às concepções de leitura *ascendentes*, *descendentes* e/ou *fincadas no autor*, no leitor ou no texto, e não no processo interativo entre eles.

Considerando o que Kleiman ressalta sobre a concepção escolar de leitura e resultados de diversas pesquisas sobre a leitura, bem como os resultados dos exames oficiais (Prova Brasil, SAEB, ENEM), torna-se evidente a necessidade de oferecimento de cursos de formação continuada voltados ao ensino da leitura, os quais

possam fomentar, entre os docentes, discussões e reflexões sobre os problemas da abordagem da leitura na escola brasileira hoje.

Nesse sentido, na UFCG, foi oferecida a primeira turma do curso Mediadores de Leitura, voltado a contribuir para a formação continuada de professores que atuam em escolas públicas paraibanas, para mediar a formação de leitores proficientes e críticos. Na sequência, faremos uma breve descrição desse curso, no qual atuamos na coordenação e na formação, pretendendo compartilhar essa experiência e analisar alguns dados que consideramos resultados significativos da experiência.

CURSO DE FORMAÇÃO MEDIADORES DE LEITURA: AÇÕES E RESULTADOS

A preocupação cada vez maior com a formação docente para o ensino de leitura se origina da constatação, de vários estudos, de que a abordagem escolar desse processo tem, por vezes, enfatizado meramente as habilidades de decodificação da escrita, resultando na formação de leitores pouco competentes. Assim, longe de ser uma atividade prazerosa e de construção de sentidos, a leitura no ambiente escolar tem se limitado à recuperação de elementos explícitos na superfície textual, prestando-se à avaliação escolar pura e simples (ALVES; RIBEIRO, 2012).

As referidas autoras ressaltam que, como consequência, a escola, com suas práticas desmotivadoras e pouco significativas de leitura, ao invés de se constituir como *locus* de desenvolvimento de leitores com atitudes crítico-reflexivas perante um texto, tem apenas contribuído para o afastamento do aluno da atividade de ler, dentro e fora da sala de aula.

Esse quadro torna cada vez mais necessários investimentos e iniciativas nos processos de formação continuada daqueles que atuam como mediadores de leitura, especialmente os professores dos anos iniciais da escolaridade. O curso de formação continuada Mediadores de Leitura é uma dessas iniciativas. Inserido nas diversas ações do MEC voltadas à formação docente no Brasil, buscou fundamentar, teórica e metodologicamente, professores do ensino fundamental de escolas públicas a utilizarem, em suas aulas, estratégias significativas de leitura de textos e, conseqüentemente, de formação de leitores proficientes.

No âmbito da UFCG, esse curso foi organizado em três módulos presenciais, cada um contemplando diferentes aspectos da leitura, a saber: no módulo 1, abordaram-se as concepções e práticas de ensino de leitura; no módulo 2, as estratégias leitoras e seu ensino; no módulo 3, a leitura de diferentes gêneros textuais.

Amparado no uso de um material instrucional especialmente construído para essa formação, intitulado *Caderno de Teoria e Prática*, e pelo acervo literário do PNBE enviado às escolas públicas, o curso ocorreu em dezoito encontros de cinco horas cada, nos quais se realizaram inúmeras e variadas atividades voltadas à discussão de aspectos relacionados à leitura e seu ensino.

Consideramos que, objetivando primordialmente preparar os mediadores de leitura para melhor compreendê-la e, com base nessa compreensão, mais adequadamente abordá-la em sua prática com vistas a formar leitores competentes, a turma inicial do curso obteve resultados positivos, o que se verificou, inicialmente, pela participação e pelo interesse dos cursistas ao longo da formação, bem como pela realização pontual e dedicada das atividades propostas no decorrer dos encontros; e, depois, pela constatação de

que houve progressos consideráveis na capacidade dos professores em formação para conceber a leitura e abordá-la em seu fazer pedagógico. De tais avanços, trataremos a seguir.

CONCEPÇÕES DOCENTES SOBRE A LEITURA E SUAS REPERCUSSÕES SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO DA LEITURA

A primeira atividade do curso aqui destacado foi propor aos cursistas a resposta a uma carta enviada pela equipe formadora, com o intuito de identificar as concepções de leitura e as experiências de ensino desta pelos docentes. A opção por esse gênero textual foi justificada pelo intuito de conhecer o que os cursistas já sabiam sobre ele. A carta foi esta:

Campina Grande, 17 de agosto de 2011.

Prezado(a) cursista,

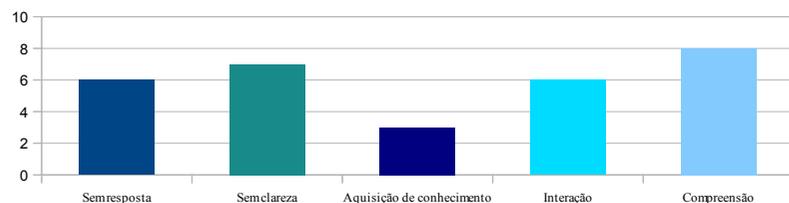
*Bem vindo ao **curso Mediadores de Leitura!** Estamos certas de que você veio aqui com um propósito, mas que propósito seria este? Aprender sobre leitura? Aprender a ensiná-la? As duas coisas simultaneamente? O fato é que estamos curiosas e interessadas nos motivos que o(a) trouxeram até aqui, na ânsia de que nosso propósito se compatibilize com o seu e, assim, possamos contribuir para a sua formação docente. Sabemos que você, enquanto professor(a) da escola básica, trabalha a leitura com seus alunos, e que nesse trabalho estão refletidos os conhecimentos que adquiriu ao longo da sua formação, mas a nossa curiosidade inicial é: O que você entende, conceitualmente, por leitura? Como você trabalha com ela em sua sala de aula? Pense sobre essas questões e nos responda através de uma carta. Ficaremos gratas com a sua resposta e, juntos, faremos significativas reflexões sobre o processo de ensin/aprendizagem da leitura na escola.*

Um abraço,

Fátima, Fabíola e Roziane

Quanto às concepções apresentadas pelos professores nas respostas à carta, observou-se a sua dificuldade para explicitar o que compreendem por leitura. Como é possível observar no gráfico abaixo, treze docentes, de um total de trinta respostas, não esclareceram como a concebem, dos quais seis não apresentaram qualquer definição e sete não conseguiram informá-la com clareza.

Gráfico 1: Concepções de leitura apresentadas pelos docentes



Cabe destacar a predominância da visão da leitura como um ato de compreensão, o que denota que os professores, em sua formação inicial, não se apropriaram das concepções interacionista e discursiva da leitura como atividade interativa e constitutiva de uma realidade significativa. Além disso, a visão apresentada por seis professores, ao caracterizarem a leitura como um processo de atribuição de sentido decorrente da interação entre texto e leitor demonstra que eles ainda se baseiam de forma demasiada no processo descendente de leitura, como se o leitor fosse o dono absoluto do sentido constitutivo do texto, excluindo os fatores contextuais e as condições de produção. O texto escrito, nessa visão, é tratado como um objeto indeterminado, cabendo ao leitor a construção e recriação do significado da mensagem escrita por um autor.

Necessário também é destacar que três docentes associaram a leitura à aquisição de conhecimentos, visão que restringe muito o processo de ler, como vemos nos trechos a seguir:

Leitura para mim é [...] adquirir conhecimentos diversificados em nossa vida cotidiana.

Com a leitura, colhemos os conhecimentos que ficam armazenados na nossa memória.

A leitura, para mim, é o ato de conhecer o que está nas palavras de um texto, com o objetivo de aprender algo novo, de se informar...

Consideramos mais significativo, entretanto, o fato de 43% dos docentes que responderam à carta não terem apresentado claramente o seu entendimento acerca da leitura, o que é preocupante, uma vez que essa compreensão é basilar à realização de um trabalho efetivo de formação de leitores, uma vez que, dependendo de como se entende o que é ler, desenvolve-se a abordagem desse processo na prática de sala de aula. Como exemplo, vejamos algumas respostas que não apresentaram um entendimento claro do que seja a leitura:

A leitura é muito mais do que 'saber ler'.

A leitura é a base de tudo.

Vejo a leitura como algo que move, que dá vida.

A leitura é o caminho para ampliação do mundo a nossa volta, uma necessidade e um objeto de estudo.

Essas concepções interferem na capacidade de pensar o ensino de leitura de forma produtora, gerando dificuldades em relação às estratégias de ensino que possam favorecer a ativação de conhecimentos de mundo dos alunos-leitores; a antecipação ou predição de conteúdos; a ilustração; o levantamento e a checagem de hipóteses; a localização e/ou retomada de informações; bem como a comparação de informações, as generalizações e à produção de inferências.

Igual dificuldade dos professores foi percebida na explicitação de como realizam o ensino da leitura em sala de aula. Verificaram-se explicações genéricas e pouco esclarecedoras, muitas

vezes focadas nos materiais usados nesse ensino, mais do que no modo como se aborda a leitura desses materiais. Na tabela a seguir, apresentamos as ideias dos cursistas sobre o ensino de leitura que realizam. Os múltiplos aspectos que apontaram foram organizados em quatro categorias, com vistas a facilitar a exposição e a compreensão dos dados:

COMO VOCÊ TRABALHA A LEITURA NA ESCOLA?	
Com que textos?	Músicas, figuras, livros de contos, histórias, obras literárias, livros didáticos, textos de diferentes gêneros
De que forma?	Coletiva e compartilhada, explícita e implícita, dinâmica, prazerosa, reflexiva, individual, coletiva
A partir de quê?	Datas comemorativas, exploração da capa do livro, questionamentos, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos
Quais estratégias usadas?	Leitura parágrafo por parágrafo, interpretação oral e escrita, leitura silenciosa e oral, auxílio à busca de informações no texto pelos alunos, exploração de hipóteses, exploração do título, leitura inferencial

A tabela demonstra que o problema nas aulas de leitura talvez não diga respeito à falta de uma diversidade de textos ou de gêneros textuais abordados, seja nos livros didáticos ou no material selecionado pelos professores, mas especialmente à forma de tratá-los no contexto da sala de aula, o que parece ser o cerne da problemática. Além disso, cabe destacar o papel preponderante do livro didático e o fato preocupante de que, por diversos motivos, muitos professores não conseguem se desapegar das atividades de compreensão leitora propostas por eles, independentemente da sua qualidade no sentido de formar leitores críticos.

É preciso ressaltar, também, no caso de como os professores dizem trabalhar a leitura, o uso de expressões gerais e pouco

esclarecedoras a respeito da forma como acreditam abordá-la em sua prática. Dizer, por exemplo, que se trabalha a leitura de forma “explícita e implícita” não indica como, de fato, ela é ensinada com vistas à construção da proficiência leitora dos alunos.

No tocante às estratégias apresentadas pelos docentes, vale destacar a ocorrência de procedimentos direcionados ao controle da decodificação, mais do que à compreensão, como a leitura por parágrafos e em voz alta. Em contraposição, também foram apresentadas estratégias mais vinculadas à concepção da leitura como construção de sentido, a exemplo da consideração dos conhecimentos prévios dos alunos, da exploração de hipóteses sobre o lido e da realização de inferências, procedimentos que parecem denotar que, para alguns professores, a prática de formação de leitores já vem considerando uma participação mais ativa e efetiva do aluno leitor.

Desse modo, é possível destacar que os professores não conseguem explicitar com especificidade a forma como trabalham a leitura na sala de aula, apenas apresentando, de forma abrangente e um tanto vaga, respostas que não permitem saber como trabalham de fato a leitura, que tipologia de perguntas adotam, se fazem perguntas de natureza objetiva ou subjetiva, etc.

Necessário se faz esclarecer que, a partir desse diagnóstico inicial, com base no material instrucional do curso e em atividades planejadas para esse fim, os professores tiveram a oportunidade de refletir sobre diversas concepções de leitura, assim podendo aprimorar e/ou rever seu entendimento a respeito dela.

OS PROFESSORES E AS PERGUNTAS VOLTADAS À EXPLORAÇÃO DA COMPREENSÃO TEXTUAL

Em outra atividade realizada no curso, os docentes, com base na discussão das concepções de leitura, analisaram criticamente dois exemplos de tratamento da compreensão de textos no ensino fundamental. Uma das práticas refletidas foi a referente à proposta de estudo de trecho do texto “Meu dente caiu”, da autora Vivina de Assis Viana, apresentada num livro didático dirigido à primeira fase do ensino fundamental.

Nessa análise, o foco da abordagem centralizou nas perguntas propostas pelo manual didático para o estudo do texto, questões focadas apenas em informações explícitas na superfície textual, como exemplificado a seguir:

AULA 1:

Meu dente caiu

Chuim tinha cinco anos e morava numa cidade grande. À tarde, mochila nas costas, ele ia pra escola. Já estava sabendo escrever uns números, muitos, uns nomes, poucos, e as letras todas.

Na escola, gostava de fazer bolo de aniversário: enchia um balde com areia úmida, apertava bem, virava de cabeça para baixo, puxava com cuidado e o bolo estava lá, pronto, macio.

Um dia, quando acabou de cantar parabéns, em vez de partir o bolo, Chuim ficou parado, calado e muito assustado. Depois gritou para sua colega, lá do outro lado:

-Lola! Olha meu dente!

Chuim gritava e empurrava o dente com a língua, pra lá e pra cá.

-Ele está mole! -Lola gritava também.

-Ele está mole e vai cair! Quando ele cair, sabe o que você faz?

- O quê?

- Você joga em cima do telhado. Se não jogar, não nasce mais outro.

- E onde é que eu vou arranjar um telhado?

- Não sei, por aí, por aí.

Enquanto Chuim pensava, Lola ia explicando:

- Você joga o dente lá em cima e fala assim: “Andorinha, andorinha, leva esse dente velho pra lá e traz outro bom pra cá”.

[...]

(Vivina de Assis Viana, Meu dente caiu! Belo Horizonte, Lê, 1986)

ESTUDO DO TEXTO

- De quem era o dente?
- Quem era Chuim?
- Quantos anos ele tinha?
- O que ele já tinha aprendido na escola?

Diante da constatação das restrições da atividade, que não explora satisfatoriamente as potencialidades da leitura do texto, sugeriu-se aos cursistas que elaborassem uma proposta de abordagem do texto, incluindo questões voltadas a sua compreensão. Foram verificadas, nessas propostas, muitas dificuldades dos docentes para propor perguntas realmente capazes de favorecer a leitura compreensiva do texto.

Buscou-se, a partir desse dado, caracterizar as questões elaboradas por eles, entre as quais predominaram perguntas como

“Qual é o título do texto?”, “Quem o escreveu?” e “Quem são os personagens da história?”. A análise do total de perguntas possibilitou identificar sete categorias que passaremos a explicar:

1. Perguntas a que o texto não permite responder

Nessa categoria, foram inseridas as perguntas cujas respostas não podem ser elaboradas com base no texto lido, uma vez que este não fornece pistas ou indicações que possibilitem resolvê-las. Este é o caso de indagações como *“Chuim era um menino triste? Por quê?”* e *“O que os amigos fizeram quando perceberam que o menino perdeu o dente?”*.

2. Perguntas que desconsideram totalmente o texto

Aqui, incluíram-se perguntas cujas respostas também independem do texto, mas que se diferenciam do primeiro caso porque não fazem qualquer referência a ele ou aos seus personagens. São, portanto, questionamentos genéricos que qualquer um, com base em seu conhecimento pessoal e de mundo, pode responder. É o caso de perguntas como *“Quais são os cuidados com o corpo?”*, *“Quais os dentes que caem de forma natural?”*, *“É importante a mastigação dos alimentos? Por quê?”* e *“Você quer falar a profissão de seu pai e de sua mãe?”*.

3. Perguntas voltadas ao ensino de gramática

Apareceram também perguntas que tomam o texto como pretexto para o ensino de aspectos gramaticais, o que ainda é comum em muitos manuais didáticos. Incluíram-se nesta categoria questões como *“Qual é o sinal de pontuação que indica a fala das personagens?”* e *“Encontre no texto duas palavras com NH e escreva uma frase com cada uma delas”*.

4. Perguntas cuja resposta está explícita no texto

Questões que podem ser respondidas sem maior esforço do leitor, uma vez que as informações requeridas são encontradas diretamente na superfície textual, foram incluídas nesta categoria. Este é o caso das perguntas *“O que Chuim estava fazendo quando sentiu falta do dente?”* (fazendo bolos de aniversário com areia) e *“Quando Chuim contou para Lola que o seu dente estava prestes a cair, ela lhe deu um conselho. Que conselho foi esse?”* (que jogasse o dente no telhado para que nascesse outro).

5. Perguntas que exigem dedução

Em menor número, também apareceram questões cuja resposta não pode ser encontrada diretamente no texto, embora possa ser deduzida pelo leitor a partir de informações intra e extratextuais. Perguntas como *“Ao ouvir Lola dizer que jogasse seu dente no telhado, Chuim ficou pensando onde iria encontrar um telhado. Por que era difícil encontrar um telhado na cidade onde Chuim morava?”* e *“Os personagens do texto já haviam presenciado uma cena como essa [o dente ficar mole?]? Por quê?”* foram incluídas nesta categoria.

6. Perguntas opinativas

Também em poucos casos as questões dos docentes demandaram a apresentação de opiniões sobre determinado aspecto trazido pelo texto. Nesse caso, pode ser incluída a pergunta *“O que você acha do conselho que Lola deu a Chuim?”*, a qual requer do leitor construir um posicionamento, com base em seus valores e ideias, a respeito da atitude de uma personagem do texto.

7. Perguntas direcionadas à criação de hábitos comportamentais

No total de questões elaboradas, destacaram-se perguntas que têm o intuito de ensinar o leitor a adotar comportamentos desejáveis e que, a exemplo das perguntas da segunda categoria, não

requerem a ida ao texto para serem respondidas. Perguntas como “O que podemos utilizar para a limpeza de nossa boca e de nossos dentinhos?” e “Quais os cuidados que devemos ter com nossos dentes?” foram incluídas neste grupo.

Observou-se, com esse levantamento, que a grande maioria das perguntas elaboradas pelos docentes não demanda a ida do leitor ao texto para respondê-las, caracterizando-se como indagações genéricas que podem ser respondidas a partir do conhecimento de mundo e do senso comum. Esse aspecto demonstra a dificuldade dos professores para explorar as múltiplas possibilidades da leitura do texto, desconsiderando o quanto são relevantes, para que ela ocorra de maneira satisfatória, aspectos como a identificação das intenções do autor e das pistas deixadas por ele na materialidade linguística do texto. O fato de praticamente não terem aparecido perguntas que exigissem do aluno conhecimento textual e raciocínio crítico nos preocupou muito, reforçando a necessidade de, no decorrer da formação, os docentes refletirem sobre o fenômeno da compreensão textual na sala de aula.

Dessa maneira, a consideração das dificuldades dos docentes para elaborar questões capazes de favorecer a compreensão dos textos pelos alunos tornou necessária uma reflexão sobre a tipologia de perguntas e os níveis de processamento de sentido, com base nas discussões propostas por Marcuschi (2001) e Colaço (1999).

Marcuschi (2001), em análise do trabalho com a compreensão de textos em vinte livros de Português dirigidos aos ensinos fundamental e médio, evidencia problemas e ressalta que a natureza desse trabalho tem sido marcada por múltiplos equívocos, dentre os quais a visão da compreensão como mera extração de conteúdos explicitados no texto e o fato de os exercícios propostos não gerarem reflexões crí-

ticas sobre o que é tratado, nem a expansão ou construção de sentido. A partir da referida análise, o autor sugere uma tipologia para a classificação das perguntas encontradas nas seções dedicadas à compreensão textual nos livros analisados, conforme apresentamos a seguir:

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	Perguntas autorrespondidas pela própria formulação, como: Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?.
2. Cópias	Perguntas que sugerem atividades de transcrição de palavras ou frases, como: Copie... Identifique...
3. Objetivas	Perguntas cuja resposta acha-se centrada exclusivamente no texto (o que, quando, como, onde...).
4. Inferenciais	Perguntas que exigem outros conhecimentos (pessoais, enciclopédicos, contextuais), além dos textuais, bem como análise crítica e uso de regras inferenciais.
5. Globais	Perguntas que consideram o texto como um todo e seus aspectos extratextuais, como: Qual a moral da história?.
6. Subjetivas	Perguntas que se relacionam superficialmente com o texto, cuja resposta é subjetiva, como: Qual a sua opinião sobre...?
7. Vale tudo	Perguntas que admitem qualquer resposta, sendo o texto apenas um pretexto, como: De que passagem do texto você mais gostou?.
8. Impossíveis	Perguntas que exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos, como: Caxambu fica onde? (O texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas	Perguntas que indagam sobre questões formais (estrutura do texto, léxico, etc.), como: Quantos parágrafos tem o texto?.

Fonte: Adaptado de Marcuschi (2001).

Na formação, após a apresentação da tipologia proposta por Marcuschi e a discussão dos nove tipos de perguntas sugeridos por ele, os cursistas classificaram questões de compreensão textual propostas a partir do texto “O esqueleto”, de Dráuzio Varella. Posteriormente, priorizou-se a abordagem dos níveis de processamento de sentido, conforme explicitados por Colaço (1999).

Inegavelmente, compreender um texto exige mais do que decifrar os signos linguísticos. Nesse processo, o leitor faz uso de diferentes habilidades e pode processar sentido nos níveis explícito, implícito e metaplícito (POERSH apud COLAÇO, 1999).

No primeiro, a compreensão corresponde ao que o autor diz explicitamente nas linhas do texto. Portanto, reduz-se à extração de informações deste com base, por exemplo, no conhecimento lexical e das relações sintáticas entre as palavras. Para processar sentido nesse nível, são necessárias ao leitor habilidades como a decifração do texto e a correta interpretação das relações entre os pronomes e os nomes aos quais se referem.

No nível implícito, a compreensão é decorrente da leitura das entrelinhas, isto é, do que não está apresentado explicitamente no texto. O leitor constrói inferências ao relacionar as pistas textuais com as informações que já tem armazenadas na mente. O processamento de sentido nesse nível requer do leitor capacidades como o reconhecimento de pressupostos, identificando, a partir de palavras ou expressões do texto, ideias nele implícitas, e a explicitação dos subentendidos, recuperando uma ideia “escondida” por trás de uma afirmação.

Já no nível metaplícito, a compreensão depende não apenas das informações textuais, mas principalmente dos dados acerca da situação em que o texto se insere. O leitor precisa considerar informações fora do texto (de cunho cultural, psicológico, estético, moral, social, etc.) para perceber a intenção do autor. Assim, a compreensão nesse nível ultrapassa os conhecimentos linguísticos e de mundo, pois o seu alcance envolve a história de leitura do leitor. O

processamento de sentido no âmbito metaplícito exige habilidades como o estabelecimento de relações intertextuais e com as leituras de outros textos, além do posicionamento crítico diante do lido, aceitando ou rejeitando o que o autor diz, levantando problemas, analisando e comparando ideias, emitindo conclusões, etc.

A discussão desses níveis foi embasada em material informativo e na exemplificação de perguntas voltadas a explorar cada nível, a partir da leitura de uma história em quadrinhos da Turma da Mônica. Perguntas dirigidas a cada nível foram distribuídas entre os cursistas que, em grupos, identificaram a que nível de processamento do sentido do texto diziam respeito. Assim, numa proveitosa discussão, foram refletidas e aprimoradas as capacidades dos docentes para identificar e, em consequência, para elaborar questões com vistas à compreensão de textos em sala de aula.

Posteriormente, considerando o já discutido, solicitou-se que os professores, com base no conto “A esperteza do sapo”, apresentado abaixo, elaborassem perguntas de compreensão referentes aos três níveis de processamento de sentido destacados por Colaço (1999).

A ESPERTEZA DO SAPO

(Extraído do livro *Fábulas indígenas brasileiras. Recontos de Elias José*. São Paulo: Paulinas, 2008 – Coleção Mito e Magia)

Era uma vez um sapo muito esperto. Adorava comer insetos, temia as cobras e namorava a lua cheia. Era muito feliz no seu brejo. Soltava o ronco, certo de que era cantor de óperas.

Era uma vez um homem que caçava rã pra comer. Certa noite, com raiva de não encontrar nenhuma rã, agarrou o sapo. Os filhos adorariam brincar com ele. Assim pensou, assim levou o sapo.

Os meninos, os mais danados da rua, aprontavam todas com o sapo. Primeiro, trataram o bichinho com carinho. Depois, começaram os abusos.

Chamavam o cachorro, mostravam-lhe o sapo e incentivavam o ataque. O pobre sapo tremia de medo. Quando a boca do cachorro estava quase alcançando o sapo, maltratavam o cachorro.

Arrumaram um vestido feito de papel de seda e vestiram o sapo de sapa. Passaram batom na boca do sapo e esmalte nas suas pintas enrugadas.

Cansados do bichinho, estudaram um jeito de acabar com a vida dele de modo trágico. O menino maior sugeriu aos outros dois:

— Vamos jogar este sapo nos espinhos?

O sapo percebeu o perigo e resolveu voltar a falar como gente. Era uma forma de defesa de sua espécie:

— Nos espinhos não, meus amigos. Os espinhos não furam o meu couro, porque ele é muito duro. Espinhos só fazem cócegas, nem dói. Mereço castigo pior.

Se o couro era tão duro, espinho não era um bom castigo. O menino do meio propôs outra saída:

— Vamos queimar o sapo?

Agoniado e já sentindo o calor no corpo, o sapo falou:

— Ótimo, meus amigos. No fogo, estou em casa. Sinto muito frio e só o fogo pra me aquecer. O fogo me beija, me abraça, me aquece... Me joguem no fogo, meus amigos!

Se ele era tão amigo do fogo, era preciso outra saída mais dolorosa. O menino mais novo sugeriu:

— Vamos sacudir ele nas pedras?

— O meu corpo é meio pedra. Pedra não consegue matar nem sapo-criança, quanto mais um sapo como eu. Pedra parece casco de sapo, só não tem a mesma resistência. Na pedra, é um bom lugar para me deixarem.

Imediatamente, o menino mais velho disse:

— Vamos furar o sapo à faca?

O sapo soltou um ruído zombeteiro:

— Que faca poderá acertar minha carapaça? Agora, meus amigos, vocês falharam feio. Um sapo torce uma faca, quebra uma faca. Uma faca não ameaça um sapo.

O menino do meio deu outro palpite:

— Vamos matar este sapo afogado? Jogamos o corpo dele com toda força na lagoa.

O sapo suplicou desesperado:

— Na água não, por Deus! Me botem no fogo! Eu gosto do fogo! Na água, vou morrer em poucos segundos. Ai, ai, ai, ui, ui, ui, ui, ui, ui, uiuuuu! Não me joguem na água, que dói, dói, dói. Me deixem vivo, nunca na água!

Vendo o desespero do bicho, pegaram o sapo pela perna e o atiraram com toda força na lagoa.

O sapo mergulhou gostosamente. Queria nadar mais e depois descansar, mas preferiu tirar um sarro com a cara daqueles maldosos. Pôs a cabeça pra fora d'água e gritou com toda força:

— Seus garotos tolos! Seus garotos estúpidos! Sapo é bicho d'água! Obrigado por me darem o que eu mais queria! Tchauzinho, nenéns! Agora, ninguém me pega!

Até hoje, quando alguém recusa o que mais gosta – um doce, um sorvete ou fruta –, a gente diz:

— É sapo com medo d'água! É sapo com medo d'água!

A realização dessa atividade mostrou um avanço significativo na capacidade dos docentes para explorar a leitura de um texto por meio da elaboração de questões de compreensão. Vejamos alguns exemplos das perguntas propostas pelos professores:

- No **nível explícito**, considerando que este corresponde àquilo que o autor diz claramente, os docentes propuseram per-

guntas que podem ser respondidas com base no que está exposto diretamente no texto:

a) O que o sapo adorava comer?

b) Qual foi a primeira maldade feita pelos meninos?

c) Por que o sapo resolveu falar como gente?

d) Por que o homem levou o sapo?

e) Quais as quatro primeiras sugestões que os meninos deram para acabar com a vida do sapo?

- No **nível implícito**, observando que diz respeito à leitura do que não está explícito, mas situado nas entrelinhas do texto, os professores construíram questões como:

a) Por que o sapo se dirigia aos meninos como “amigos”?

b) O título do texto confirma as atitudes do sapo no decorrer do texto? Comente.

c) Com que intenção o sapo falou a seguinte expressão: “Ótimo, meus amigos, no fogo estou em casa”?

d) Por que o sapo só resolveu falar como gente quando viu a malvadeza dos meninos?

e) Que estratégia o sapo usou para se livrar das maldades dos meninos?

f) O que o sapo queria quando pediu aos meninos para não ser jogado na água?

g) Por que o sapo ficou aterrorizado quando os meninos sugeriram jogá-lo na lagoa?

- No **nível metaplícito**, compreendendo-o como aquele em que o leitor precisa lançar mão de elementos culturais que estão

além do texto para compreendê-lo, os cursistas elaboraram questões interessantes como as que se seguem:

- a) Na sua opinião, o sapo foi verdadeiramente esperto?
- b) O que você acha que os meninos deveriam saber sobre a vida dos sapos para não terem sido enganados por ele?
- c) Na sua opinião, em determinadas situações precisamos agir como o sapo? Por quê?
- d) Você concorda com o tratamento que os meninos direcionaram ao sapo? Por quê?
- e) De acordo com o autor do texto, é comum usar a expressão “é sapo com medo d’água!”. Faça um breve comentário sobre ela, destacando em que situações você a usaria em seu dia a dia.

Como visto nos exemplos apresentados, na última atividade descrita, os docentes se mostraram capazes de explorar a leitura de um texto, para isso elaborando perguntas de compreensão que abrangem distintos níveis de processamento de sentido. Considerando que esta é uma habilidade fundamental aos que medeiam as relações entre o leitor em formação e os textos, avaliamos esse dado como decorrência muito relevante do processo formativo realizado, especialmente se levarmos em conta as dificuldades iniciais apresentadas pelos cursistas para elaborar questões que auxiliem os alunos a compreender os textos lidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da formação continuada realizada na primeira turma do curso Mediadores de Leitura, oferecido na UFCG, mostraram-se satisfatórios, atestando a relevância de oportunidades dessa natureza para que os professores reflitam sobre a sua prática

docente e a repensem, discutindo distintas perspectivas teóricas e analisando criticamente alternativas ao seu fazer pedagógico.

No decorrer da formação, verificaram-se, entre outros aspectos, avanços significativos no que concerne à capacidade dos professores cursistas para planejar atividades que contemplem a leitura como processo de atribuição de sentido aos textos, com base no redimensionamento das concepções de leitura trazidas inicialmente e da capacidade para elaborar perguntas voltadas à interpretação textual.

Desse modo, considerando a premência da formação de mediadores capazes de facilitar a aproximação dos leitores com os textos e a leitura, avaliamos que a experiência aqui discutida reforça a necessidade e a importância da continuidade e da multiplicação de processos formativos como este, afinal, a melhoria da formação leitora na escola pública brasileira demanda, entre outros fatores, a primordial atuação de mediadores de leitura capacitados e conscientes de seu crucial papel.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima. **Concepções de leitura, formação docente e implicações nas práticas de ensino**. Relatório do PROLICEN/ UFCG, 2007.

ALVES, Maria de Fátima; RIBEIRO, Roziane Marinho. Formar professores mediadores de leitura na Educação Básica: é possível vencer este desafio na formação continuada? 18º CONGRESSO DE LEITURA. Campinas -SP. 2012.

COLAÇO, Silvana Faccin. **Níveis de processamento de sentido.** In: II SENALE. Pelotas-RS: UCEPel, 1999.

KLEIMAN, Angela. **Oficina de leitura:** teoria e prática. São Paulo: Pontes, 2002.

_____. **Texto e leitor.** São Paulo: Pontes, 1992.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. **Ler e compreender:** os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

LEFFA, Vilson. Perspectivas no estudo da leitura: leitor, texto e interação social. In: _____. **O ensino da leitura e da produção textual.** Pelotas: Educat, 1999. p. 13-37.

LODI, A. C. **A leitura como espaço discursivo de construção de sentido.** Tese de Doutorado. PUC-SP/LAEL, 2004.

MARCUSCHI, Luiz A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DIONÍSIO, Angela P.; BEZERRA, Maria A. (Org.). **O livro didático de português:** múltiplos olhares. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura:** perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

CAPÍTULO V

INTERFACE ENTRE LITERATURA INFANTIL E O CURSO MEDIADORES DE LEITURA: NARRATIVA FICCIONAL - UM GÊNERO TEXTUAL COM POTENCIAL

Viviane Sulpino da Silva¹

INTRODUÇÃO

A literatura infantil atrai a criança enquanto recurso pedagógico e estético. Como objeto cultural, desperta sua preferência, e considerando ainda as potencialidades que tem para a formação humanística, há motivos suficientes para eleger o texto literário como motivador e facilitador da experiência de mediação da leitura. Se fôssemos elencar todas as possibilidades advindas do uso da literatura na educação, este espaço seria insuficiente.

Investimos, então, em nossa formação continuada, buscando responder às demandas em prol da melhoria do trabalho com a literatura infantil na sala de aula e da exploração do seu potencial formativo. O curso Mediadores de Leitura constituiu-se em uma oportunidade singular para a atualização de conhecimentos e o

¹ Professora mestre em Formação de Professores pela Universidade Estadual da Paraíba, professora da rede municipal de Campina Grande, PB e ex-aluna do curso Mediadores de Leitura.

compartilhamento de experiências didático-pedagógicas relacionadas ao trabalho com a leitura de diversos gêneros textuais, inclusive os literários. A escolha da literatura infantil para concretizar a experiência do curso justifica-se por acreditarmos no potencial formativo dessa linguagem artística específica. Contudo, para que a literatura possa despertar na criança esse potencial, a qualidade da mediação de sua leitura é fundamental.

Objetivamos, neste trabalho, compartilhar uma experiência de mediação da leitura literária do gênero narrativa ficcional, elencando, como opção metodológica, a execução de sequências didáticas, contemplando alternativas pelas quais o texto literário motivou a escrita do texto de opinião na alfabetização.

Inicialmente, fazemos um estudo bibliográfico buscando compreender a literatura infantil em seus aspectos e potencialidades, verificando como ela age no intelecto infantil. Posteriormente, refletimos sobre a diversidade cultural como propulsora do debate após a leitura literária. Ademais, ressaltamos a relevância de incentivar a externalização das opiniões infantis através das discussões orais e escritas sobre ideias reelaboradas a partir da experiência com o texto literário, analisando as etapas de uma sequência didática por nós desenvolvida, a qual contemplou a temática gênero.

O POTENCIAL FORMATIVO DO TEXTO LITERÁRIO

O que faz da literatura infantil um produto cultural tão almejado pela pedagogia? Divertir, promover a formação humanística, nutrir o psicológico através do terapêutico, discutir o social, divulgar o cultural, até ensinar conteúdos (não tendo sido criada para

isso), enfim, são muitas as potencialidades do seu uso. Em meados dos séculos XVII e XVIII, quando se originou a literatura infantil, a transmissão ideológica de normas, valores e dogmas burgueses através da ludicidade era sua principal utilidade. Com o passar do tempo, os docentes perceberam que o fascínio provocado pela literatura não poderia ser limitado apenas ao utilitarismo pedagógico.

A literatura, no exercício de suas funções, age não só no interior do indivíduo, mas pode desencadear reações que tenham efeitos na coletividade através das mudanças causadas individualmente. Ao se referirem às propriedades artísticas da obra literária infantil, Cadermatori e Zilberman (1987) destacam que essa obra não conhece fronteiras, desconhece temas específicos, não tem forma determinada e aborda a realidade (ou não) através do maravilhoso. Dentre as funções atribuídas à literatura quando relacionada ao ensino, cabe uma pergunta: ensino do quê? A literatura ensina, veicula, “transmite” conhecimentos do mundo, do eu, sobre o outro, da cultura, enfim, a literatura tem função formadora em várias dimensões.

Estudiosos, a exemplo de Cândido (2000), Silva (2009) e Caldin (2003), enfatizam a função social que a literatura tem por facilitar ao homem a compreensão sobre seu mundo e assim poder emancipar-se dos dogmas que lhe são impostos pela sociedade. Nessa reflexão e questionamento crítico, compreende-se que só pela educação emancipadora busca-se a formação do novo homem, e a infância é o principal alvo para se atingir tal meta.

A literatura comporta em si uma gama de funções que, se resumidas, poderiam ser assim representadas:

É a apresentação de novas possibilidades existenciais, sociais, políticas e educacionais. É nessa di-

menção que ela se constitui um meio emancipatório que a escola e a família, como instituições, não podem oferecer. (CADERMATORI, 2006, p. 19-20)

Não podem oferecer, mas podem propiciar o encontro da criança com textos literários, de forma que essa integralidade de funções possa se concretizar mediante um trabalho de qualidade e motivações adequadas.

COMO A LITERATURA INFANTIL PROMOVE A APRENDIZAGEM DA CRIANÇA?

No curso Mediadores de Leitura, deparamos com o estudo dos gêneros textuais e a importância de explorá-los em sala de aula, no tocante a suas funções e à promoção da leitura e da escrita. O interesse que a literatura desperta na maioria das crianças pode ser observado no momento da leitura/audição dos textos literários. A especificidade desse leitor nos remete às formas singulares com que a literatura age para atrair o público infantil. Zilberman (1989) ratifica que dos textos verbais escritos, o literário, trabalhando artisticamente a palavra e seus sentidos, reintroduz na dimensão da leitura o lado do prazer desinteressado que outros textos não possibilitam.

A autora ressalta o modo como o texto literário age com relação ao leitor infantil, enfatizando que é justamente por explorar o que ainda não é, mas poderia vir a ser, usando a linguagem de modo a impressionar “o ouvido e a imaginação do leitor, que a literatura garante o prazer da leitura e um conhecimento não do mundo –que pertence às ciências – mas dos modos como o homem pode agir em relação ao mundo e aos outros homens” (ZILBERMAN, 1989, p. 13).

Para Oliveira (2010, p. 41), a literatura contribui para a formação das crianças em todos os aspectos, especialmente na formação de sua personalidade, por meio do desenvolvimento estético e da capacidade crítica, garantindo a reflexão sobre seus próprios valores e crenças, como também os da sociedade a que pertence. Coelho (2000, p. 16) privilegia também os estudos literários para a constituição do sujeito reflexivo, pois para ela, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, “eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis”.

As reflexões sobre o contexto social que a literatura infantil pode suscitar ao promover o encontro das crianças com textos de valor estético e cultural, que representam o sentido vivencial por apresentarem respostas a seus conflitos e emoções, acrescentam uma nova motivação à vida, conduzindo-as a interagir de forma mais consciente no seu meio social e nas relações com o outro.

A literatura infantil propicia a representação de papéis que permitem a transmutação do leitor em vários personagens, a ludicidade, o uso do imaginário para a compreensão do real, a discussão temática e dialógica proporcionada pela escolha adequada de textos estéticos literários. Encontramos, na literatura infantil, a oportunidade de desenvolver a criticidade e a reflexão sobre o contexto social e o entorno da criança, o que poderá emancipar o leitor infantil.

A LITERATURA INFANTIL E O GÊNERO NARRATIVA FICCIONAL

A literatura infantil pertence ao gênero ficção, que abrange toda e qualquer prosa narrativa literária. Ocupa um lugar especí-

fico no âmbito desse gênero, pois se destina a um leitor especial, em formação, que passa pelo processo de aprendizagem inicial da vida. Segundo Coelho (2000), a matéria narrativa é composta pelas seguintes categorias estruturantes: o narrador, o foco narrativo, a história, a fabulação, o gênero narrativo, os personagens, o espaço, o tempo, a linguagem, o leitor ou ouvinte. A mediação no trabalho com as narrativas centra-se em acompanhar o desenvolvimento das ações, tomando a personagem central como fio condutor.

O leitor costuma identificar-se com os personagens, com as situações da trama, de forma afetiva ou intelectual, e é conduzido pelas circunstâncias espaço-temporais e sociopsicológicas da história, até o final do livro, devido à curiosidade despertada quanto ao seu destino. Foi considerando o aspecto recepcional que elegemos **a narrativa de ficção ou narrativa literária** como o gênero a ser trabalhado com as crianças da alfabetização, por reconhecer nele as qualidades literárias que atuam como referência de interesse e encantamento para crianças nessa faixa etária. Aguiar (2003) afirma que esse leitor tem dificuldade de perceber a globalidade das situações e se atém à parte em detrimento do todo. A história contribui para o desenvolvimento da capacidade de percepção gestáltica e de estabelecimento de relações entre as partes.

Justifica-se também a escolha desse gênero literário por ter curta dimensão e obedecer à sequencialidade causal e temporal. Essa simplicidade se repete nas estruturas sintáticas, com orações predominantemente coordenadas, em que os termos seguem, em regra, a ordem direta, com uma substituição lexical pouco expressiva. Essa especificidade da narrativa atende às necessidades dos leitores iniciantes porque o pensamento lógico dessas crianças exige

unidade, coerência e organicidade entre os elementos da história, independentemente de ser fantástica, imaginária ou realista.

COMO SE ESTRUTUROU A SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para conclusão do curso Mediadores de Leitura, foi proposta a construção e aplicação de uma sequência didática que envolvesse gêneros textuais e os conhecimentos adquiridos no decorrer da formação. A sequência didática vem sendo amplamente divulgada no meio acadêmico e escolar como ferramenta para o ensino dos gêneros.

Para organização dessa sequência, pautamo-nos no modelo de Dolz, Schneuwly e Noverraz (2004), no qual uma sequência didática:

É uma sequência de módulos de ensino, organizados conjuntamente para melhorar uma determinada prática de linguagem [...] É a relação entre um projeto de apropriação de uma prática de linguagem e os instrumentos que facilitam essa apropriação. (DOLZ; SCHNEUWLY; NOVERRAZ, 2004, p. 51)

Executamos sequências didáticas efetivando as etapas consideradas fundamentais, a saber: **o aquecimento para a audição da história; o desenvolvimento da leitura literária; o desenlace de sentidos; e o desdobramento textual através da escrita.** A sequência por nós construída contém essa sistematização de procedimentos, com temática selecionada dentro da diversidade cultural. Selecionamos livros abordando os seguintes temas: diferenças físicas (aparência, obesidade), preconceito étnico-racial, gênero e deficiência física.

Os gêneros textuais vivenciados foram as narrativas de ficção e o texto de opinião. A forma inicial de apropriação do gênero texto de opinião foi suscitada pelas discussões e interações sobre a diversidade cultural, motivadas pela literatura. Salientamos que o texto literário não foi usado como pretexto para trabalhar o gênero, mas que a sua polissemia motivou a discussão, constituindo-se em terreno fecundo para instrumentalizar a criança, munindo-a de conteúdo para a argumentação.

Contemplamos a oralidade e a escrita em prol de um mesmo objetivo: a construção de um texto de opinião que levasse o aluno a posicionar-se (primeiro, oralmente) a respeito de questões de relacionamento humano e, depois, de forma escrita, respeitando a fase escolar e a maturidade da criança no trato dessas questões.

Descreveremos, a seguir, a sequência didática que trata da questão de *gênero* por considerá-la adequada à proposta de intervenção para a formação humanística, visto que em nossa sociedade esse é um tema que suscita debates e estereótipos recorrentes sobre os papéis sociais atribuídos a homens e mulheres. Para tanto, selecionamos as obras *Nem tão rosa, nem tão azul*, de Cida Lopes; e *Feminina de menina e masculino de menino*, de Márcia Leite. O fato de termos escolhido mais de um texto que tratasse do mesmo tema justificou-se por acreditarmos que a variedade de textos favorece a captação das diferenças de tratamento do tema, ampliando as capacidades de análise através da comparação.

Eis a sequência didática...

Temática: Gênero

Turma: 1º ano

Local: Escola Municipal Manoel Francisco da Motta

Objetivos:

- Ler a história *Feminina de menina e masculino de menino*, de Márcia Leite;
- Fomentar discussões sobre gênero, propiciando a ampliação dos conhecimentos prévios a respeito da temática;
- Promover a produção de um texto de opinião referente à história e à temática em questão.

Duração da aula: 120 minutos

Recursos didáticos: O livro de literatura infantil, folhas avulsas, atividades para escrita opinativa, referente a questões suscitadas pela narrativa (exemplificadas no desdobramento).

Etapas da sequência:

Aquecimento: Após acomodar as crianças sentadas em círculo, iniciamos a roda de conversa questionando se existem brinquedos ou brincadeiras para meninos ou meninas. As crianças se posicionaram respondendo sim ou não, elencando oralmente quais seriam esses brinquedos. Outras contestaram dizendo que tais brinquedos também podiam ser de menino ou menina e que brincavam com eles. Também questionamos as crianças sobre a existência de objetos exclusivamente masculinos ou femininos (objetos, cargos, coisas diversas, cores, etc.). Todos opinaram. Neste momento, deixamos a discussão correr livremente, sem nos posicionarmos, concedendo turno de fala a todos. Iniciamos, então, a interação com o livro, explorando os seus aspectos pré-textuais: título, nome do autor e ilustrador, o que sugeria a ilustração, etc.

O desenvolvimento da leitura literária: Esta é a fase da audição da história propriamente dita. Um fato que chamou nossa

atenção nesta etapa foi que, diferentemente de outras situações de leitura, as crianças intervieram frequentemente no decorrer da leitura do texto, não conseguindo conter-se mesmo após combinarmos previamente que as intervenções se dariam no final da história.

O desenlace de sentidos: No decorrer da história do livro, alternam-se comentários críticos ou polêmicos sobre o modo de agir de meninos e meninas. O texto é narrado por duas crianças: um menino (falando das meninas) e uma menina (falando dos meninos), e cada alternância de narrador muda também o tipo de letra utilizado na página. No desenrolar da narrativa, as crianças se acusam, caçoam das diferenças, etc. A autora surpreende no final da história, pois deixa subentendido que as crianças falavam mal umas das outras porque estavam apaixonadas e não queriam que ninguém soubesse. Esse desfecho impactou as crianças, que ficaram momentaneamente caladas, tentando processar a informação. Mediamos as discussões questionando os preconceitos identificados e as construções sociais sobre papéis de homens e mulheres na sociedade, utilizando situações do cotidiano para exemplificar tais construções.

O desdobramento textual através da escrita: Neste momento, após as discussões e mediações necessárias, propusemos uma atividade de escrita na qual as crianças deveriam opinar sobre questões abordadas no texto e também surgidas nas discussões orais:

Você já ouviu na sua casa alguém dizer que alguma coisa é só de/para menino ou de/para menina? O que foi?

O que você pensa sobre essa divisão de atividades para meninos e meninas, homens e mulheres? Isso deve existir? Por quê?

Enquanto mediadores, é nossa a responsabilidade da escolha das obras que são oferecidas às crianças. Exponentes das teorias recepcionais, a exemplo de Jauss (1994), privilegiam estudos e obras que visem propor a interação entre o contexto e a forma, ou seja, esse crítico alemão via no leitor o meio de equilibrar as divergências existentes entre as teorias que consideravam a dinâmica do procedimento, a estética, a forma em si, mas não levavam em conta o contexto, ao contrário das teorias e correntes filosóficas que enfatizavam o contexto e faziam do texto puro produto histórico.

A estética da recepção visa renovar a história literária e propõe a união entre aspectos marxistas, ao privilegiar, em seus estudos literários, o contexto; e formalistas, ao primar pela forma. Para ela, forma e conteúdo estão imbricados na compreensão de determinada obra de arte literária.

A atividade do leitor, nesse processo literário, ocupa lugar exponencial, uma vez que é a sua percepção do fenômeno estético que o atualiza e lhe dá vida. Isso resulta em maior diversidade de manifestações a respeito de uma obra, sem que seus leitores se sintam ‘impelidos’ a entendê-la, dentro de um protocolo previamente estabelecido.

A maneira como a autora Márcia Leite compõe a textualidade da sua narrativa, provocando o leitor a refletir sobre o contexto histórico vivenciado referente ao gênero, ao *bullying*, aos movimentos sociais em prol das diferenças, implementa conteúdo para o debate de ideias.

A estrutura apelativa e provocativa da linguagem utilizada na narrativa constitui-se um fator que motivou a recepção do texto pela oposição. Ao deparar-se com a escrita da autora e o uso de adjetivos relacionados a meninos e meninas, a exemplo de *selvagens, frescas, convencidas, fofoqueiras, nervosinhas, irritantes, nojentas, dedo-duro e folgado*, as crianças agiram como se estivessem constantemente defendendo-se de ataques pessoais, revidando e refutando as afirmações da autora. Sabemos que o horizonte de expectativas do autor pode opor-se propositadamente à autoimagem projetada da criança, levando-a à reflexão e à ampliação desta para compreender os papéis sociais exercidos por homens e mulheres, observados na comunidade como um todo. Selecionamos essa história por acreditarmos que ela propiciaria bons momentos para discussões sobre os modos de ser entre os gêneros, a começar pelo próprio leitor infantil enquanto menina ou menino “alvo das assertivas da autora”. Após a leitura da história, confirmamos nossa hipótese.

Jauss (1994) afirma que a identidade e a qualidade da obra dependem, entre outras características, da propensão à ruptura e à inovação desafiando as normas vigentes. Os adjetivos citados e utilizados pela autora causaram impacto, mas mantiveram o interesse pela história.

Nesse sentido, a literatura contribui para a constatação identitária singular. Segundo Jauss, quando o leitor consegue fazer a relação da literatura com o processo de construção da sua experiência de vida, através da relação dialógica, possibilitam-se implicações tanto estéticas quanto históricas. Na experiência aqui relatada, as crianças tomaram parte da criação da obra, contestando-a, argumentando, preenchendo os sentidos, respondendo à autora.

Portanto, a atividade do leitor se manifestou na diversidade das recepções que variavam à medida que o texto fluía.

O texto é um exemplo de obra que não é vista apenas como a mera organização linguística que transmite ideologias através do seu produtor. O fato de as crianças discordarem muitas vezes da autora demonstrou criticidade em relação à obra, pois não se conformaram com o dito e reelaboraram o não dito.

Ao analisarmos a primeira questão construída para a interação (*Você já ouviu na sua casa alguém dizer que alguma coisa é só de/para menino ou de/para menina? O que foi?*), as crianças trouxeram exemplos de situações cotidianas que foram desmistificadas ou discutidas no debate. Vejamos alguns exemplos:

A1: Quando eu vou brincar com meu primo, ele diz que é brincadeira de menino.

A2: Quarto de menino é azul e cheio de carrinhos.

A3: Meu pai disse que brinquedo de homens é de homens e de mulher é de mulher.

A4: Só homem dirige ônibus.

A5: Só as mães “cozinha”.

Posteriormente, verificamos que as opiniões escritas evidenciaram que as comparações entre a tradição - elementos da cultura, do tempo histórico e cotidiano - e o teor das discussões completaram o processo de recepção. Pudemos observar, na maioria das crianças, a disposição e preparação para novas leituras e experiências de ruptura com esquemas preestabelecidos no texto.

A1: Eu gostei dessa história porque eu não sabia que coisas de mulher “pode” ser de homens.

A2: Menino e menina “deve” se juntar, homem pode se maquiar, cortar cabelo, trabalhar juntos, ser professor.

A3: Meninos e meninas devem se juntar porque quando as meninas crescem podem dirigir e as crianças brincam juntas.

A4: “Tem que ser tudo juntos”, as cores, as roupas, o trabalho, os carros, os brinquedos, usar rosa não é só para meninas, também é para meninos.

Após as discussões, os depoimentos das crianças através da escrita evidenciaram a ampliação dos horizontes ao fazerem analogias como contexto social do qual fazem parte. As crianças contribuíram para as discussões trazendo como exemplos situações do seu cotidiano familiar ou escolar. Chegamos a essa conclusão porque os elementos descritos abaixo não fazem parte do texto literário em estudo, porém não fogem da temática.

A1: Porque todo mundo trabalha (refere-se à realidade cotidiana em que tanto homens como mulheres podem trabalhar fora de casa).

A2: As cores são para todos (refere-se à dicotomia: rosa para menina e azul para menino).

A3: A mulher tem que dirigir (sobre a afirmativa, compreendemos que a criança se refere aos novos papéis assumidos pela mulher na sociedade).

A4: A menina convida os homens para brincar... (infere-se um posicionamento contrário à ideia de que é o homem quem comumente toma a iniciativa em determinadas situações).

Pudemos observar, nas interações e falas das crianças, momentos de negatividade por parte desse leitor, referentes ao posicionamento do autor. Para Jauss (1994), essa negação faz mover a obra e provoca, desconcerta os expectadores. As reações físicas manifestadas pelas crianças, o seu entusiasmo e as participações nos debates evidenciaram a quebra desse horizonte de expectativas. Estas, criadas pelo leitor mediante o conjunto de crenças e princípios que ele traz, referentes a determinado assunto/tema, foram postas em desequilíbrio quando ele se deparou com a tessitura do texto.

Essa quebra no horizonte de expectativas foi considerada positiva, uma vez que as crianças tiveram a oportunidade de ampliar seus conceitos ou reconhecer que existem opiniões diversas a respeito de um tema.

Não desejamos que todas as crianças manifestem o mesmo entendimento de uma obra, pois é preciso considerar as questões sociais e ideológicas de cada contexto histórico. Assim, uma obra pode ou não romper com o horizonte de expectativas da criança, porém, verificamos esse rompimento na maioria dos textos escritos analisados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos várias relações entre o contexto social das crianças e o texto literário abordado na sequência didática. Essa constatação confirma as expectativas com relação à potencialidade da literatura infantil enquanto texto emancipatório quando provoca a criança a renovar sua percepção da realidade. Por isso, deve-se

estimular a participação, a expressão do ponto de vista das crianças, a valorização do seu modo peculiar de acolher e referenciar o texto lido. O objetivo, portanto, não é apenas chegar à compreensão das ideias do autor, mas favorecer uma aproximação do texto quando da interpretação. A resignificação é consequência da interpretação. O leitor torna-se parte integrante da obra ao completá-la com suas experiências, com a vivência de situações semelhantes, ampliando o sentido do texto literário.

Ao propormos que a criança externalize suas impressões sobre a temática abordada no texto através da oralidade e da escrita, estamos propiciando o encontro de culturas distintas: a do leitor e a do autor, mediadas pelo debate proposto na sala. Coletivamente, as opiniões são socializadas e cada ouvinte tem a oportunidade de acrescentar mais conhecimentos aos que já possui, resignificando-os e tornando-os conscientes e publicáveis através do registro escrito. Dessa forma, mesclam-se história (contexto), prazer e ensino.

Pudemos verificar, então, os diversos sentidos que um mesmo texto pode contemplar, as reações dos leitores, assim como suas participações e significativas contribuições nos momentos de debate e escrita. Verificamos, por fim, que a mediação de leitura é uma estratégia fundamental para o trabalho com a linguagem e os gêneros textuais.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, V. T. de. Leitura literária e escola. In: EVANGELISTA, Aracy Martins et al. **A escolarização da leitura literária: o**

jogo do livro infantil e juvenil. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 235-257.

ALVES, Maria de Fátima (Org.). **Formação de Mediadores de Leitura**: caderno de teoria e prática. Campina Grande: [s.n], 2011.

CADERMATORI, Lígia M.; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil**: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. Lígia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDIN, C. **A função social da leitura da literatura infantil**. Santa Catarina, Encontro Bibli, v. 1, n. 15, p. 1-12. 2003.

COELHO, N. N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LEITE, Márcia. **Feminina de menina, masculino de menino**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2011.

OLIVEIRA, A. A. de. O professor como mediador das leituras literárias. In: COSSON, Rildo. PAIVA, Aparecida. (Org.). **Literatura**: ensino fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010.

SARAIVA, Juracy A. (Org.). **Literatura e Alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, V. M. T. **Literatura infantil brasileira**: um guia para professores e promotores de leitura. 2. ed. Goiânia: Cànone, 2009.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 4. ed. São Paulo: Global, 1985.

_____; BORDINI, M. da G. **Guia de leitura para alunos de 1º e 2º graus**. Centro de Pesquisas Literárias PUC-RS. São Paulo: Cortez, Brasília: INEP/MEC; Porto Alegre, CPL-PUC-RS, 1989.

_____. **Literatura infantil e ensino**. São Paulo: Cortez, 1990.

CAPÍTULO VI

RESSIGNIFICANDO A LEITURA A PARTIR DE CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA

Danielle Gomes¹

INTRODUÇÃO

É indiscutível a importância da leitura na formação intelectual e social do indivíduo. A escola se constitui como a principal agência de prática de letramento e do processo de leitura. Desde cedo, crianças “aprendem” a ler formalmente, na maioria das vezes, no ambiente escolar. E são os professores que têm essa tarefa nas mãos – ensinar crianças, jovens e adultos a compreender textos. As concepções de leitura, abordagens e modelos ajudam na compreensão do ato de ler e orientam as práticas de leitura. A exemplo, tem-se os modelos que contribuem nesse processo, quais sejam: modelo ascendente, descendente e interativo e, ainda, a leitura na perspectiva discursiva e como prática social. O desafio se configura em torno da formação de leitores críticos,

¹ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna – UFCG. Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Campina Grande – UFCG. Participação no Programa de Educação Tutorial – PET, Formação Mediadores de Leitura e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Professora efetiva no município de Puxinanã, em turmas de 1º ano do ensino fundamental I. E-mail: dannipedagoga@gmail.com.

pois o simples ato de ler o código – muitas vezes – não significa que o leitor conseguiu interpretar e/ou compreender um texto. A respeito, Betelheim (1984) afirma que as habilidades de reconhecer e decodificar uma palavra são fundamentais, no entanto, apenas ter essas habilidades no ato de ler “aponta para uma alfabetização vazia, desinteressante e nada atraente” (p. 6).

Assim, tendo em vista a preocupação de promover a formação de professores que possam formar leitores críticos, o Governo Federal, por meio do Programa Mais Leitura, investiu na formação de mediadores de leitura. Esse curso, em parceria com universidades federais, teve por objetivo geral oferecer cursos de formação continuada aos profissionais da educação, com o intuito, dentre outros, de contribuir para a qualificação de professores e gestores de escolas da educação básica que atuam nas redes públicas de ensino do estado da Paraíba, objetivando a garantia de uma aprendizagem efetiva dos alunos e de uma escola de qualidade para todos. Para tanto, o curso propiciou o estudo das obras de pesquisadores na área da Linguística, a exemplo de Kleiman (1992), Leffa (1999), Koch e Elias (2006), e propôs atividades elaboradas a partir de gêneros textuais diversos. Ao final do curso, foi proposto ainda elaborar um projeto que contemplasse uma sequência didática a partir de um determinado gênero textual. Assim, como aluna do curso de Mediadores, optei por um trabalho com poema - gênero textual literário - através de uma sequência didática, que será apresentada mais adiante.

A escolha desse gênero se deu pelo fato de, por meio de sua leitura, ter a possibilidade de brincar (o jogo) com as palavras, os sons e as rimas, além de não ser um gênero trabalhado com frequência em sala de aula – como afirma Pinheiro (2007): “As professoras dão prioridade ao trabalho com textos em prosa (p. 17)”. E mais:

“De todos os gêneros literários, provavelmente é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula” (p. 17).

Considerando a importância da formação continuada a partir do curso Mediadores de Leitura, fundamentamo-nos em teorias relativas às concepções e práticas de leitura e aos gêneros textuais. Podemos pensar que um dos grandes desafios na área educacional se configura em torno da leitura e da escrita. Professores cursam quatro anos – em média – uma universidade e saem licenciados como pedagogos, neste caso, no curso de Pedagogia. Ao refletirmos sobre a formação, podemos constatar que esses professores adquirem a formação mínima para, entre outras habilidades e conhecimentos, ensinar crianças a ler e escrever. No entanto, por mais que existam disciplinas e, algumas vezes, práticas de ensino durante o curso, muitos professores, ao chegarem em sala de aula, sentem-se despreparados. Por isso, formações continuadas são sempre bem-vindas para esses profissionais. Como aponta Alves (2011),

Certamente grande parte dos professores, independentemente do grau de escolaridade em que leciona, já se questionou: “Como devo trabalhar o texto na sala de aula, visando à motivação dos alunos para ler, compreender e interpretar o que leem?”. (p. 4)

A partir dessa afirmação da autora, podemos pensar em dois pontos: primeiro, muitos professores sentem-se despreparados para o ensino do código leitor e da compreensão de textos; segundo, alguns, por não terem o prazer pelas leituras, não gostam de ler e, dessa forma, não motivam seus alunos. Como educadores/professores podem dar o “exemplo” aos seus alunos como leitores

proficientes, se, por vezes, eles mesmo não o são? Tendo em vista essa realidade é que estudiosos e especialistas na área da Linguística – principalmente – perceberam a necessidade de formar professores para formar leitores, contribuindo com algumas de suas teorias e concepções de leitura.

Nesse sentido, o curso de Mediadores, de fato, foi relevante para nós, professores de Língua Portuguesa, porque nos fez revisar teorias, concepções de leitura em geral, gêneros textuais, letramento e - o mais significativo – refletir acerca das práticas de leitura realizadas em salas de aulas do ensino fundamental I. E foi a partir dessas reflexões que tivemos a oportunidade de analisar atividades, ressignificar nossa prática e realizar atividades com foco nas práticas sociais, isto é, fazendo o uso do letramento.

Considerando o exposto, este trabalho tem como objetivo refletir sobre a importância do curso Mediadores de Leitura para a formação de professores e apresentar uma sequência didática sobre o gênero poema como fruto da formação continuada vivenciada por mim no referido curso, na UFCG.

O presente texto será organizado da seguinte forma: discutimos, inicialmente, sobre as concepções de leitura, gêneros textuais, sequência didática e poema; em seguida, apresentamos uma sequência didática sobre o trabalho com poesia na sala de aula, como fruto da experiência vivida no curso; e, por fim, apresentamos algumas considerações finais.

CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA

Apesar de, na graduação de Pedagogia, já ter estudado as teorias relacionadas às concepções de leitura, visualizei no curso Mediadores de Leitura a possibilidade de revisão dessas teorias e o aprofundamento e conhecimento de práticas significativas para a minha sala de aula. As abordagens de leitura apresentadas e discutidas por autoras como Rojo (2009), Leffa (1999) e Kleiman (1992), são imprescindíveis para a compreensão de como a leitura é realizada na escola e/ou como deveria ser utilizada nesse espaço. Os modelos trabalhados no curso Mediadores de Leitura foram: ascendente, descendente e interativo.

Na primeira abordagem, segundo Alves (2011), “a leitura é vista apenas como um processo de decodificação de grafemas e fonemas (fala) para se acessar o significado do texto” (p.6). Enquanto, nesse primeiro modelo, o leitor é passivo – apenas extrai as informações do texto – no modelo descendente, o foco é no sujeito leitor. Baseado na psicologia cognitivista de autores como Smith (1978) e Goodman (1970), este modelo concebe a leitura como um processo ativo de construção mental. No modelo interativo, constrói-se uma interação entre leitor, texto e autor. Como afirma Alves (2011) acerca dessa abordagem,

O sentido do texto é construído não apenas pela decifração de códigos linguísticos ou pelo acionamento do conhecimento prévio do leitor, mas pelas convenções de interação social em que ocorre o ato de ler. (p. 8)

Se pensarmos na escola tradicional, visualizaremos o modelo ascendente de leitura com primazia nas salas de aula e nos discursos dos professores. Decifração de código, conhecimento

da letra, leitura da sílaba, da palavra, da frase para, enfim, chegar ao texto são termos e práticas bem recorrentes desse modelo, o qual, infelizmente, ainda continua arraigado em muitas práticas escolares. Mas as pesquisas não estacionaram nesses modelos, a leitura também está sendo estudada nas perspectivas discursiva e social, que levam em consideração o sujeito e seu contexto social. Segundo Alves (2011),

Quando se lê não é apenas o que está dito no texto que deve ser levado em consideração pelo leitor, mas também o que não é dito, os implícitos, subentendidos. [...] Nesta perspectiva, [...] quem lê também produz sentidos. (p. 12)

A leitura como prática social se configura como uma perspectiva relativamente atual e que vai ao encontro dos termos alfabetização e letramento: o primeiro como os processos de aquisição da leitura e da escrita e o segundo, estudado e definido – no Brasil – por Magda Soares, como as práticas sociais, reais, isto é, a leitura com contexto e em uso, com função social. Esta última me chama a atenção por ser significativa ao aluno e por tentar colocá-la em prática nas salas de aulas de 1º ano do ensino fundamental I em que leciono. Não que as outras perspectivas e modelos de leitura não sejam importantes no processo da aquisição do código leitor, até porque nessas turmas - em alguns momentos – foram necessárias todas essas abordagens. Mas, como o fazer pedagógico necessita de aprimoramento, planejamento, formação, busquei com essas novas perspectivas - no caso especificamente da leitura como prática social – contribuir para um aprendizado menos doloroso, rígido e, sim, com mais flexibilidade e sentido, para que o aluno possa enxergar

o ato de ler como importante para sua vida social – como um todo – e não apenas escolar, esperando resultados para ser aprovado ou reprovado. Ao buscar novas práticas de leitura, encontrei contribuições de grande valia no curso Mediadores de Leitura, a partir, sobretudo, do trabalho com os gêneros textuais.

OS GÊNEROS TEXTUAIS

A teoria dos gêneros textuais começa a ser pesquisada com os estudos de Bakhtin, em 1979, que, segundo Cleide Pedrosa (2015), visualiza os gêneros como:

Resultado de um uso comunicativo da língua em sua realização dialógica, de forma que os indivíduos, quando se comunicam, não trocam orações nem palavras, porém trocam enunciados que se constituem com os recursos formais da língua (gramática e léxico).

Marcuschi, por sua vez, interpreta os gêneros “como necessários para a comunicação bem-sucedida, contudo não como suficientes, tendo em vista que seu simples uso não garante o sucesso comunicativo” (PEDROSA, 2015). Assim, entre discussões e estudos de grandes especialistas nessa área, se configura indiscutível a importância dos gêneros textuais para a nossa vida social e comunicativa, já que estes se materializam nas diversas situações sociodiscursivas e sociocomunicativas.

O caderno de formação do curso Mediadores de Leitura traz um capítulo dedicado aos gêneros textuais, tanto conceituando

como exemplificando essa temática tão discutida e relevante para a sociedade escolar e acadêmica. Muitas atividades e exemplos são analisados e propostos neste capítulo, o que fez a compreensão ter mais significado.

No entanto, os estudos de tipologias e gêneros textuais de Marcuschi (2001) não foram novidade no curso. Fui apresentada a esta teoria – gêneros textuais – em minha formação inicial, Pedagogia, em disciplinas que foram lecionadas pela professora Dr.^a Maria de Fátima Alves, organizadora do caderno “Formação de mediadores de leitura” e coordenadora geral do curso. Assim, ao me deparar com essa teoria, busquei a possibilidade de aprofundar meus conhecimentos e conhecer novas ideias, práticas e atividades reais para serem direcionadas a crianças na fase da aquisição da leitura e da escrita. Acerca dos gêneros textuais, Alves (2011), com base em Marcuschi (2008, p. 155), afirma:

São os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (p. 56)

Se os gêneros textuais são textos que encontramos em nossa vida diária, logo é grande a sua diversidade: receita culinária, bula de remédio, notícia, charge, bilhete, e-mail, telefonema, carta, convite, poema, artigo de opinião, fábula, HQ, entre muitos outros. O poema foi escolhido para ser trabalhado na sequência didática (ver anexo), por ser um gênero pouco trabalhado em sala de aula – como dito anteriormente. Devido à complexidade do gênero,

muitos professores não são assíduos leitores de poemas e, assim, sentem-se incompetentes para o trabalho com a sua leitura. Dessa maneira, o texto em prosa acaba sendo mais utilizado.

A respeito do trabalho com o poema na escola, Pinheiro (2007) afirma que:

Vale a pena trabalhar a poesia na sala de aula. Mas, não qualquer poesia, nem de qualquer modo. Carecemos de critérios estéticos na escolha das obras ou na confecção de antologias. (p. 20)

E foi pensando nessas escolhas “adequadas” de poemas, público leitor, linguagem e contexto social, que me coloquei como desafio ler, estudar poemas adequados à faixa etária de alunos de 1º ano do ensino fundamental I e criar uma antologia. Mas, antes, é interessante discutir um pouco sobre a relevância da função do projeto didático e da sequência didática como propostas para serem trabalhadas em sala de aula.

Atualmente têm-se observado, em várias escolas, propostas de projetos, sejam eles de leitura, de alimentação saudável, culturais, entre outros. A respeito de projetos dois autores, Hernández & Ventura (1998) afirmam que a função do projeto é:

Favorecer a criação de estratégias de organização dos conhecimentos escolares em relação a: 1) o tratamento da informação; e 2) a relação entre os diferentes conteúdos em torno dos problemas ou hipóteses que facilitem aos alunos a construção de seus conhecimentos, a transformação da informação procedente dos diferentes saberes disciplinares em conhecimento próprio. (p. 61)

Alguns documentos oficiais, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), também dedicam um espaço para definição e algumas possibilidades de trabalho com projetos. A definição que os PCN trazem versa que:

A organização dos conteúdos em torno dos projetos, como forma de desenvolver atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da multiplicidade de aspectos que compõem a realidade, uma vez que permite a articulação de contribuições de diversos campos de conhecimento. (p. 61)

Assim como os projetos têm seu significado, a sequência didática – que está inserida no projeto, na maioria das vezes – também tem sua importância. Os autores Schneuwly, Dolz e colaboradores (2004) consideram que uma sequência didática “tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, levando-o a escrever ou falar de forma mais adequada numa situação comunicativa” (p. 29). A estrutura da sequência didática é interessante porque obedece, segundo Dubeux e Souza (2012), a um esquema – apresentação da situação; produção inicial; módulo 1, módulo 2, módulo “n”; produção final - que facilita as etapas de execução, contribuindo ainda mais para o aprendizado da criança.

Estudar sobre a sequência didática e entender como ela se constitui foi de fundamental importância no curso de Mediadores de Leitura, pois as atividades se tornam mais significativas para os alunos e o professor estabelece uma organização melhor no seu planejamento e no cotidiano da sala de aula. Assim, a prática de

elaborar sequências didáticas para meus alunos, que antes não existia, se configurou interessante e bastante proveitosa quando fomos convidados, nesse curso, a fazê-lo com a orientação de um professor.

No Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), também foram estudados em um caderno específico os projetos e as sequências didáticas. Assim, a todo momento era proposta a realização destas para a prática em sala de aula com as turmas. E foi a partir da proposta no curso Mediadores de Leitura que surgiu a sequência didática acerca do gênero poema, direcionada ao 1º ano do ensino fundamental I, que aqui enfocamos.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA: POEMA NA SALA DE AULA DE 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Apresentação

Uma das estratégias diferenciadas para que os alunos, juntamente com o professor, alcancem maior êxito na aprendizagem da leitura e da escrita se configura na elaboração e aplicação de projetos didáticos e/ou sequências didáticas. A revista Nova Escola – versão digital - enfatiza a importância do trabalho com essa modalidade, quando afirma que “projeto didático é a modalidade mais indicada para trabalhar a escrita porque, ao criar um produto final com público definido, a turma aprende a focar em um gênero e saber o quê, por quê e para quem escrever” (NOVA ESCOLA, 2012).

Portanto, a realização dessa sequência didática com uma turma de 1º ano do ensino fundamental – formada por crianças na faixa etária de 6 a 7 anos – partiu da necessidade de trabalhar

com o gênero textual *poema*, já que em pesquisa realizada² foram detectadas algumas problemáticas: a ausência do gênero em sala de aula; atividades descontextualizadas e com objetivo voltado apenas para o poema como pretexto para aquisição do código escrito; e, por fim, o desconhecimento da família em relação a esse gênero. Logo, com esse trabalho, pretendeu-se, entre vários objetivos, tornar presente esse gênero na vida escolar e social das crianças e de seus familiares.

Logo, teremos como **objetivo geral:**

- Propiciar a crianças iniciantes no código escrito e na leitura o contato com o gênero literário poema, assim como aos seus familiares, professores e outros agentes do espaço escolar, fomentando o gosto por este gênero literário.

E como objetivos específicos deste projeto didático:

- Fomentar o gosto por esse gênero literário;
- Instigar as famílias das crianças a ler em poemas e conhecerem seu universo;
- Mobilizar as crianças e outros agentes da escola para sensibilidade e conhecimento desse gênero literário;
- Proporcionar momentos que vinculem a arte a esse gênero literário, como dramatizações de poemas e produção de cartazes;
- Produzir uma antologia de poemas para acesso das crianças, agentes da escola e familiares.

2 Em trabalho de monografia da Especialização em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna – UFCG, que teve como título “É um prazer ler com você: análise das práticas de letramento subjacentes a esse projeto de leitura”.

Também serão trabalhados alguns aspectos, respeitando a faixa etária e a maturação da criança, constitutivos do gênero literário poema, tais como: a estrutura peculiar – versos e estrofes; a presença das rimas; a musicalidade; o jogo com as palavras; o universo temático, entre outros. A exploração será realizada sem cobranças, até porque o objetivo primordial será o gosto e o prazer por essa leitura.

Sequência didática

➤ Apresentação da situação

Em uma roda de conversa, a professora iniciará fazendo a leitura do poema “Jogo de bola”, de Cecília Meireles. Após essa leitura, a professora informará aos alunos que, durante seis meses (primeiro semestre), serão lidos e trabalhados vários poemas. E, ainda, informa os objetivos do trabalho.

➤ Produção inicial

Neste momento, a professora disponibilizará alguns poemas para que sejam lidos e comentados, em roda de conversa, juntamente com as crianças.

• Oficina 1

a) Após cada leitura e apreciação dos poemas, a professora instigará para que cada aluno produza uma arte, como uma ilustração do poema, um trabalho com pintura a dedo e/ou recorte e colagem de figuras de jornais e revistas;

b) Exposição dos trabalhos realizados pelas crianças em mural da escola.

➤ Estudo para aprofundamento

Neste momento, a professora enviará para casa uma atividade de pesquisa, na qual as crianças, juntamente com a ajuda de um adulto (leitor e escriba mais experiente), irão pesquisar poemas e trazer apenas um – impresso – para sala de aula.

• Oficina 2

a) Propiciar um momento na roda de conversa para que as crianças apresentem suas pesquisas, ou seja, seu poema escolhido. Neste momento, as crianças poderão falar o motivo pelo qual escolheram aquele texto e qual a sua temática;

b) Fazer, no quadro, uma lista dos títulos dos poemas pesquisados;

c) Realizar uma votação para que seja escolhido um poema a ser lido naquele momento;

d) Recolher os poemas e anexá-los em folhas coloridas, nas quais cada aluno escreverá o seu nome para identificar sua pesquisa.

• Oficina 3

a) A cada dia, será lido um poema, entre aqueles pesquisados, por uma criança que já lê convencionalmente ou pela professora;

b) Análise dos poemas lidos: a temática; o jogo com as rimas; a ilustração, se houver, entre outros aspectos que podem ser apreciados;

c) Ilustração de um poema escolhido - em votação – e apresentação dos desenhos para o grupo.

- Oficina 4

Roda de conversa, mediada pela professora, e apresentação do livro *A arca de Noé*, bem como do CD com os poemas dessa coletânea do autor Vinícius de Moraes.

- a) Leitura de dois a três poemas e escuta do áudio do CD com os poemas;
- b) Conversa acerca desses poemas, apreciações e apontamentos de semelhanças e diferenças com os poemas pesquisados em casa.

- Oficina 5

- a) Identificar as rimas e o jogo sonoro com as palavras em dois poemas “O pato” e “Relógio”, de Vinícius de Moraes, escolhidos pela professora;
- b) Trabalhar com rimas espontâneas em sala de aula – a exemplo de pão rima com fogão; tomada – pomada; pastel – carrossel; banana – bacana, entre muitas outras;
- c) Listar essas rimas no quadro e a partir delas criar jogos de linguagem com essas rimas e para jogarmos com os alunos.

- Oficina 6

- a) Montagem de uma antologia de poemas, a partir daqueles pesquisados pelas crianças e os apresentados pela professora;

b) Cada aluno terá uma cópia dessa antologia e a levará para casa, com o objetivo de mostrar aos pais para que estes possam também fazer a leitura.

- Oficina 7

- a) Escolher um poema dessa antologia – mediante votação – para a produção de uma arte em cartaz, a ser exposto em sala de aula e no mural da escola, com o objetivo de que pais, alunos e outros agentes da escola tenham acesso à poesia e à arte.
- b) Planejar uma encenação de alguns poemas para que, em grupos, as crianças possam dramatizar a temática dos poemas escolhidos por eles. Ensaiar e colocar em prática, no pátio e/ou auditório da escola, a encenação para que professores, alunos, pais, bibliotecários, diretores, administradores, auxiliares de limpeza, entre outros, possam assistir à dramatização.

➤ Produção final

Elaboração de um caderno de poemas para que os alunos possam ter acesso nasala de aula e no ambiente familiar.

- a) Cada criança levará – nos fins de semana – o caderno de poesia para casa e lerá os poemas pelos quais se interessar; deverá ilustrar e/ou fazer uma arte daquele que mais gostou numa folha anexada ao caderno (denominada de ilustração e/ou arte).
- b) No retorno para a sala de aula, haverá a socialização da leitura do poema, da ilustração e/ou da sua arte;
- c) Ao final das produções, esse caderno será compartilhado com outras turmas da escola.

A sequência didática, por apresentar o formato sistematizado de um conjunto de atividades encadeadas para o trabalho com um gênero textual, por exemplo, permite um encaminhamento, tanto para o professor como para o aluno, mais orientado de cada etapa que será realizada. Assim, tendo em vista as contribuições que a sequência didática pode trazer para o trabalho em sala de aula, configura-se pertinente a sua inserção na prática dos professores.

Dessa forma, a sequência didática proposta acima aborda o gênero textual *poema* com o objetivo de fomentar o gosto pela leitura, por parte dos alunos, à medida que se estes se apropriam de seus recursos e modos de significar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formações continuadas deveriam fazer parte da vida dos professores constantemente. No entanto, nem sempre acontece assim. Muitos educadores estão há anos em sala de aula sem conseguirem vislumbrar caminhos, desafios e perspectivas melhores para seus alunos. Dessa realidade, anseio não passar por perto, por isso busco formações, cursos que contribuam para o meu fazer pedagógico, e o curso Mediadores de Leitura foi um desses. É indiscutível a importância da participação nesse curso, pois foram realizadas discussões acerca de teorias, troca de experiências com professores de vários municípios, propostas de atividades, enfim, produziu-se conhecimento. O interessante e positivo foi que a finalização do curso se deu com a “mão na massa”, isto é, fomos convidados a produzir um projeto didático com uma sequência didática, e essa construção foi realizada etapa por etapa com a orientação de

professores da Unidade Acadêmica de Educação da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.

REFERÊNCIAS

ALVES, Maria de Fátima (Org.). **Formação de Mediadores de Leitura**: caderno de teoria e prática. Campina Grande: [s.n], 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: apresentação dos temas transversais: ética/ Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. 3. ed. Brasília: A Secretaria, 2001.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**. Trad.: José Luiz Caon. Porto Alegre: Artes Médicas, 1984.

HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. Os projetos de trabalho: uma forma de organizar os conhecimentos escolares. In: _____. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MORAES, Vinícius de. **A arca de Noé**. Companhia das Letras, 1970.

NOVA ESCOLA. **14 perguntas e respostas sobre projetos didáticos**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-continuada/14-perguntas-respostas-projetos-didaticos-626646.shtml>>. Acesso em: 11 dez. 2012.

PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional - - Brasília: MEC, SEB, 2012.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. **Gênero textual**: uma jornada a partir de Bakhtin. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/xcnlf/3/09.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

PINHEIRO, Hélder. Poesia na sala de aula: Por quê?. In: PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

CAPÍTULO VII

O LUGAR DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO PNAIC: UM ESTUDO DE CASO SOBRE FORMAÇÃO CONTINUADA E AS PRÁTICAS COTIDIANAS DE PROFESSORES ALFABETIZADORES

Andréa Tereza Brito Ferreira¹
Universidade Federal de Pernambuco
andreatbrito@gmail.com
CNPq²

INTRODUÇÃO

A preparação para o exercício do magistério passou por muitas mudanças ao longo do tempo. Até o início do século XX, para exercer a atividade docente, bastava saber ler, escrever e contar. Em relação à formação docente, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 tem como preocupação central garantir a formação inicial dos professores em nível superior e a formação continuada para os professores que já estão atuando nas salas de aula.

¹ Professora Associada do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino do Centro de Educação.

² Este trabalho integra uma pesquisa maior intitulada “O ensino da alfabetização em foco: programas de formação continuada de professores e a fabricação das práticas docentes”, financiada pelo CNPq e que contou com a participação das alunas de Iniciação Científica: Luciana de Cassia Ferreira e Danúbia Carmo da Silva.

Atualmente, a ideia de aprender durante toda a vida está presente nos documentos oficiais e nos estudos acadêmicos.

Entendendo a necessidade de uma articulação entre instituições formadoras e o poder público, universidades e o Ministério de Educação – MEC/SEB, vêm desenvolvendo, atualmente, programas de formação continuada de professores nas diversas áreas de ensino, em consonância com as mudanças que se operam no campo do conhecimento. Nesse contexto, destacam-se as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, enquanto Programa do Governo Federal em parceria com algumas universidades brasileiras, definido como um acordo formal entre o MEC/SEB, os estados, os municípios e as entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até os 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012). Sendo assim,

Busca-se, para tal, contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores. Este Pacto é constituído por um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores. (BRASIL, 2012)

A proposta de formação continuada do PNAIC tem como foco principal as discussões sobre alfabetização na perspectiva do letramento³. Nessa perspectiva, o programa organizou oito fascículos.

³ De acordo com Morais e Leite, letramento é um conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Fonte: Caderno de Formação do PNAIC – A aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética. Unidade 03. Ano 2012.

los que abordam questões relacionadas ao ensino da alfabetização, tendo em vista o cotidiano da sala de aula. Uma das temáticas que compõem os fascículos e que são trabalhadas na formação diz respeito à Organização do Trabalho Pedagógico (OTP). Os aspectos ligados à OTP são considerados muito importantes para o desenvolvimento do processo educativo, os quais dizem respeito, principalmente, às questões didáticas, do tempo e do espaço escolar. A preocupação do PNAIC em discutir as questões relacionadas ao planejamento e à organização da rotina da sala de aula da alfabetização pode ser evidenciada na medida em que essa temática esteve presente, tanto na formação de 2013, destinada ao ensino da Língua Portuguesa, como na de 2014, voltada especificamente para a articulação com o ensino da matemática, por meio de um caderno específico que trata do assunto⁴. Nesse sentido, o propósito do nosso trabalho é investigar o que diz o PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico do/a professor/a e analisar como as professoras alfabetizadoras participantes de nossa pesquisa organizam e planejam suas atividades, apontando as possíveis relações com a proposta do PNAIC.

O QUE DIZ A FORMAÇÃO DO PNAIC

Conforme já dissemos, nos anos de formação (2013-2014), o PNAIC reservou dois cadernos que abordavam a temática da Organização do Trabalho Pedagógico (OTP), um para cada ano. Assim, iniciaremos a discussão destacando que o PNAIC explora as questões da OTP em seu material de apoio pedagógico distribuído

⁴ Na formação de 2013, o Caderno 2 tem como tema “Planejamento Escolar: alfabetização e ensino da Língua Portuguesa”. Já na Formação de 2014, o Caderno 1 aborda a Organização do Trabalho Pedagógico.

e trabalhado com os/as professores/as do ciclo de alfabetização. Começaremos pelo Pacto 2013 de Língua Portuguesa, Unidade 02, que destaca o planejamento escolar e vários elementos ligados à organização do trabalho pedagógico, considerados importantes para o processo de alfabetização e o ensino da língua portuguesa. Sobre o assunto, já na apresentação do caderno, o programa enfatiza a importância de uma unidade reservada apenas para o planejamento, sendo esta trabalhada no início da formação continuada como elemento norteador para a escola e para o trabalho do/a professor/a, pois considera que:

A maneira como uma escola se organiza para atender aos seus objetivos inclui algumas ações que são fundamentais para o seu funcionamento. Pensar sobre o que e como fazer em uma escola inclui traçar planos e metas a serem alcançadas ao longo de um determinado tempo, seja este o planejamento de uma gestão escolar ou de uma sala de aula. No caso das salas de aula do ciclo de alfabetização, é importante ter em mente quais são os objetivos do ensino de cada fase, que direitos de aprendizagem temos que contemplar em cada ano para que nossos alunos avancem com sucesso em novas etapas e desafios. (BRASIL, 2012)

Ainda no mesmo caderno, o PNAIC reforça a importância do planejamento como forma de organizar os conhecimentos a serem trabalhados, seja no plano anual semestral, e na construção de uma rotina do/a professor/a para o ciclo da alfabetização. É por meio do planejamento que tanto a escola como o/a professor/a garantirão que os eixos de ensino da língua sejam contemplados de forma igualitária. Nesse sentido, o material destaca o cuidado com

a organização do trabalho pedagógico que contemple a leitura, a produção textual, a oralidade e a análise linguística (apropriação do Sistema de Escrita Alfabética – SEA), dando ênfase ao universo da sala de aula:

Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos. Para tanto, é necessário termos uma visão do processo mais amplo de aprendizado que será desenvolvido durante todo ano letivo, mas também do processo micro, revelado por meio de um planejamento mais pontual, marcado por intervalos de tempo. (BRASIL, 2012)

Nesse contexto, o caderno propõe uma discussão específica acerca da rotina do/a professor/a alfabetizador, lembrando as mudanças históricas ocorridas na sociedade, das quais a educação não ficou isenta. A rotina que, inicialmente e por muito tempo, era vista por um viés negativo, sinônimo de repetitividade, monotonia e enfado, hoje é vista como parte essencial para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. Ao invés de inimiga, a rotina tornou-se aliada do/a professor/a e, principalmente, dos alunos, que por meio dela têm seus direitos de aprendizagem sendo garantidos. No entanto, para que a rotina seja produtiva, é necessário que o/a professor/a tenha domínio dos conhecimentos/conteúdos, das técnicas de ensino/maneiras de fazer e, sobretudo, conheça os seus alunos. O PNAIC defende que o planejamento e a rotina devem ser voltados para uma reflexão constante sobre a prática social, na qual é importante considerar a boa formação dos conhecimentos específicos, sistematizados, selecionados com base

nos estudos acadêmicos. Além disso, o planejamento e a organização do trabalho pedagógico beneficiam os alunos, no sentido de garantir a sua aprendizagem.

Especificamente sobre a rotina, o caderno apresenta bons exemplos de professoras que têm buscado planejar e organizar a sua rotina a partir das abordagens construtivistas e sociointeracionistas de ensino e aprendizagem. Com isso, desenvolvem práticas de alfabetização através de atividades permanentes e outras que surgem a partir de necessidades individuais ou coletivas dos alunos. Para acrescentar a importância do planejamento, o caderno finaliza a discussão apresentando os direitos de aprendizagem e os materiais didáticos disponibilizados pelo MEC para o ciclo de alfabetização. Sobre estes últimos, os recursos didáticos usados pelo/a professor/a, como livros, jogos, novas tecnologias, entre outros, são enfatizados como ferramentas que contribuem consideravelmente para o trabalho pedagógico. Sendo assim, o caderno destaca o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLD Obras Complementares), Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE), Programa Nacional da Biblioteca da Escola – Especial (PNBE – Especial), Programa Nacional do Livro Didático – Dicionários e, por fim, os Jogos de Alfabetização (Jogos do CEEL⁵).

No fascículo de Matemática, a questão da organização do trabalho pedagógico também tem um lugar importante no curso de formação continuada de professor. De acordo com o fascículo,

5 Centro de Estudos em Educação e Linguagem da Universidade Federal de Pernambuco, criado no ano de 2004. É um núcleo de pesquisa e extensão da UFPE que desenvolve atividades com foco na melhoria da Educação Básica em escolas públicas e particulares. Disponível em: <<http://www.ceelufpe.serdigital.com.br>>. Acesso em: 08 maio 2014.

o planejamento é algo que envolve diversos aspectos e deve ser pensado de forma articulada. Para isso,

O planejamento pode ser pensado como espaço de antecipação do que deverá ser feito – o planejamento anual – ou ainda como espaço de revisão continuada do que ocorre em sala de aula (planejamento bimestral e similares), chegando ao planejamento semanal. Veremos, em seguida, uma dessas formas de planejamento e, depois, na continuação, trataremos da abertura da aula, da organização da sala e do fechamento das atividades. (BRASIL, 2014)

Além das questões do planejamento e da rotina da sala de aula, apontadas acima, os fascículos do PNAIC abordam outros aspectos da OTP, como espaço físico e as formas de agrupamento, que, de acordo com Ribas (2016), também devem ser pensados como forma de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, os fascículos discutem a organização do espaço da sala de aula na criação de um ambiente alfabetizador. A criação dos cantinhos de leitura e a exposição dos materiais didáticos, de acordo com o programa, favorecem o desenvolvimento das aprendizagens. Como vimos, a organização do trabalho pedagógico toma forma na proposta de formação continuada do PNAIC, de modo a chamar a atenção dos professores(as) para as diferentes maneiras de pensar sobre o trabalho pedagógico. Assim, buscaremos, neste trabalho, analisar de que forma essa discussão passa a ser “fabricada” pelos(as) professores(as) que participaram das formações do PNAIC no cotidiano da sala de aula.

METODOLOGIA

Nesta pesquisa, em função da própria natureza do objeto e da escolha teórica, privilegamos a perspectiva etnográfica da pesquisa qualitativa, a qual, de acordo com Dezin (1994), consiste na descrição e interpretação de grupos humanos com base no contato intenso e multifacetado, em que se valorizam, na ação, os elementos simbólicos das relações sociais.

A pesquisa de campo, para este estudo de caso, foi realizada em três escolas da rede municipal da cidade do Recife. Acompanhamos a rotina de três professoras alfabetizadoras que lecionavam no 1º ano do ensino fundamental (uma professora no ano de 2013 e duas professoras em 2014), para identificar como elas organizavam as suas práticas de alfabetização e as possíveis relações dessas práticas com a formação do PNAIC, da qual participaram.

SUJEITOS DA PESQUISA

A primeira professora, a qual iremos identificar como Professora 1 (P1), já atua na rede de Recife como professora há 21 anos. Disse sempre estar presente nos cursos de formação oferecidos pela prefeitura do Recife e também dos cursos de extensão oferecidos pela Universidade Federal de Pernambuco. A mestra possui graduação em Pedagogia pela Universidade Católica de Pernambuco e pós-graduação em Gestão Escolar. Desde que iniciou o exercício da docência, trabalha com turmas de alfabetização. Acompanhamos a Professora 1 tanto em sala de aula como na formação do PNAIC, no ano de 2013.

A segunda professora (P2) atua como docente há 16 anos, dos quais 11 em uma escola privada e 5 anos está como professora

da rede do Recife. Possui graduação em Pedagogia pela Uninter – Centro Universitário Internacional. Sempre lecionou nos anos iniciais do ensino fundamental e, quando surgiu o formato de ciclos nas escolas das redes públicas de ensino, passou a dar aulas apenas para o ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos). Informou ter participado de outras formações, mesmo antes do PNAIC, como as realizadas pela prefeitura no Centro Paulo Freire.

Já a terceira professora (P3) está na rede do Recife há 5 anos, e a única experiência docente que teve antes de ser efetivada pela prefeitura foi como a de estagiária em uma escola privada. É graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco e iniciou sua atividade docente ensinando para turmas do 4º ano. Em 2013, durante o primeiro ano do PNAIC, passou a lecionar para a turma do 3º ano e, por isso, participou da formação. No ano de 2014, quando a acompanhamos em sala de aula e na formação do Pacto, passou para a turma do 1º ano. Da mesma forma que a Professora 2, ela informou ter participado de outras formações oferecidas pela prefeitura no Centro Paulo Freire, nas quais eram trabalhados temas específicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Já vimos o que propõe a formação do PNAIC acerca da organização do trabalho pedagógico. Sendo assim, apresentaremos agora as análises das observações realizadas, buscando estabelecer relações entre o que propõe o programa e o que revelam as práticas cotidianas das professoras observadas.

Iniciaremos com a P1, a qual participou da nossa pesquisa no ano de 2013, e cuja rotina foi utilizada como exemplo em um

dos textos do material do PNAIC de 2012. Sobre isso, é importante destacar que, ao compararmos a rotina da professora que consta na Unidade 2 e a rotina dos dias de observação em sala de aula, podemos verificar que não havia divergências entre o que consta no material da formação e o que ela realmente vivenciava em sua sala. Seguem abaixo dois quadros da rotina da P1: o primeiro foi extraído da Unidade 2 (ano 01) do Pacto; e o segundo, um quadro construído a partir das observações e dos dados durante a nossa pesquisa:

QUADRO 1 – ROTINA ELABORADA PELA P1

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);				
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, cirandinha, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: Caderno 2, Material de apoio pedagógico da Formação Continuada, ano 2013

QUADRO 2: SUGESTÃO DE ROTINA ELABORADA PELA AUTORA

2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira
Música	Música	Música	Música	Música
Registro do tempo	Registro do tempo	Registro do tempo	Registro do tempo	Registro do tempo
Contagem dos alunos	Contagem dos alunos	Contagem dos alunos	Contagem dos alunos	Contagem dos alunos
Registro da rotina	Registro da rotina	Registro da rotina	Registro da rotina	Registro da rotina
Roda de conversa	Contação de história	Contação de história	Contação de história	Leitura e atividade
Atividade com agenda telefônica/ apropriação do SEÁ	Atividade com música/ apropriação do SEÁ	Atividade a partir da contação de história	Livro didático de português/ apropriação do SEÁ	Cantinho de leitura
Merenda/ recreio/ cantinho da leitura	Merenda/ recreio/ cantinho da leitura	Merenda/ recreio/ cantinho da leitura	Merenda/ recreio/ cantinho da leitura	Merenda/ recreio
Atividade com o livro didático de Português	Continuação da atividade com a música	Continuação da atividade da contação de história/ apropriação do SEÁ	Atividade complementar/ Produção textual	Laboratório de informática/ Ditado. Atividade de apropriação do SEÁ
Jogo	Atividade com o livro didático de Matemática	Encerramento da aula	Distribuição de atividade de casa	Distribuição de atividade de casa

Fonte: Elaboração da autora.

Analisando os dois quadros, pudemos verificar que poucas atividades foram alteradas na rotina da professora e que ela continua utilizando o seu planejamento como forma de garantir as aprendizagens dos alunos no que diz respeito ao ensino da Língua Portuguesa. Os quatro eixos de ensino (oralidade, leitura, escrita e análise linguística) são contemplados durante toda a semana e de forma integrada. Isso foi possível ser verificado quando acompanhamos a professora, pois pudemos perceber que o que ela construía no seu planejamento tinha relação com a sua prática diária. A sua rotina era bem diversificada e os alunos acompanhavam as atividades por meio da rotina diária escrita no quadro da sala e lida por ela todos os dias. A professora afirmou que vem conseguindo ótimos resultados com seus alunos, pois eles se envolvem muito bem nas atividades, o que muito se deve ao seu reconhecimento acerca da importância da organização do trabalho pedagógico.

Um dos aspectos interessantes da organização da P1 é o registro da rotina no quadro. Questionada sobre com quem aprendeu a fazer esse registro, se foi em alguma formação ou com outra professora, ela informou que:

Eu acho que foi na troca com alguma professora mesmo, não foi em formação, não... Mas, porque assim, sempre sugerem que a gente coloque o número dos alunos. E eles já vão se situando na matemática. E o que eu acho interessante é que eles acompanham comigo. Tia, a gente tá aonde?... C. (um dos alunos) já chegou mesmo disse: Tia, a gente já fez isso, já fez aquilo... Então, eles entram nesse clima de saber da própria rotina, de saber o que vai fazer depois, de ver o que a gente não fez... Nada vai ser assim, surpresa, vamos agora

fazer isso... porque eles sabem, e dizem: Tia, tá na hora disso? Ou daquilo?

Acrescentando ainda a questão do cuidado em proporcionar um ambiente alfabetizador, como também é defendido pelo PNAIC, vejamos algumas imagens da sala de aula da Professora (P1):

FIGURA 1: CANTINHO DA LEITURA



FIGURA 2: ATIVIDADE CONFECCIONADA EM SALA DE AULA PELOS ALUNOS E PELA PROFESSORA



Na primeira figura, podemos ver o cantinho da leitura organizado pela professora; e na segunda, uma atividade confeccionada por ela com o auxílio dos próprios alunos e que fez parte de uma sequência didática elaborada por sugestão da formação do PNAIC no ano de 2013, cujo objetivo era trabalhar a ordem alfabética com os alunos utilizando um livro das obras complementares (PNLD).

Ela também criou uma ficha com o nome completo de cada um dos alunos, escrito em letra bastão e cursiva. Esse quadro com

as fichas dos nomes ficava ao lado do quadro branco e, quando as crianças precisavam escrever seus nomes, recorriam a esse material, o que sempre era incentivado pela professora, como ela mesma diz:

A ficha do nome eu sempre faço. Aí ficava guardada, mas aí eu disse, como já é para eles estarem associando a leitura inicial, vou fazer esse quadro de pregas, e eles colocam. Aí cada um já sabe o seu lugar.

A professora também falou sobre como teve a ideia de organizar o cantinho da leitura no pouco espaço de sua sala de aula:

Essa ideia do cantinho mesmo (cantinho da leitura) foi bem interessante...nós fomos para a Fliporto em Olinda, eu e P.. (outra professora), aí a gente viu essas caixas organizadoras, aí tivemos essa ideia, e ficou uma coisa superprática e barata... Que não precisa ter uma estante. Porque tem que haver um momento de colocar os livros *pra* eles (as crianças), e eu não tinha essa prática. A partir de uma sugestão que você vê no local, e você pensa: ah, é possível fazer isso. E implanta, e faz. E com recurso mínimo. Aí eu só preciso ter cuidado com os livros, porque como trabalhamos em duas salas, cada profissional trabalha de seu jeito, eu gosto das minhas coisas organizadas, aí eu não sei se a outra colega vai ter esse cuidado, porque, às vezes, eu vejo gibis rasgados, aí eu prefiro guardar. É trabalhoso? É. Mas assim, dá certo. E até o momento que eles podem contribuir, porque assim, eu dou o livro e eles vão organizando. Então cada dia é

um, e eles aprendem a zelar, a ter cuidado com o material⁶.

Da mesma forma que a P1 possuía uma particularidade na forma como planejava e organizava as suas aulas, as P2 e P3 também demonstraram essa preocupação. Entretanto, diferentemente da P1, elas não organizavam a sua rotina fixando atividades permanentes em determinado dia da semana a partir dos eixos de ensino, dos direitos de aprendizagem, mas da necessidade de trabalhar com os diversos materiais didáticos disponíveis para explorar a língua portuguesa e a matemática. Desses materiais, além dos livros didáticos de Língua Portuguesa e Matemática do PNLD, também faziam parte o material dos projetos adquiridos pela rede do Recife, tais como: Positivo, Projeto Ler (PROLER) e Projeto Lego.

Durante as observações ocorridas em 2014, segundo ano da formação do PNAIC, a ênfase foi no ensino da alfabetização matemática. As professoras organizaram suas aulas focando a utilização desses diversos materiais. Geralmente, elas trabalhavam num primeiro horário com o livro do Projeto Positivo e, no outro, com o livro didático do PNLD (Língua Portuguesa e Matemática), ou vice-versa, mesclando com algumas atividades que elas mesmas elaboravam para as crianças copiarem do quadro. Aliás, a cópia do quadro, diferente da P1, era prática quase que diária da rotina de P2 e P3. E, quando mencionamos cópia, não era meramente a cópia das respostas das atividades realizadas em casa ou em sala de aula, como a P1 fazia com seus alunos, mas cópia de toda a atividade, desde o cabeçalho, o enunciado das perguntas e depois a correção das respostas. Nas nossas observações nas salas de aula

⁶ Trecho extraído da entrevista concedida pela P1 no final de nossas observações, no ano de 2013.

de ambas as professoras, principalmente na de P2, verificamos algumas dificuldades que essa prática de cópia excessiva trazia para o tempo pedagógico da rotina das professoras, muitas vezes tirando a possibilidade de um trabalho mais efetivo e de qualidade com as crianças, no sentido de explorar melhor os conteúdos trabalhados. De qualquer forma, ainda vimos uma busca por fazer o planejamento dar certo. Foi o que nos disse P3, informando como tentou organizar suas aulas a partir das sugestões propostas pela formação do Pacto:

O PNAIC vem ensinando a gente uma prática, faz a gente pensar sobre aquilo, e outras práticas que surgem lá, que outras vão dizendo, e você traz *pra* sala de aula adaptando *pra* seus alunos, e aí pode até dar certo a mesma que você viu no livro ou que alguém citou. Mas, por exemplo, eu fiz uma, que foi a do Saci (baseado no livro das Obras Complementares do PNLD), não sei se você *tava* na época, foi até uma professora que mandou *pra* mim (essa professora era participante da mesma turma de formação e realmente ela apresentou, em uma das formações, uma sequência didática na qual utilizou esse livro do Saci), mas eu nem fiz toda a sequência, todas as atividades, fiz algumas, mas o cartaz foi feito, do saczinho com os números lá em ordem. Mas... algumas coisas eu fiz, e outras eu fiz diferente. Mas assim, o PNAIC dá *pra* você aplicar. É uma coisa prática mesmo. Da nossa experiência, da que *tá* no livro, da experiência dos outros. Então você só vai adaptando. Então dá *pra* fazer, entendeu? Não é uma coisa de outro mundo⁷.

⁷ Trecho extraído de entrevista concedida pela P3 no início do ano de 2015, após termos concluído a pesquisa em sua sala de aula.

Além disso, ela relata a mudança que ocorreu em sua rotina nesse ano de 2015, a partir de sua experiência na formação de 2014:

Algumas coisas que eu fiz que não deram certo, *né?* E outras coisas que eu só pensei esse ano. Que nem tinham passado pela minha cabeça. E aí eu disse, porque não? Por exemplo, esse ano na rotina... ano passado, no início, eu não colocava a rotina no quadro, aí eu comecei a colocar. Mas esse ano já *tá* diferente, já *tá* mais rotina mesmo, *tá* mais fixa mesmo. Coisas que acontecem todos os dias. Lembro que, no ano passado, você até me perguntou, *né?* “Professora, como é?” Não, tem dia que eu uso o livro, tem dia que não... mas havia dias que isso não acontecia. Por “n” questões, ou porque a maioria não trouxe o livro, por exemplo, e eu não usava, ou porque o tempo não deu. E isso acontece realmente, *né?* O planejamento, a gente planeja, mas ele é flexível, ele tem que ser, porque acontecem outras coisas. Mas, às vezes, talvez, desse *pra* você fazer melhor. Ou fazer exatamente do jeito que você tinha feito e, por alguma razão, você não faz. Mudou a atividade, teve um outro pensamento e aí, sai do seu planejamento. Já esse ano, não. Por exemplo, a rotina *tá* mais fechada. Fechada não é que não seja flexível, mas tem coisas certas, que a gente vai fazer todo dia. E uma coisa que eu acrescentei no ano passado... ano passado eu não sei se eu já fazia quando você veio... é o “Quanto somos?”, eu acho que não com esse nome, mas todo dia na entrada contar quantos meninos, quantas meninas, fazer as crianças contarem quantos vieram, *né?* E, além disso, temos quantos na sala, quantos faltaram e eles vão somando, vão subtraindo. Mas aí entrou uma coisa que eu não pensei no ano passado. Não é que pensei, mas ensinei de uma forma assim bem mais superficial, digamos assim,

sem entrar a fundo, que é sobre o tempo, sobre o clima e sobre o tempo. Eu não fiz ano passado, então, esse ano, por exemplo, eles vieram aqui *pra* fora (a entrevista estava acontecendo no pátio da escola), a gente observou o tempo, observou o dia, a gente observou as nuvens, a gente falou sobre a sombra, a gente falou... todo dia *tá* lá na rotina, depois de olhar... ano passado, também eles não tinham calendário na sala, fixado, esse ano tem. Então, três coisas na rotina que acontecem certas é o calendário, que alguém vai lá circular, o ajudante do dia, que a gente fala no quadro e ele vai lá e circula, ele mesmo procura a data sozinho; o tempo; o outro eu já fazia, *né?* O “Quanto Somos”, só não tinha esse nome. E o tempo... que a gente, se tiver chovendo, a gente não vem aqui, a gente olha pela janela, e aí eles observam se *tá* chuvoso, se *tá* nublado ou ensolarado. Eu também coleí na sala os cartazes com as palavras e os desenhos, mas eles já *tão* craques já. Eles olham e dizem automaticamente. Que já virou uma rotina mesmo. Um hábito. Então, por exemplo, pela experiência e pela ajuda do PNAIC, você vai pensando coisas novas, diferentes, ou em coisas que não deram certo, como hoje, por exemplo, é... inclusive, é para esse bimestre, não sei se você ficou sabendo, mas agora veio nos documentos tudo o que tenho que trabalhar no bimestre, talvez isso também melhorou a minha prática em relação ao tempo, porque me fez pensar, e aliás nunca pensei em ensinar isso (sobre o tempo), e veio como conteúdo, e me fez ter ideias do que fazer também. Talvez tenha sido isso. A prefeitura trouxe um documento que não tinha nada fechado, cada um ensinava o que queria, tinha umas diretrizes, umas competências e habilidades, mas nada fechado. Agora não, *tá* amarrado mesmo. E aí você vai desenvolvendo também em cima daquilo. *Pra* mim, ajudou. Por exemplo, a gente até fez um debate aqui, alguns concordaram e outros não. Mas eu achei ótimo

porque me ajuda a pensar em atividades e até mais interdisciplinares do que antes. Então, eu acho que o tempo (aqui ela estava falando no sentido de experiência profissional) e o PNAIC vão ajudando a nossa prática, *né?* Também considerando que o que deu certo no ano passado pode ser que neste ano não dê, porque os alunos já são outros.

Ainda sobre o planejamento anual e a relação com sua rotina, a P3 acrescenta que:

Inclusive a gente fez um planejamento, a diretora pediu esse ano e foi ótimo. Ajudou muito. Ela, na realidade, começou pedindo o planejamento mensal, *pra* gente deixar lá, até porque se a gente faltar, alguém vem e aplica, pelo menos vai ter noção do que a gente quer fazer naquele dia, *né?* Então, a gente *tá* entregando *pra* ela. Só que a gente achou que era muito tempo, *pra* gente pensar *pro* mês inteiro. Era bom *pra* ter uma visão geral. Mas aí, quando você *pra* fechar planejamento *pro* mês todo, você vai pensar em atividades específicas. E são aulas, atividades que demandam muito tempo. Então, a gente falou com ela *pra* ser a cada 15 dias. Então, por exemplo, ontem eu entreguei, quer dizer, antes de ontem, até o dia 10, que vai o último dia de prova. Vai ser semana de prova de 6 a 10 (abril). Aí, veja, eu coloquei *pra* mim, dia de leitura, dia de produção de texto, mas não *tá* tão amarrado ainda não. Eu confesso. Como por exemplo, *tá* amarrado mesmo o tempo, o calendário, e “Quantos Somos”, esses estão amarrados. Os jogos CEEL que *estavam* para acontecer, não aconteceram ontem, eu ia fazer hoje, mas também houve outras e não deu tempo, eu vou jogar para sexta-feira, antes ou depois, mas também pode ser durante o recreio, porque eles amam os jogos, e aí eles fiquem trabalhando as sílabas, as letras. Mas assim, eu elaborei e planejei *pra* isso, *tá* no

planejamento, mas ainda *tá* meio flexível, ainda posso mudar se eu vejo que não vai dar naquele dia, entendeu? Mas eu *tô* pensando mais do que no ano passado, por exemplo. Em ter dias específicos. Mas assim, em leitura, por exemplo, agora, como a maioria não lê, só duas que, na realidade, são alfabetizadas entre aspas, no sentido do letramento, de produzir texto, frases; e outros não, os outros 12, não, eu não *tô* pegando eles *pra* leitura, se é isso que você quis dizer, mas ler *pra* eles todos os dias na sala, sim. Mas eu estou mais organizada do que no ano passado com isso⁸.

A P3 ainda falou sobre o desafio de articular os materiais dos projetos e tentar organizar os conteúdos na rotina de forma que um projeto pudesse complementar o outro, sem que ficasse um trabalho com conteúdos isolados. Mencionou também os trabalhos com jogos matemáticos, cuja utilização foi estimulada durante a formação do PNAIC e que a professora incorporou em sua rotina. Já na organização da sala de aula, a P3 passava pelo mesmo desafio da P1: tentar transformar um pequeno espaço em um ambiente alfabetizador, utilizando vários recursos que venham a contribuir para o bom aproveitamento da sala. Nesse sentido, trazemos algumas imagens do espaço físico da sala de aula da P3, destacando que ela aproveitava também as paredes para expor as atividades realizadas pelos alunos e alguns materiais dos projetos trabalhados com a turma:

FIGURA 3: ESPAÇO DA SALA DE AULA DA P3

8 Trecho extraído de entrevista concedida pela P3.

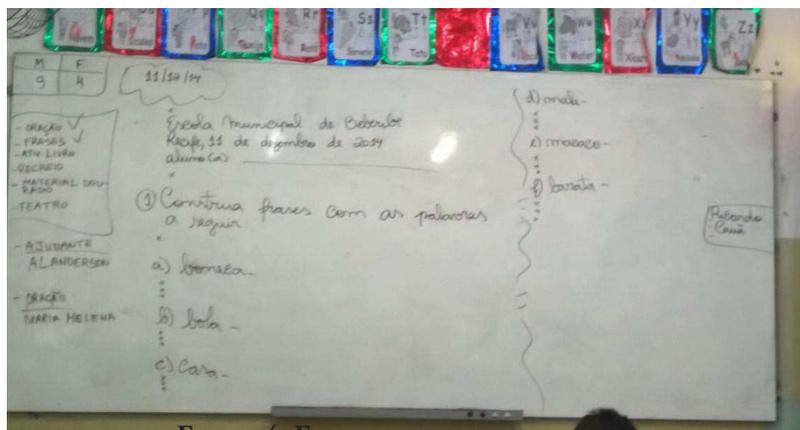
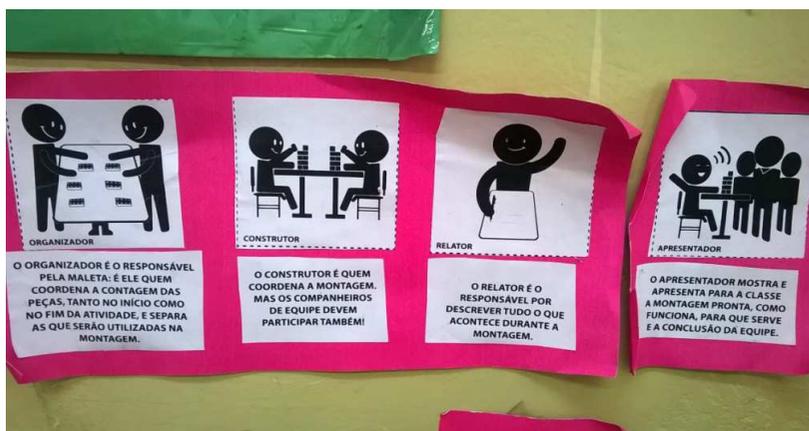


FIGURA 4: ESPAÇO DA SALA DE AULA DA P3



Nas imagens acima, visualizamos o quadro da sala de aula e, ao redor dele, uns papéis com algumas letras do alfabeto e exemplos de palavras escritas com as respectivas letras; como também, na segunda imagem, as regras das atividades do Projeto Lego, sempre realizadas em grupo, no qual cada integrante possui uma função a ser exercida. É importante destacar que, no restante da sala de aula, há diversas colagens na parede, inclusive de todo o alfabeto, além de representações numéricas para o auxílio da alfabetização matemática.

Deixamos o caso da P2 por último por se tratar de uma rotina mais instável. Ao mesmo tempo em que se tentava trabalhar

com os diversos materiais, como a P3, a P2 também foi desafiada a organizar o trabalho pedagógico com os diferentes projetos, além das atividades propostas pela formação do PNAIC. Ao contrário da P3, que procurou aplicar todas as atividades propostas, chegando inclusive a fixar algumas atividades na sua rotina, principalmente os jogos matemáticos, a P2 priorizou o uso dos materiais didáticos, como os livros didáticos do PNLD e os livros do Projeto Positivo. Durante a formação do Pacto, poucas sugestões da formação foram utilizadas em sala de aula no que se refere ao trabalho com alfabetização matemática. Especificamente sobre a rotina e a organização do trabalho pedagógico em geral, as atividades de apropriação da escrita alfabética eram bem exploradas pela professora, mas a principal dificuldade era o uso do tempo pedagógico, que sofreu alterações durante o ano letivo, as quais não auxiliaram o aproveitamento para execução das atividades pelos alunos.

A sala de aula da P2 tinha um bom espaço para ser aproveitado. Como as outras professoras, ela também colou, nas paredes, o alfabeto completo, representado também por uma figura que ilustrava cada letra, uma representação numérica decimal e alguns materiais pertencentes aos projetos trabalhados (Positivo e ProLer). Sobre a sua rotina e como a organizava, a P2 expressou o seguinte:

Na minha rotina, eu procuro fazer o acolhimento dos alunos no primeiro horário, sempre conversar algum assunto com eles, o que eles estão interessados em conversar, sempre tem uma novidade *pra* gente falar; depois disso, eu faço a correção da tarefa de casa do dia anterior, e aí, eu já entro na atividade do dia. Essa atividade do dia, geralmente, dura até o horário da merenda; depois da merenda, eu dou uma pausa *pra* eles lancharem.

Nessa hora que eles voltam da merenda, eu sempre deixo eles conversarem entre si, e é o horário que eu exploro sempre a contação de história e o cantinho da leitura. [...] Continua do mesmo jeito... O que mudou *pra* mim do ano passado *pra* esse ano foi o horário da execução da tarefa de casa. A tarefa de casa, no ano passado, eu sempre fazia no primeiro horário porque eles demoravam muito. Já esse ano (**a professora está com uma turma do 3º ano agora**), eu faço depois da merenda por conta do tempo, eles já sabem escrever, já são maiores, já conseguem copiar a atividade de casa com mais rapidez, e aí sobra tempo *pra* gente fazer uma outra atividade de classe e sobra tempo de fazer a tarefa de casa. E assim, sempre explorando textos, explorando jogos, do mesmo jeito, a rotina é a mesma. Não teve grandes mudanças, não. A mudança foi só de horário⁹.

Infelizmente, mesmo com um relato, como o trecho acima, no qual a professora informa uma aparente organização nos tempos das atividades em sua rotina, não foi o que verificamos em nossas observações. Sem querer fazer julgamentos que desmereçam a sua experiência e prática pedagógica, e levando em consideração o respeito às particularidades de cada professor/a, o que observamos no ano de 2014 foi uma rotina com falhas na organização dos conteúdos e nos tempos disponibilizados para a execução das atividades, principalmente neste último aspecto. Como as crianças não dominavam a escrita, pois se tratava de um 1º ano que, como bem enfatizou a P2, era inexperiente com a rotina escolar e manejo dos materiais escolares, cuja maioria não havia passado por creches antes da escola, o excesso de atividades de cópia do quadro acabava

⁹ Trecho de entrevista concedida pela P2 no início de 2015, após o término da pesquisa realizada no ano de 2014.

prejudicando o tempo pedagógico, resultando em uma atividade que poderia ser realizada em – menos tempo – justamente por conta da dificuldade das crianças em fazer essa transcrição do quadro para o caderno. Tal problema poderia ser resolvido por pequenas alterações na rotina e na forma de aplicação das atividades. Apesar disso, segundo a professora, a sua avaliação final dos alunos foi positiva e a maioria da turma encerrou o ano letivo alfabetizada ou quase alfabética.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da análise dos resultados das práticas das professoras alfabetizadoras, bem como do que é proposto pelo PNAIC sobre a organização do trabalho pedagógico, trazemos os seguintes pontos:

- A P1 tinha uma prática guiada pelo planejamento, por uma rotina sistematizada e dentro de um espaço adaptado ao desenvolvimento das atividades diárias com os alunos. Ela organizava seu trabalho de forma a contemplar todos os eixos de ensino da Língua Portuguesa, articulando-os com conteúdos de outras disciplinas (Matemática, Ciências, etc.), buscando garantir os direitos de aprendizagem, como orienta a proposta do PNAIC.
- A P2 apresentava uma rotina pouco diversificada e, durante as observações, alterou a ordem das atividades para organizar melhor o tempo. Ela realizou poucas atividades sugeridas pela formação em sua sala e, mesmo tendo êxito junto aos alunos, isso não foi suficiente para que ela re-

pensasse a sua organização e incorporasse essas sugestões em sua rotina.

- A P3 tentava organizar a sua rotina a partir da utilização do material pedagógico disponível, tanto os livros didáticos como o material dos projetos em que a escola estava envolvida. Entretanto, a partir das discussões na formação do PNAIC, a mesma percebeu a importância de uma melhor organização do seu trabalho pedagógico, incorporando diversas sugestões do programa em sua rotina.

Sendo assim, pudemos perceber que as professoras se apropriam de formas diferentes dos conhecimentos trabalhados na formação continuada. A P1 já possuía uma organização de trabalho pedagógico consistente e com ótimos resultados, o que foi apenas reafirmado ao fazermos a relação de sua prática com a proposta do PNAIC. Mesmo assim, ela procurou criar novas maneiras de explorar os conteúdos em sua rotina, a partir das sugestões da formação. A P3 reconheceu a importância da organização do trabalho pedagógico a partir da formação, implementando diversas atividades sugeridas pelo programa. Além disso, mesmo organizando sua rotina a partir dos materiais utilizados pelos projetos da rede, a professora buscava articular os conteúdos de forma a contemplar os direitos de aprendizagem. E, por fim, a P2 não alterou muito a sua rotina, pois, mesmo refletindo sobre as orientações do programa no que diz respeito à OTP, considerou que ainda não era o momento.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do Professor Alfabetizador**: caderno de apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Handbook of qualitative research**. Londres, Sage Publications, 1994.

RIBAS, Ceris. **Organização do trabalho pedagógico no ciclo de alfabetização**. (mimeo) Palestra proferida no Ciclo de Palestra do PNAIC- PE. 2014.

CAPÍTULO VIII

A FORMAÇÃO CONTINUADA NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES?

Claudia Janaina Galdino Farias¹
Maria de Fátima Alves²

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, notamos a emergência de um conjunto de reflexões na Linguística Aplicada sobre questões várias, como os processos de escolarização, a cultura educacional, as disciplinas, o currículo e a formação de professores, atingido esta área acentuado destaque no Brasil, sobretudo a partir da década de 1990 do século XX. Assim, passamos a perceber importantes discussões acerca dos processos de formação inicial e principalmente continuada, observadas em documentos oficiais, textos teóricos, instâncias acadêmicas, o que tem contribuído para o surgimento de programas voltados a uma formação docente de melhor qualidade.

Tal mobilização é justificada, entre outras questões, pelo fato de que a formação inicial, apesar de imprescindível, não é

1 Mestre em Linguagem e Ensino (UFCEG) e professora de Língua Portuguesa da Educação Básica da SEE Paraíba. E-mail: claudynha.jana@hotmail.com

2 Doutora em Letras (UFPE), Professora adjunta da Universidade Federal de Campina Grande.

suficiente para formar completamente o professor exigido pela contemporaneidade, um profissional que ultrapasse os limites impostos pela racionalidade técnica, deixando de ser mero reprodutor de conhecimentos e passando a ser um docente crítico e reflexivo, produtor de saberes e capaz de redimensionar sua prática, o que pode ser possível através da formação continuada.

Lima (2001) destaca que os estudos sobre a formação continuada do professor já eram, na década de 1960, apresentados com a denominação “educação permanente”, com o objetivo de aperfeiçoar a formação profissional para que o ensino atingisse os ideais que levariam à transformação da sociedade. De certa forma, essas ideias vieram influenciar as produções acadêmicas futuras, que se propagaram em diferentes direções. Os estudos específicos de formação continuada voltaram-se, em sua grande maioria, para a análise de propostas governamentais de experiências variadas, apresentando importantes contribuições.

Assim, a formação continuada de professores vem sendo, ao longo dos anos, o foco de estudos e pesquisas realizadas por diversos autores: Nóvoa (1995), Alarcão (1996), Pimenta (2006), Celani (2009), Kleiman (2009), Tardif (2010), entre vários outros, o que tem contribuído para a consolidação do campo de estudos da formação docente.

E essa preocupação, sem dúvidas, tem impactos na política pública brasileira de educação que originou a criação de vários programas de formação continuada, nas duas últimas décadas, a exemplo do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), objeto de estudo do presente artigo. O referido programa, instituído pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, representa uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação, objetivando

sobretudo otimizar os Sistemas de Ensino Estaduais e Distrital na execução de um currículo inovador. Como o próprio nome sinaliza, tal programa é voltado exclusivamente para escolas de ensino médio, que uma vez contempladas, passam a receber apoio técnico e financeiro a fim de dinamizar o currículo e torná-lo adequado às necessidades da sociedade. Assim, busca promover a formação integral do aluno, tornando-o protagonista no processo de ensino e aprendizagem, a partir de atividades não apenas científicas, mas também humanísticas, voltadas para arte, cultura, letramento, teoria e prática, novas tecnologias, entre outras (FARIAS, 2014).

É importante destacarmos que o conceito de formação continuada adotado neste artigo não se limita a capacitações, treinamentos ou reciclagens, formações de inspiração tecnicista baseadas principalmente no aprender a fazer, que consideram os professores como meros aplicadores de técnicas. Defendemos um projeto emancipador de formação continuada, que seja um espaço de desenvolvimento ao longo da vida profissional, comportando reflexões sistemáticas sobre a prática docente. Apoiamos uma política de formação continuada que ultrapasse o caráter fragmentado e utilitarista, muitas vezes objetivada apenas a interesses educacionais ditados pelas políticas que surgem a cada mandato político no cenário educacional brasileiro.

FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL: ALGUMAS REFLEXÕES

Os diversos momentos históricos vivenciados ao longo dos tempos pela humanidade evidenciam mudanças de toda ordem, atingindo áreas as mais diversas, como a ciência, a tecnologia, o setor econômico, o político, o educacional, entre outros. Tais mu-

danças, ainda mais recorrentes em função da contemporaneidade que vivenciamos, influenciaram novas perspectivas de trabalho em todas as instâncias da sociedade, inclusive na área educacional. Desse modo, tais transformações atingiram grande número de profissionais, que passaram a exercer seu ofício em contextos cada vez mais complexos, além de terem que enfrentar situações desafiadoras, adquirir novas competências e habilidades, e lidar como novos recursos de trabalho.

Tais transformações, típicas do novo tempo, também atingiram o profissional docente, agora tendo que atuar em um contexto significativamente distinto daquele a que estava acostumado. Afirmamos isso porque hoje o profissional da educação se depara com alunos e salas de aula cada vez mais heterogêneas, com alunos que apresentam vários tipos de deficiências, embora muitos professores não possuam formação específica para tal. Esse profissional também tem se deparado com a necessidade de operacionalizar as diversas mídias digitais, que já fazem parte do cotidiano do aluno e da escola. Os nossos docentes têm ainda observado o surgimento de novas teorias e metodologias de ensino advindas com os avanços da atualidade, entre outras questões. Ou seja, todo esse panorama de mudanças verificadas atualmente reforça ainda mais a necessidade de uma formação continuada capaz de subsidiar o professorado em suas novas responsabilidades.

A formação continuada, segundo a lógica da própria expressão, tem caráter de continuidade, acontecendo ao longo da vida. Tal nomenclatura advém do conceito de educação permanente, termo que surgiu na Europa como necessidade dos países pós-guerra de superar os limites da educação formal. Diferentemente da formação inicial, que ocorre em espaços específicos, a formação

continuada ocorre em espaços múltiplos e de diferentes formas: em instâncias acadêmicas, no ambiente de trabalho, nos sindicatos, em auditórios de clubes, hotéis, teatros, através dos pares, de vídeos, de cursos virtuais, entre outros. Marques (2006, p. 211) afirma que “os programas de formação continuada assumem variadas formas. Podem desenvolver-se como cursos de duração maior ou menor, como oficinas, encontros, seminários, congressos, etc.”.

A esses exemplos de eventos de formação continuada apresentados por Marques (2006), podemos acrescentar outros: fóruns, cursos de extensão, palestras, simpósios, cursos de especialização, mestrado e doutorado, conferências, encontros pedagógicos realizados na própria escola, realização de grupos de estudo no local de trabalho, entre inúmeros outros.

O processo de formação continuada é extremamente necessário à carreira do profissional docente, visto que a formação inicial, apesar de condição *sine qua non* ao exercício da docência, é insuficiente ao profissional que a contemporaneidade tem exigido. Apenas a conclusão de uma graduação não torna um profissional suficientemente qualificado para o desempenho eficaz, crítico e reflexivo de sua profissão, até mesmo porque a formação inicial geralmente abrange um período de tempo relativamente pequeno.

No Brasil, um estudante de curso de licenciatura geralmente passa de 3 a 5 anos para realizar sua formação inicial, período que não é suficiente para contemplar todas as questões vivenciadas no cotidiano escolar, o que justifica a importância da formação continuada. Não queremos dizer com isso que os cursos de formação inicial são ineficazes ou insatisfatórios, e que precisam ser “compensados” com a formação continuada. O que estamos defendendo é

que, sozinha, a formação inicial é incapaz de atender os professores em suas múltiplas necessidades profissionais.

A formação continuada nos é necessária porque nenhum profissional, por mais qualificado que seja, está “pronto” e “acabado”. Ao contrário disso, estamos sempre aprendendo, em contínuo processo de construção de nossas identidades profissionais, até mesmo se levarmos em consideração nossa condição humana, pois como afirma Freire (1996, p. 50), o “inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

Nesse sentido, a formação continuada, além de atender os professores em muitas das necessidades que não puderam ser supridas na sua formação inicial, contribui, a nosso ver, para:

1) *O autodesenvolvimento reflexivo necessário ao professor*, uma vez que os processos de formação continuada estimulam os docentes a refletirem sobre o que é ser professor, quais são suas concepções de ensino e aprendizagem, que objetivos precisam ser alcançados, que conteúdos são mais importantes, levando em consideração o contexto de suas turmas, que tipo de avaliação é mais pertinente. A formação continuada gera, nos professores, a reflexão sobre as concepções subjacentes nos diversos recursos pedagógicos, como o livro didático, por exemplo; provoca a reflexão sobre a eficácia ou insucesso de suas metodologias, o interesse ou a apatia de seus alunos, a coerência ou incoerência de suas ações, as ideologias do projeto político pedagógico da escola em que trabalham, entre muitas outras reflexões. Tal autodesenvolvimento reflexivo, oportunizado pela formação continuada, é de suma importância para a formação de professores, visto que contribui para a forma-

ção de docentes críticos e reflexivos, competência imprescindível ao professor.

2) *O enfrentamento dos novos desafios advindos com a contemporaneidade*, pois segundo Perrenoud (2002, p. 169), “espera-se deles muito mais do que há 50 ou mesmo 20 anos, em condições mais difíceis”. É consenso que a escola mudou muito, sofreu transformações várias, o que resultou, entre inúmeras outras coisas, em um contexto escolar bastante diferente de tempos atrás. Esse é um dos principais motivos que justifica a ansiedade e o interesse de inúmeros professores em participar de eventos de formação continuada, pois muitos deles esperam dessas formações subsídios para atuar nos novos contextos de trabalho em que estão inseridos. As situações de formação continuada, ainda que precisem melhorar muito, sobretudo em termos de duração, visto que grande parte desses programas acontece em um espaço de tempo bastante pequeno, têm contribuído acentuadamente para o trabalho dos professores. Muitas dessas formações têm contemplado questões peculiares ao novo contexto escolar que se configurou com a contemporaneidade, como: a) diversidade cultural do alunado; b) heterogeneidade nos níveis de aprendizagem dos alunos; c) surgimento de novas abordagens teóricas e metodológicas; d) novas tecnologias e recursos didáticos, entre várias outras questões. Assim, o tratamento de questões como essas nas situações de formação continuada tem beneficiado muitos professores e contribuído para o enfrentamento dos desafios dos tempos atuais.

3) *O aumento das chances de emprego*, pois um professor que investe em sua formação continuada, que participa frequentemente de eventos formativos, que produz e publica trabalhos em ocasiões diversas, que estuda por iniciativa própria, investindo em

sua autoformação, que aproveita as oportunidades de formação ofertadas pelo Governo, etc., tem maiores chances de emprego do que professores que pouco investem em sua formação. Geralmente os professores que investem em formação continuada possuem um currículo rico e com experiências diversificadas, o que torna maiores as chances de trabalho. É importante lembrarmos que a realização de cursos de especialização, mestrado e doutorado, bem como de cursos de autoformação, contribuem positivamente para a aprovação de candidatos em concursos públicos, pois, como sabemos, a prova de títulos constitui um dos critérios de classificação, o que reforça a importância da formação continuada.

Uma questão que muito nos chama a atenção no discurso dos professores é o modo como estes denominam os eventos de formação continuada. Programa, curso, palestra, capacitação, reciclagem, treinamento são alguns dos termos utilizados pelos professores. Todavia, adotamos o uso da expressão *eventos de formação continuada* neste trabalho, uma vez que os termos supracitados são, a nosso ver, reducionistas.

O termo curso, por exemplo, limita a concepção de formação continuada, pois nos remete principalmente a eventos específicos, que acontecem em alguns períodos do ano e que geralmente são mediados por formadores. Da mesma forma, o termo palestra é extremamente limitado para conceituar formação continuada, visto que está associado a uma situação em que geralmente um formador – o palestrante, produz um discurso para uma plateia de professores ouvintes. Nesse sentido, conceituar formação continuada como curso ou palestra limita a concepção de formação continuada aqui adotada, pois a concebemos em sua conjuntura, como um processo, ou seja, um conjunto de experiências forma-

tivas vivenciadas pelos professores ao longo de suas vidas. Desse modo, curso e palestra são apenas dois entre os inúmeros eventos de formação continuada existentes.

O uso da expressão “curso de formação continuada” exclui várias situações que se configuram como eventos formativos, como por exemplo, a realização de grupos de estudos realizados na própria escola, *lócus* privilegiado de formação, que em muitos casos não são reconhecidos como eventos de formação continuada pelos professores. Um evento como esse envolve a leitura e discussão de textos, a troca de experiências, a socialização de informações, o que favorece a formação dos professores envolvidos nesses processos. Essa situação não se configura como um “curso” de formação, mas com certeza constitui um “evento” de formação continuada.

Os termos “capacitação”, “reciclagem”, “treinamento”, entre outros, também são bastante utilizados para se referir aos eventos de formação continuada. Essas nomenclaturas são encontradas até mesmo em textos teóricos atuais acerca da formação de professores, o que nos causa certo incômodo, pois não concordamos com o uso dessas expressões, uma vez que as julgamos, além de reducionistas, pejorativas, visto que supõem o trabalho do professor como algo técnico e mecânico. O uso desses termos, que persiste ao longo dos anos, tem explicação na história da formação dos professores, pois “treinamento”, por exemplo, constitui uma modalidade de formação continuada presencial de caráter tecnicista, visando à “preparação dos professores”.

Os termos “capacitação” e “treinamento” são, a nosso ver, inadequados, visto que pressupõem a ideia de que é necessário “capacitar” os professores, torná-los “capazes” de desenvolver algo,

sendo o professor tido como um mero executor de ideias, pressuposto também bastante recorrente na racionalidade técnica.

Apesar da forte permanência de eventos formativos como “treinamento”, “reciclagem” e “capacitação” no contexto educacional brasileiro, temos observado consideráveis mudanças em muitos eventos de formação continuada. Participamos de alguns eventos em que o formador solicita que todos os professores se apresentem e falem um pouco de sua carreira profissional, seleciona textos, vídeos e outros materiais relacionados ao perfil do grupo de docentes, promove momentos de discussão, instiga o senso crítico do público, solicita que os profissionais envolvidos avaliem a formação recebida, entre outras questões.

Nesse sentido, apesar de muitos eventos de formação continuada ainda estarem respaldados em perspectivas tecnicistas, inclusive sendo muitas vezes ministrados por pessoas que nunca entraram em uma sala de aula, que desconhecem a realidade do cotidiano escolar, com suas particularidades várias, novos e significativos modelos de formação continuada começam a ser percebidos no Brasil, contribuindo para a carreira profissional de nossos docentes.

Pensando nesse cenário, decidimos investigar³ as contribuições do ProEMI, analisando a proposta de tal programa e o olhar dos docentes relacionado a ele, numa pesquisa mais ampla, a qual originou o presente artigo. Para a coleta dos dados desse estudo, especificamente, aplicamos questionários e realizamos entrevistas, gravadas em áudio, com sete professores atuantes no Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), na cidade de Campina Grande

³ Esta investigação se deu no âmbito de uma pesquisa maior, dissertação de Mestrado (FARIAS, 2014), que teve como objetivo geral investigar os efeitos do ProEMI na formação continuada de professores de uma escola pública da cidade de Campina Grande (PB).

(PB), objetivando verificar como esses docentes avaliam os eventos de formação continuada promovidos pela escola em que trabalham, do que trataremos no próximo tópico.

“QUEREMOS CAMINHOS”: AVALIAÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE OS EVENTOS PROEMI DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Dos sete professores que participaram da presente pesquisa, quatro avaliaram de forma positiva os eventos de formação continuada promovidos pela escola onde atuam, pois destacaram que tais eventos têm contribuído no que se refere às suas necessidades teóricas e práticas. Vejamos as respostas apresentadas por esses professores:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

Como você avalia esses eventos formativos?

- (1) Nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas. (Questionário – P2)
- (2) No trato dos conteúdos, das metodologias e, até mesmo, na relação com os alunos. (Questionário – P4)
- (3) A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados. (Questionário – P5)
- (4) Através deles, estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola. (Questionário – P6)

A resposta apresentada por P2, como pudemos observar acima, demonstra uma avaliação positiva por parte dessa professora em relação aos eventos de formação continuada promovidos pela escola onde leciona, o que fica explicitado através de suas escolhas lexicais: *Nos ajuda, pois são mostrados novos conhecimentos e estratégias para nossas práticas pedagógicas.*

A importância atribuída aos *novos conhecimentos e estratégias adquiridos* na formação continuada possivelmente está associada à identidade docente dessa profissional, principalmente ao seu histórico de formação. A referida professora concluiu o curso de graduação no ano de 1986, portanto há um longo período de tempo, o que provavelmente justifica a valorização atribuída aos novos conhecimentos adquiridos nessas formações, pois geralmente os profissionais que se formaram em décadas passadas e que possuem longa carreira profissional buscam práticas inovadoras de ensino nos eventos de formação continuada de que participam.

Os profissionais com carreira consolidada, como é o caso de P2, geralmente participam de eventos de formação continuada motivados por expectativas e objetivos distintos dos profissionais menos experientes, o que é destacado por Gonçalves e Gonçalves (1998, p. 108), ao afirmarem que, “quando um professor procura programas de educação continuada, ele tem necessidades (desejos, inquietações, ansiedades) bem diferenciadas do estudante sem experiência de prática docente”.

Assim como P2, P4 respondeu à questão proposta fazendo uso de asserções que apontam para uma avaliação positiva dos eventos formativos: *No trato dos conteúdos, das metodologias e, até mesmo, na relação com os alunos.* Nesse sentido, depreendemos que a referida professora esteja satisfeita com as formações vivenciadas,

pois sua resposta demonstra que tais eventos têm contemplado, pelo menos, três importantes questões: conteúdos, metodologias e relacionamento professor-aluno, questões essas de interesse dos docentes.

A avaliação de P2 e P4 quanto às formações se coaduna com a apresentada por P5, que também fez uso de elementos linguísticos que indicam uma avaliação de natureza positiva em relação às formações vivenciadas: *A partir do momento em que temos as formações continuadas, sempre há discussões a respeito desses desafios enfrentados.* Tal resposta nos leva a crer que tais formações têm contemplado discussões acerca dos desafios com os quais professores se deparam cotidianamente na realização de seu trabalho.

Assim, inferimos que tais formações, à medida que abordaram discussões sobre desafios enfrentados pelo professorado, contemplaram a realidade desses docentes, o que muitas vezes não acontece nos eventos de formação continuada. Em muitos casos, os formadores abordam questões que não fazem parte do cotidiano vivido pelos professores, o que se justifica pelo fato de que muitos desses profissionais não possuem experiência com a Educação Básica.

Muitos professores atuantes na formação inicial e continuada de professores não possuem experiência em relação ao cotidiano docente, motivo pelo qual, por vezes, muitos desses cursos de formação não obtêm sucesso. Por outro lado, quando os professores formadores contemplam a realidade vivida pelo professorado, os docentes tendem a avaliar positivamente as formações, como é o exemplo de P5.

Assim como P2, P4 e P5, P6 avaliou satisfatoriamente os eventos formativos (em especial, o ProEMI) realizados na instituição escolar onde trabalha, o que é demonstrado através de suas escolhas

lexicais: *Através deles, estamos contribuindo para a melhoria pedagógica de nossa escola.* A resposta de P6 aponta para o fato de que os eventos de formação continuada vivenciados na instituição escolar têm favorecido a formação dos docentes, que, influenciados por essas formações, contribuem para o avanço pedagógico da escola.

Enquanto quatro do total de professores apresentaram respostas que demonstram satisfação acerca das formações realizadas na escola, três docentes apresentaram respostas que revelam certa insatisfação em relação a esses eventos formativos, como podemos observar nos excertos abaixo:

Caso a escola em que você trabalha promova eventos de formação continuada, responda:

Como você avalia esses eventos formativos?

(5) *A gente qué... a gente qué exemplos... queremos caminhos... a gente num qué só a receita, não... a gente qué o caminho pra fazer, num é?... se eu for ruim na cozinha, você pode me dar a receita mil vezes que eu num vou acertar... tem que me direcionar... me dar o caminho... fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro, num é?* (Entrevista – P1)

(6) *Ainda há questões salutaras que ainda não foram abordadas.* (Questionário – P3)

(7) *Se estes cursos pudessem ser colocados em prática, acho que teriam muito mais utilidade.* (Questionário – P7)

Como pudemos observar, as escolhas discursivas utilizadas por P1 demonstram certa insatisfação em relação aos eventos for-

mativos vivenciados na escola: *A gente qué... a gente qué exemplos... queremos caminhos... a gente num qué só a receita não... a gente qué o caminho pra fazer, num é?... fazer comigo pra eu ficar apta a fazer com o outro, num é?*

Diante do exposto, conjecturamos que P1 esperava “receitas prontas” das formações realizadas na escola, o que revela um entendimento limitado de formação continuada, pois parece que, para ela, esses eventos formativos têm por principal objetivo a apropriação por parte do professorado da técnica do aprender a fazer, tendência marcante no tecnicismo. Isto é, a resposta de P1 nos faz inferir que essa docente acredita que o principal objetivo da formação continuada é apresentar receitas e caminhos aos professores. Esse entendimento restrito de formação continuada pode estar associado à sua identidade docente, sobretudo no que se refere ao seu histórico de formação, pois P1 concluiu a formação inicial na década de 1990, período em que os currículos dos cursos de licenciatura ainda possuíam fortes resquícios da perspectiva tecnicista.

Vale destacar que P1 utiliza o marcador conversacional *num é?* em sua resposta por duas vezes, o que, a nosso ver, indica seu desejo de que a pesquisadora concorde com a ideia de que a formação continuada deve mostrar aos docentes “exemplos” e “caminhos” a serem seguidos. Lembramos mais uma vez que a formação continuada não deve ser resumida à simples oferta de “dicas” a serem postas em prática pelos professores, tratados assim como meros técnicos incapazes de produzir conhecimentos. Um dos objetivos mais importantes dos eventos de formação continuada é promover processos reflexivos nos professores, o que contribuirá para a autoavaliação docente e, conseqüentemente, para as mudanças em

suas práticas profissionais. A citação de Libâneo (2004, p. 227) enriquece essa discussão:

[...] a formação continuada pode possibilitar a reflexividade e a mudança nas práticas docentes, ajudando os professores a tomarem consciência das suas dificuldades, compreendendo-as e elaborando formas de enfrentá-las. De fato, não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas.

Da mesma forma que P1, P3 apresenta em sua resposta elementos discursivos que demonstram certa insatisfação no que se refere aos eventos formativos: *Ainda há questões salutaras que não foram abordadas*. Diante de tal resposta, acreditamos que os eventos de formação vivenciados pelo referido professor provavelmente não atenderam aos seus anseios, ou seja, ainda não trataram das questões de maior interesse de P3, não tendo atendido suas atuais necessidades teóricas e práticas.

Assim como P1 e P3, P7 fez uso de elementos linguísticos capazes de expressar certa insatisfação em relação aos eventos formativos realizados na escola: *Se estes cursos pudessem ser colocados em prática, acho que teriam muito mais utilidade*. Desse modo, a resposta de P7 aponta para uma possível preferência dessa docente por formações inspiradas em tendências aplicacionistas. Ou seja, ao que parece, a referida professora esperava dos eventos formativos modelos que pudessem ser devidamente aplicados à prática, conforme observado na resposta de P1. Como as formações não apresentaram objetivos meramente aplicacionistas, causou certa insatisfação nesses docentes.

Destarte, a resposta apresentada por P7 aponta para certo distanciamento entre as questões abordadas nos eventos formativos e sua possível execução na prática cotidiana do professor. É importante destacarmos que a formação continuada deve ser compreendida além desse aspecto reducionista, uma vez que significa muito mais que receber modelos prontos a serem aplicados à prática. Deve ser direcionada principalmente ao estímulo à reflexividade do professor, que através da constante reflexão sobre sua prática docente, poderá aperfeiçoá-la, o que possibilitará o redimensionamento de seus modos de ensinar.

Diante da análise empreendida acerca das respostas do total de professores, isto é, sete docentes, verificamos que quatro deles avaliam de modo positivo os eventos de formação continuada ofertados pela escola onde atuam, em especial o ProEMI. Assim, P2, P4, P5 e P6 acreditam que tais eventos formativos favoreceram o acesso a novos conhecimentos, os avanços de natureza pedagógica, o desenvolvimento dos conteúdos programáticos, os métodos de ensino, a relação com o alunado e a promoção de discussões acerca dos desafios típicos da profissão. Assim, as respostas desses professores revelam que tais eventos de formação auxiliaram o professorado no que se refere a algumas de suas necessidades teóricas e práticas.

Em contrapartida, três professores (P1, P3 e P7) apontam, em suas respostas, para certa insatisfação no que se refere às formações, pois destacaram que os eventos formativos ainda não contemplaram questões relevantes e que, como dito anteriormente, os assuntos tratados deveriam ser aplicáveis à prática, o que revela certa preferência por formações de caráter aplicacionista.

Assim, pudemos verificar que parte dos professores percebe significativas contribuições nos eventos de formação continuada

para a sua prática docente, enquanto outros não percebem claramente essas contribuições, mas pelo contrário, destacam as limitações desses eventos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o percurso deste artigo, procuramos mostrar que a formação continuada é essencial a todo profissional docente, tendo em vista que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos, atualização teórica e prática, análise crítica de materiais didáticos, documentos parametrizadores, etc. É preciso formar-se continuamente para que sejamos professores autônomos, líderes em nossas atividades diárias e críticos, mediante as diversas situações que exigem tal postura.

Desse modo, acreditamos que a formação continuada significa muito mais que apenas sanar falhas da formação inicial ou oferecer meras receitas de trabalho aos professores, como ainda pensam inúmeros profissionais. Tal forma reducionista de conceber a formação continuada foi observada entre alguns participantes do ProEMI, sujeitos de nossa pesquisa, pois como demonstrado anteriormente, os professores estão divididos em dois grupos: um grupo que percebe importantes contribuições nos eventos de formação continuada para seu trabalho como professor, e outro grupo que não reconhece claramente tais contribuições, visto que esperavam “receitas” que pudessem ser aplicadas à prática.

No caso específico do ProEMI, é possível concluirmos, mediante dados da pesquisa, que tal programa contribuiu em importantes aspectos para a formação continuada de professores, uma vez que favoreceu a realização de planejamento na própria

escola, a oferta de eventos de formação continuada promovidos por instâncias acadêmicas, o que possibilitou uma parceria entre a escola pública e a universidade. Além disso, favoreceu uma maior integração entre os professores da escola campo de pesquisa.

Entretanto, é importante ressaltar que os eventos de formação promovidos pelo ProEMI apresentam pontos falhos em relação ao tempo, que foi bastante limitado, e ao caráter utilitarista, que muitas vezes a preocupação era mais com o aperfeiçoamento do programa do que com a formação docente propriamente dita.

Acreditamos que a formação continuada, na medida em que contribui para o desenvolvimento de processos reflexivos, contribui também para que os professores possam redimensionar sua prática, não como simples aplicadores de técnicas fornecidas por outros, mas como profissionais críticos e reflexivos.

REFERÊNCIAS

FARIAS, Claudia Janaina Galdino. Dissertação de Mestrado. **Programa Ensino Médio Inovador**: um olhar sobre a formação continuada de professores. Programa de Pós- Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE). Universidade Federal de Campina Grande, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GONÇALVES, Tadeu Oliver; GONÇALVES, Terezinha Valim Oliver. Reflexões sobre uma prática situada: buscando novas perspectivas para a formação de professores. In:

GERALDI, Corinta Maria Grisolia; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente**: professor (a) – pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998.

LIBÂNEO, O. J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2004.

LIMA, M. S. L. **A formação contínua do professor nos caminhos e descaminhos do desenvolvimento profissional**, 2001. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação da USP. São Paulo, SP.

MARQUES, Mario Osorio. **A formação do profissional da educação**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

CAPÍTULO IX

ABORDAGENS SOBRE A LEITURA NO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO

Stephanie Andrade Souza¹

Maria de Fátima Alves

INTRODUÇÃO

A relevância do tema leitura e a problemática do ensino de tal atividade justifica a existência de um grande número de pesquisas na área (HILA, 2009; KLEIMAN, 2001; 2006; ANTUNES, 2003; ROJO, 2004; KOCH; ELIAS, 2006) e a necessidade de continuarmos investigando sobre a referida temática. As pesquisas mencionadas evidenciam que ensinar a ler, para alguns professores, torna-se uma atividade desafiadora que se dá, muitas vezes, devido ao fato de o docente não ter conhecimento de como trabalhar a leitura em sala de aula. Como consequência disso, o ensino de leitura revela, por vezes, lacunas, dentre as quais nos deparamos com situações em que o texto é tido como pretexto para o ensino de gramática e em que as aulas de leitura tornam-se uma atividade de

¹ Mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (POSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo foco de pesquisa está voltado para a formação docente. Atua em escolas públicas e particulares da cidade de Campina Grande como professora de Língua Portuguesa do ensino fundamental II e médio e investiga temas ligados a leitura, escrita e ensino, dentro da área de Linguística Aplicada.

decodificação de palavras, na qual sabe ler o aluno que pronuncia melhor as palavras.

Vale salientar que muito desse impasse está relacionado à concepção de leitura adotada pelo professor. Em alguns casos, os professores buscando suprir essas dificuldades, procuram os programas de formação docente (muitas vezes, oferecidos pelo Estado). Este, por sua vez, utiliza documentos específicos de cada programa como base para ministrar o curso.

Nas últimas décadas, houve um aumento considerável na criação, por parte das políticas públicas, de programas de capacitação dos docentes, a exemplo da Rede Nacional de Formação de Professores da Educação (RENAFOR), Mediadores de leitura, Programa Ensino Médio Inovador(ProEMI), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), entre outros. Esses programas, sem dúvida, têm favorecido reflexões relevantes sobre o redesenho curricular, os conteúdos temáticos diversos e as práticas de ensino diferenciadas com foco na real aprendizagem dos alunos. Dentre os programas governamentais destinados à formação de professores, destaco o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino médio (PNFEM), criado em 2013, sob orientações do MEC, que entrou em vigência em 2014, cujo objetivo foi promover a formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos que atuam no ensino médio da rede estadual de ensino, nas áreas urbanas e rurais, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as Diretrizes Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares da Educação Básica².

² Informações fornecidas pelo site: <<http://www2.virtual.ufc.br/portal2/index.php/curso/extendao/pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio>>.

Esse programa, foco do presente trabalho, foi ministrado por profissionais de universidades públicas federais e estaduais. Quarenta universidades realizaram as capacitações e seguiram o seguinte fluxo: os professores formadores capacitavam os coordenadores, chamados de orientadores de estudo, e estes repassavam a capacitação para os professores do ensino médio. A capacitação era realizada em duas etapas. A primeira envolvia seis pontos temáticos: sujeitos do ensino médio, ensino médio, currículo, organização e gestão do trabalho pedagógico, avaliação e áreas de conhecimento e integração curricular. A segunda etapa era direcionada para as áreas de conhecimento específicas: Ciências Humanas (Sociologia, Filosofia, História e Geografia); Ciências da Natureza (Química, Física, Biologia); Linguagens (Língua Portuguesa; Artes; Educação Física; Língua Estrangeira Moderna) e Matemática. Para este estudo, nos deteremos ao caderno de Linguagens- Língua Portuguesa, com um olhar voltado mais especificamente para a leitura.

Dessa forma, achamos importante discutir questões relacionadas às noções do ensino e da concepção de leitura adotados pelo documento oficial do programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, doravante PNFEM, com os seguintes objetivos: a) investigar o que nos diz o documento do PNFEM sobre o ensino de leitura; b) identificar que concepção teórica sobre leitura é adotada pelo documento (caderno) do PNFEM.

Esta pesquisa insere-se no âmbito da Linguística Aplicada (LA), área multidisciplinar e abrangente que apresenta preocupações com questões relacionadas ao uso da linguagem em situações reais. Assim, a LA tem por objetivo identificar e analisar questões de linguagem dentro e fora do contexto escolar. Utilizaremos como sustentação teórica os fundamentos advindos do Interacionismo

Sociodiscursivo (ISD), corrente teórico-metodológica que tem servido de base para muitos trabalhos, cujas preocupações estão relacionadas com atividades e ferramentas de ensino, tendo como principal representante Bronckart (1999; 2007; 2008).

Com relação à metodologia adotada, este trabalho se caracteriza como interpretativista, de natureza documental, vinculado à pesquisa qualitativa. A escolha dessa metodologia justifica-se devido: a) ao propósito de descrever e interpretar as noções de como o documento oficial (caderno) do PNFEM aborda a leitura e seu ensino em sala de aula, por isso ser tida como interpretativista; b) a nosso corpus ser constituído pelo documento oficial (caderno) utilizado pelo programa PNFEM (2013) na capacitação dos professores; etc.) ao fato de a pesquisa qualitativa priorizar a qualidade dos dados obtidos e se preocupar com “a interpretação do fenômeno, considerando o significado que os outros dão às suas práticas, o que impõe ao pesquisador uma abordagem hermenêutica” (GON-SALVES, 2007, p. 69), tornando-se importante para os estudos de natureza interpretativista.

Assim, o nosso artigo contempla os seguintes itens: 1) apresentação sucinta dos princípios epistemológicos do ISD; 2) concepções de leitura e de ensino de leitura adotadas por diferentes correntes teóricas; 3) análise dos dados obtidos através do documento do PNDEM, e, finalmente, as considerações finais.

O INTERACIONISMO SOCIODISCURSIVO E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO TEXTO

O ISD reúne várias áreas das ciências humanas, assim como a Psicologia, a Sociologia e a Linguística, configurando-se como

uma corrente transdisciplinar. Através dessas áreas, garante uma maior legitimidade para tratar das ações de linguagem. Esse caráter transdisciplinar deve-se ao fato de essa corrente compreender o funcionamento humano como constituído de diferentes aspectos, tais como o cognitivo, o social, o cultural, entre outros. Assim, o ISD aceita todos os princípios fundadores do interacionismo social e quer ser visto como “uma corrente da ciência do humano” (BRONCKART, 2006, p. 10).

O interacionismo sociodiscursivo é constituído por três vertentes epistemológicas, são elas: a sociológica, representada por Habermas; a psicológica, defendida por Vygotsky; e a linguística, cuja base centra-se nos estudos de Saussure, no que se refere aos signos languageiros, e nos estudos de Bakhtin/Volochínov, com estudos dos gêneros textuais e do processo de interação.

A vertente linguística mais significativa para este trabalho compreende que as práticas sociais de comunicação influenciam a construção da linguagem, como Bakhtin, que vê a palavra como *signo social*, no qual a significação é resultado da interação do locutor e do receptor. Assim, “o signo, por ser ideológico, é vivo, dinâmico e plurivalente e pode aparecer em um terreno interindividual entre homens organizados socialmente” (BAKHTIN, 1929/1992, p. 35 apud CARDOSO, 2002, p. 69).

Partindo desses pressupostos, o ISD passa a estudar os textos, conforme salienta Bronckart (2008), como manifestações empíricas das atividades languageiras que constituem as atividades sociais. Portanto, para explicar qualquer atividade social, o papel

da linguagem nesse processo é fundamental, visto que é somente por meio de uma manifestação textual concreta e completa que podemos dar sentido ao agir. Desse modo, os textos exercem influência sobre o agir humano, pois refletem reações já existentes na sociedade e contribuem para a modificação de representações de ações e atividades.

Portanto, o quadro epistemológico do ISD torna-se relevante para os estudos cujo foco está na análise dos documentos oficiais do Ministério da Educação e de outras instâncias governamentais, posto que, segundo Bronckart (2008), esses documentos podem trazer novos entendimentos sobre a atividade docente, tanto no que se refere ao agir concreto quanto em relação a alguns aspectos das representações sociais que se constroem sobre eles.

A LEITURA ENQUANTO OBJETO DE ESTUDO E OBJETO DE ENSINO: CONCEPÇÕES

As práticas de leitura exercem um papel de suma importância para o desenvolvimento do indivíduo enquanto sujeito social de linguagem e falante de língua materna, pois concorrem para a ampliação do conhecimento de mundo, acrescentando a aquisição de novas informações e possibilitando uma maior competência discursiva aos sujeitos.

Diante dessa premissa, como bem ressalta Mascia (2005), a leitura tem passado por tantas mudanças teóricas que é necessário definir algumas acepções atribuídas a ela dentro de cada paradigma teórico. Isso porque as práticas de ensino de leitura em sala de aula, por vezes, estão pautadas na concepção de leitura adotada pelo professor. Desse modo, abordaremos três concepções de leitura que, de

acordo com pesquisas, como as de Mascia (2005), Coracini (2005) e Kleiman (1989), são as mais utilizadas por professores. São elas as perspectivas cognitivista, interacionista e discursiva.

Na perspectiva cognitivista, a leitura é entendida como processo ativo de construção mental, que coloca em uso o conhecimento de mundo, o conhecimento linguístico e o de práticas sociais. Nesse sentido, a leitura é realizada por etapas e se dá por meio de estratégias cognitivas utilizadas pelo leitor. Nesse modelo de leitura, dois modos de processamento da informação auxiliam o sujeito no processo de compreensão: *o bottom-up* (ascendente), ato de decodificação das palavras em que o leitor, principalmente o iniciante, lê soletrando e ativa o conhecimento enciclopédico; e *o topdown* (descendente), que envolve desde os conhecimentos de mundo até os processos de decodificação da palavra e em que o leitor pode monitorar o seu ato de ler, percebendo quando precisa prever, inferir, hipotetizar e quando necessita confirmar suas hipóteses através dos elementos visuais do texto.

Os professores que adotam o modelo cognitivista tendem a trabalhar a leitura priorizando as habilidades mecanicistas de decodificação da escrita, de modo que, como salienta Antunes (2006, p. 27), tendem a tornar a leitura uma atividade “sem interesse, sem função, pois aparece inteiramente desvinculada dos diferentes usos sociais que se faz da leitura atualmente”.

A outra concepção de leitura, a interacionista, defende que a leitura acontece por meio dos acionamentos mentais realizados pelo leitor, que busca as marcas formais deixadas no texto, marcas estas que possibilitam encontrar a opinião do autor, isto é, o que levou o autor a dizer o que disse no texto. Ou seja, há uma interação entre leitor e autor e o texto, o qual funciona como uma espécie

de charada e no qual encontramos pegadas das intenções do autor que vão nos guiar para encontrarmos o seu sentido. Assim, o leitor, utilizando suas técnicas interpretativistas, tem o papel de reconstruir o texto e lhe atribuir sentido.

Koch e Elias (2006) ressaltam que, na concepção de leitura interacionista, o sentido não está apenas no texto, mas também é construído através das marcas deixadas pelo autor e pelos conhecimentos prévios do leitor, ou seja, o sentido está no texto e no leitor. Diante dessa premissa, o texto não é apenas um produto de decodificação e exige do leitor muito mais do que conhecimento do código linguístico.

O modelo de ensino adotado por professores cuja visão de leitura é a interacionista privilegia a compreensão e o sentido, auxiliando o leitor (aluno) a encontrar as pistas deixadas pelo autor, a formular hipóteses, utilizando questões desafiadoras, que os levam a pensar e interagir com o texto, além de estabelecer uma construção conjunta do saber, entendendo que a leitura será diferente para cada leitor.

Na perspectiva discursiva de leitura, não se deve levar em consideração apenas o que está dito no texto, mas também o que não está dito, o implícito, os paradoxos, as contradições e as incoerências. De acordo com Mascia (2005), esse processo de interpretar o que não está dito no texto é chamado na Análise do Discurso (AD) de visão discursiva desconstrutivista, que consiste num processo de

Recusa em ler o texto como ele deseja ser lido, ou seja, a busca do dito através dos não ditos, pois segundo esta perspectiva, a possibilidade de significado de um texto, a sua coerência (presença) só

é garantida pelas negações (ausências), que se inscrevem dentro dele como um jogo de oposições, cujas regras se instauram no momento do jogo (a cada nova leitura). (p. 50)

Assim, passamos a perceber três níveis de processamento de sentido: *o explícito, o implícito e o metaplcito*, que Orlandi (1988) entende, respectivamente, como: *inteligível, interpretável e compreensível*. O sentido *explícito (inteligível)* seria o que está expresso nas linhas do texto, o que o autor diz claramente através das palavras e das relações sintáticas estabelecidas entre elas. O sentido *implícito (interpretável)* corresponde à compreensão estabelecida através das entrelinhas, do cotexto, do não dito pelo autor. Já o *metaplcito (compreensível)* refere-se ao sentido que é construído através do conhecimento do contexto tanto do leitor quanto do contexto de produção. Nesse sentido, compreender é ir além da interpretação, pois, além de apreender o sentido regido pela semântica interna do texto, é preciso perceber que ele poderia também ser outro.

A perspectiva discursiva, aparentemente, não é muito adotada pelas instituições escolares. No entanto, os professores que, porventura, adotam essa concepção em suas práticas de ensino tendem a realizar atividades de leitura que procuram estabelecer o sentido do texto, de maneira a explorar o linguístico e o extralinguístico. Um exemplo seria a leitura de uma propaganda, gênero que tem por características explorar o não dito e o conhecimento de mundo para estabelecer o sentido do texto.

Diante das concepções apresentadas, acreditamos que a atividade de leitura não é uma prática de adivinhações de informações a respeito do texto. É a partir dele atribuir-lhe sentido, significado

e relacioná-lo a outros textos e contextos significativos para cada sujeito, para que, por meio do texto, o leitor possa expressar o seu ponto de vista de maneira significativa.

CONCEPÇÕES DE LEITURA: ANÁLISE DO DOCUMENTO OFICIAL DO PNFEM

Como já foi dito, a leitura é uma atividade que requer muito mais do que a mera decodificação de palavras, pois exige do aluno a interpretação, a compreensão e a reflexão do que foi lido. Para que esses elementos sejam estabelecidos, é necessário associar o nosso conhecimento de mundo, encontrar as marcas, pistas deixadas pelo autor e ler o que está nas entrelinhas, para que, assim, o texto passe a ter sentido. Nesse contexto, concordamos com Antunes (2006, p. 66) quando ela explica que a leitura “é parte da interação verbal escrita, enquanto implica a participação cooperativa do leitor na interpretação e na reconstrução do sentido e das intenções pretendidos pelo autor”.

Assim, diante da explanação teórica apresentada no tópico anterior sobre a concepção de leitura e como se dão as práticas de ensino dentro de cada uma delas, torna-se relevante identificar que concepção teórica sobre a leitura e sobre o seu respectivo ensino é contemplada no documento oficial (caderno) do PNFEM, documento este utilizado na segunda fase da capacitação dos professores de língua materna que participam do referido programa de formação continuada³.

³ Entendemos por formação continuada as formações que são realizadas após o período de graduação. No entanto, compartilhamos com os estudos de Freire e Leffa (2013) a noção de que a expressão “continuada” mostra-se, atualmente, inadequada, pois o termo continuada aponta para algo que fazemos numa relação de linearidade, em que, após a

O documento oficial do PNFEM divide-se em quatro tópicos assim organizados: 1) A área Linguagens e sua contribuição para a formação do estudante; 2) Os sujeitos estudantes do ensino médio e os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano na área de Linguagens; 3) Trabalho, cultura, ciência e tecnologia na área de Linguagens no ensino médio; e 4) Possibilidades de abordagens pedagógico-curriculares na área de Linguagens.

Desse modo, para nossa reflexão teórica sobre as práticas de ensino de leitura e a concepção presente no documento oficial, estabelecemos como categorias de análise as concepções de linguagem e leitura trazidas no documento do PNFEM, o desenvolvimento das competências discursivas por ele proposto e as sugestões de atividades que envolvem a leitura.

CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM E LEITURA PRESENTES NO DOCUMENTO NO PNFEM

O ISD concebe a linguagem como um fenômeno social e histórico, uma “produção interativa associada às atividades sociais, sendo ela um instrumento por meio do qual os interactantes, institucionalmente, emitem pretensões à validade relativas às propriedades do meio em que essa atividade se desenvolve” (BRONCKART, 1999, p. 34).

graduação (período em que o aluno/professor está na universidade e não em sala de aula) busca-se a continuidade da formação (cursos de capacitação que auxiliam o desenvolvimento de professores que estão em sala de aula), mas sabemos que não acontece nessa sequência. Assim, os autores privilegiam o termo auto-heteroecoformação, que representa: autoformação, fase em que o próprio indivíduo torna-se sujeito e objeto de sua formação, sendo responsável pelo seu desenvolvimento; heteroformação, fase em que há colaboração entre os indivíduos, indicando um processo social da formação; e ecoformação, fase em que há influência do meio ambiente (meio social) no processo formativo do indivíduo.

Diante da visão interacionista sobre linguagem, ao analisarmos o documento do PNFEM, algumas constatações foram verificadas. A primeira refere-se à noção que o documento possui sobre a linguagem, que compartilha com a visão interacionista, conforme podemos observar:

As linguagens são aqui compreendidas como formas sócio-historicamente definidas de produção de sentidos, sendo que elas configuram mundos e o que denominamos realidade. São, desse modo, discursivamente orientadas, ou seja, a realização de uma prática de linguagem implica alinhamento a, pelo menos, um regime de significação que especifica o que está dentro ou fora do domínio. [...] A linguagem, então, constitui visões de mundo e valores sobre tudo que nos cerca. Os sentidos e, portanto, as práticas sociais de linguagens são assim manifestações situadas, não existindo de forma autônoma ou abstraída do contexto histórico-cultural nos quais se dão as relações humanas. (p. 10)

Como apontam os dados, a concepção de linguagem adotada pelo documento do PNFEM oscila entre duas abordagens teóricas – a interacionista e a discursiva – sendo a linguagem tratada como interação entre os sujeitos e vista como uma prática dotada de significação, que contempla o contexto no qual o sujeito está inserido. Nas palavras de Bakhtin (2002), a linguagem é mais do que as palavras que pronunciamos ou escutamos, pois “está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial” (p. 95). Assim, “o sentido da palavra é totalmente determinado por seu contexto e, de fato, há tantas significações possíveis quantos contextos possíveis” (p. 106).

A segunda constatação diz respeito à concepção de leitura adotada pelo documento, a qual, de acordo com os dados, nos possibilitou verificar que a visão de leitura adotada é a interacionista. Vejamos um dos trechos:

[...] se lê uma notícia observando porque tal assunto foi colocado no título, porque o olho destaca tal frase e não outra, porque a opinião de determinado participante aparece e a de outro não. (p. 11)

Notamos que há uma preocupação em encontrar as pistas deixadas pelo autor, tendo o leitor a tarefa de fazer inferências e constatações, bem como criar hipóteses sobre o que o texto traz, havendo, nesse sentido, uma interação entre autor-texto-leitor, noções defendidas por Koch e Elias (2012), Antunes (2006) e pelos próprios PCNs (1998).

A terceira constatação refere-se à relação entre concepção de leitura e as práticas de ensino. Nessa direção, o trecho transcrito acima revela como o gênero notícia precisa ser trabalhado em sala de aula e como deve ser realizada a sua leitura. Desse modo, verificamos que a concepção de leitura contida no documento influencia a maneira como esta precisa ser trabalhada em sala de aula.

COMPETÊNCIAS DISCURSIVAS PROPOSTAS PELO DOCUMENTO

Jurado e Rojo (2006, p. 39), com base nas Diretrizes, nos PCNEM e nos PCN+, explicam a necessidade de desenvolver nos alunos capacidades de avaliar e interpretar textos de diferentes manifestações de linguagem, julgar, confrontar, defender e explicar

as suas ideias, tomando uma posição em relação ao texto, além de aprender a conviver com a diversidade, rompendo com um ensino etnocentrado para tornar a sala de aula um espaço multicultural. No entanto, para que o aluno consiga desenvolver essas capacidades, é preciso construir a sua competência investigativa e compreensiva.

Partindo dessa premissa, no que tange às competências e capacidades discursivas que os professores precisam desenvolver em seus alunos, de acordo com o documento do PNFEM, observamos que há uma preocupação por parte do documento para que sejam desenvolvidas capacidades de compreensão, reflexão, formação de opinião, entre outras, conforme revelam os trechos:

[...] Conforme consta no Parecer CNE/CEB nº 5/2011, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/1996), o ensino médio como etapa da Educação Básica deve possibilitar aos adolescentes, jovens e adultos trabalhadores o acesso aos conhecimentos que permitam a compreensão das diferentes formas de explicar o mundo, seus fenômenos naturais, sua organização social e seus processos produtivos. (p. 22)

O reconhecimento dessa diversidade de textos, linguagens e saberes como modos legítimos de pensar, sentir, ser e estar no mundo, bem como de produzir conhecimentos, leva-nos a perceber o caráter situado e, portanto, também político do conjunto de práticas entendidas como patrimônio da humanidade. (p. 25)

Podemos constatar que as competências apresentadas no documento do PNFEM baseiam-se nas concepções presentes nas

Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e nas Diretrizes e Bases da Educação, havendo, assim, uma concordância com os demais ofícios regulamentadores que norteiam as práticas de ensino. Desse modo, o documento destaca a importância de desenvolver nos alunos as habilidades e competências discursivas mais gerais, de modo que é através delas que o discente poderá tornar-se um ser letrado, no sentido de saber compreender, interpretar, formar opiniões, pensar, criticar e refletir.

Apesar disso, as competências e habilidades apresentadas no documento não são abordadas, de forma satisfatória, especificamente no trabalho com a leitura, escrita, oralidade e gramática, pois sabemos que cada prática pedagógica precisa desenvolver no aluno capacidades diferentes.

PROPOSTAS DE ATIVIDADES CONTIDAS NO DOCUMENTO DO PNFEM QUE ENVOLVEM A LEITURA

Iniciemos nossa discussão com a seguinte passagem:

Nossos estudantes precisam desenvolver sofisticados saberes relacionados à leitura e produção textual em línguas maternas e estrangeiras, contemplando várias esferas sociais e discursos, precisam se apropriar criticamente das manifestações da cultura corporal de movimentos e das práticas e movimentos artísticos compreendendo, além disso, a reflexão sobre o mundo digital, os projetos de vida, a possibilidades e questões relativas ao trabalho, etc. (BRASIL, 2014, p. 17)

Diante desse trecho, identificamos, no documento, uma conscientização de que é necessário promover saberes relacionados às práticas de leitura e produção textual, evidenciando o papel crucial da linguagem para o desenvolvimento do indivíduo. Assim, concordamos com a visão proposta pelo ISD de demonstrar o papel central da linguagem no desenvolvimento humano e, em especial, nas mediações educativas e/ou formativas (BRONCKART, 2006).

No que se refere às propostas de atividades trazidas pelo documento do PNFEM que tenham o intuito de trabalhar a leitura, constatamos apenas uma atividade voltada para o trabalho com a leitura, conforme revela o fragmento de texto seguir:

A formação de rodas de leitura e compartilhamento de textos produzidos, a instauração de ciclos de debates e diversos outros eventos, a produção de mídias que viabilizem conhecimentos sobre a sociedade (a relação entre as mídias e os poderes públicos e privados, por exemplo), conhecimentos técnicos (dominar, por exemplo, a leitura e produção de textos jornalísticos em língua materna e estrangeira) e conhecimentos pessoais (de se ver como agente social e político). Um recurso importante, nesse caso, é a formação de convênios com os jornais comunitários para trocas de experiências e trabalho conjunto. (p.18)

Através dessa citação, notamos que não há uma atividade efetiva e direcionada para o trabalho com a leitura dentro de uma perspectiva interacionista, que, como vimos, é aquela adotada pelo documento. As atividades enfatizam o trabalho com a leitura através de rodas de leituras, debates, busca por fontes que tratem do tema, cuja intenção é realizar produções textuais. Na referida

perspectiva, as atividades de leitura precisam explorar os diversos discursos contidos no texto, o conhecimento prévio do aluno acerca das temáticas a serem discutidas em sala, tornando-se relevante também que o docente formule questionamentos que orientem os alunos no processo de leitura, de modo que a atenção do aprendiz volte-se para o texto.

Assim, no que tange ao ensino de leitura, o documento do PNFEM não supre as exigências, propostas pela LDB e pelos PCNEM, de como deve ser o ensino dessa prática pedagógica no espaço da sala de aula. Assim, diante dos dados presentes no documento, o docente que apresente dificuldades ou não saiba como redimensionar suas práticas de ensino de leitura não encontrará no referido documento a orientação de que precisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento oficial do PNFEM apresenta uma concepção de leitura que norteia as práticas de ensino dos docentes, a interacionista, demonstrando um avanço, já que essa perspectiva busca a interação entre autor-texto-leitor, reconhecendo, assim, o aluno enquanto leitor ativo, diferentemente, por exemplo, de alguns manuais didáticos cuja perspectiva centra-se em métodos de leitura mecanicistas, tornando o leitor um mero decodificador, conforme enfatiza Kleiman (2008).

No entanto, é importante destacar que, embora o documento aborde uma concepção de leitura interacionista, a análise dos dados evidenciou que a orientação para o ensino de leitura presente no material não aborda de modo satisfatório ações que auxiliem os professores que porventura o adotem como base para

o ensino a desenvolverem atividades significativas, revelando uma incoerência com a perspectiva adotada.

Portanto, o trabalho realizado com foco na concepção de leitura e seu respectivo ensino, presente no documento oficial do PNFEM, revela que há necessidade de investigar os documentos que servem como base para essas capacitações, pois muito se questiona sobre o trabalho do professor, mas existem poucos trabalhos que buscam identificar que concepções pedagógicas trazem os documentos utilizados por programas de formação para capacitar os docentes.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Irandé. **Aula de Português: encontro e interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Formação de professores do ensino médio**, Etapa II - Caderno IV: Linguagens / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; [autores: Adair Bonini... [et al.]. – Curitiba: UFPR/Setor de Educação, 2014. 47p.
- BRONCKART, Jean Paul. O Quadro do Interacionismo Socio-discursivo (ISD). In: _____ **O agir nos discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Tradução: Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008. p. 109-120.
- _____. A atividade de linguagem em relação à língua-Home-nagem a Ferdinand Saussure. In: GUIMARÃES, Ana Maria de

Matos; MACHADO, Anna Rachel; COUTINHO, Antónia. (Orgs.). **O Interacionismo Sociodiscursivo**: Questões Epistemológicas e Metodológicas. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2007. p. 19-42.

_____. Os tipos de discursos. In: BRONCKART, Jean Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos**: por um interacionismo sociodiscursivo. Tradução: Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. 2. ed. São Paulo: EDUC, 1999. p. 137-216.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano**. Tradução: Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meirelles Matencio (Orgs.). Campinas, SP: Mercado Letras, 2006.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski. Principais interlocutores da pesquisa. In: _____. **A socioconstrução do texto escrito**: uma perspectiva longitudinal. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002. p. 59-103.

FREIRE, Maximina M.; LEFFA, Vilson J. A auto-heteroecoformação tecnológica. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). **Linguística Aplicada na modernidade recente**: *festschrift* para Antonieta Celani. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013. p.59-78.

GARCEZ, Lucília Helena do Carmo. Vygotsky e Bakhtin- Um diálogo. In: _____. **A escrita e o outro**: os modos de participação na construção do texto. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 45-69.

GONSALVES, Elisa Pereira. Escolhendo o percurso metodológico. In: _____. **Conversas sobre iniciação a pesquisa científica**. Campinas, SP. Editora Alínea, 2007. p. 63-73.

HILA, Claudia Valéria. Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. **Gêneros textuais**: da didática da língua aos objetos de ensino. São Carlos, SP: Claraluz, 2009.

JURADO, Shirley; ROJO, Roxane. A leitura no ensino médio: o que dizem os documentos oficiais e o que se faz. In: MENDONÇA, Márcia; BUZEN, Clecio (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 37-56.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender**: os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2006.

MASCIA, Márcia Ap. Amador. Leitura: uma proposta discursivo-desconstrutivista. In: LIMA, Regina Célia de Carvalho Paschoal (Org.). **Leitura**: múltiplos olhares. Campinas, SP: Mercado de letras; São João de Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p.45-58.

ORLANDI, Eni P. O inteligível, o interpretável e o compreensível. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. da. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988.

PEREIRA, Regina Celi Mendes. A construção social e psicológica de texto escrito. In: PEREIRA, Regina Celi Mendes; ROCA, Maria Del Pilar (Orgs.). **Linguística Aplicada**: um caminho com diferentes acessos. São Paulo: Contexto, 2009. p. 113-142.

SILVA, Ezequiel Teodoro. **Leitura**: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.

CAPÍTULO X

CAMINHOS PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO INFANTIL: A PERSPECTIVA DO PNAIC NA PARAÍBA

Fabiana Ramos¹
Maria de Fátima Alves
Patrícia F. N. de Oliveira

INTRODUÇÃO

1 Doutora em Linguística (2014) e mestre em Língua Portuguesa (1999) pela Universidade Federal da Paraíba. Atua como professora na Universidade Federal de Campina Grande, desde 2002, vinculada à Unidade Acadêmica de Educação em disciplinas de Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Infantil. Atualmente, desenvolve trabalhos voltados para os temas letramento, formação do professor, construção identitária docente, literatura infantil e formação de leitores.

O Pacto Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) constituiu-se como um compromisso formal, assumido pelos governos federal, do Distrito federal, dos estados e dos municípios brasileiros, de assegurar que todas as crianças brasileiras fossem alfabetizadas até oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental. Nesse sentido, a partir de 2013, diversas ações formativas foram empreendidas na direção de atingir a meta estabelecida. Tais ações tomam como diretriz a alfabetização na perspectiva do letramento, já que a ela subjaz a compreensão de que o processo de aprendizagem do sistema escrito de uma língua deve estar associado ao desenvolvimento da capacidade do sujeito de se apropriar dos usos sociais dessa língua.

Nesse contexto, alinhado à preocupação com a formação de professores mediadores de leitura que possam contribuir para a construção de habilidades de leitura de nossas crianças, o PNAIC, em sua edição de 2014 no estado da Paraíba, tomou como foco a discussão teórico-metodológica sobre o letramento literário. Desse modo, teve como um dos aspectos enfatizados a formação leitora de crianças em processo de alfabetização, a partir da abordagem do texto literário infantil.

Considerando a relevância das discussões promovidas no âmbito de tais ações para a formação dos leitores iniciantes, no presente artigo, apresentamos as diretrizes teórico-metodológicas que as orientaram, com o fito de subsidiar o trabalho do professor, à medida que discutimos a noção de letramento literário e refletimos sobre suas implicações para a formação do leitor criança.

Sendo assim, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira, discorreremos especificamente sobre a noção de letramento literário e sua articulação com a abordagem da literatura infantil. Na

segunda, apresentamos propostas de letramento literário voltadas ao trabalho com a narrativa e a poesia infantis.

LETRAMENTO LITERÁRIO E IMPLICAÇÕES PARA A FORMAÇÃO DO LEITOR INICIANTE

Muito se discute atualmente sobre o texto literário infantil, apontando-se a relevância de sua leitura para o desdobramento das capacidades afetivas e intelectuais da criança. Isso porque, ao corresponder às necessidades e aos interesses do seu destinatário, tal texto torna-se uma via de acesso à realidade e pode facilitar a ordenação das experiências existenciais do leitor mirim.

Sendo assim, toma relevância a noção de letramento literário, entendido aqui como “um processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos” (COSSON; PAULINO, 2009, p. 67). Evidencia-se, então, a importância de que a literatura infantil tenha lugar de destaque nos contextos de letramento da criança, sobretudo no âmbito da escola.

Para que isso aconteça, a figura do professor assume um papel fundamental, uma vez que é ele um dos principais mediadores da relação da criança com o texto. Assim, é preciso que seja um conhecedor da literatura infantil, compreendendo suas peculiaridades e refletindo sobre as formas de abordá-la em sala de aula, tendo em vista o desenvolvimento do aluno-leitor. Longe de abordar o texto literário infantil como pretexto para a exploração de conteúdos escolares, o professor precisa estar atento ao caráter estético-literário da obra infantil, abordando-a de forma a enfatizar suas qualidades

artísticas, que impulsionam o leitor para a construção do sentido, permeada pela fruição do texto.

Desse modo, Luiz e Ferro (2011) destacam a centralidade de uma educação leitora que tenha como prioridade o percurso que o aluno realiza para construir e reconstruir o significado do texto, assim como a ampliação de seu repertório linguístico, textual e estético. Por essa ótica, o papel do professor seria o de fomentar experiências e possibilidades de visão da arte e do mundo. Para aderir a essa proposta de educação leitora, para além de explorar a construção de estratégias de leitura, deve ter como meta o despertar da imaginação criadora da criança e da sua sensibilidade estética, por meio do trabalho com a riqueza de recursos de que dispõe o texto literário infantil.

A propósito, Cosson (2006) chama a atenção para o letramento literário, particularmente voltado ao trabalho do professor em sala de aula. Para o autor (2006, p.120), ser leitor de literatura na escola implica, para além de fruir um livro literário, posicionar-se diante dele, “afirmando ou retificando valores culturais e expandindo sentidos”. Tal aprendizado depende diretamente do encontro pessoal do leitor com o texto literário, que, frequentemente, é propiciado pelas propostas de abordagem de tais textos no contexto da sala de aula.

Considerando, dessa forma, a fundamentalidade das propostas de abordagem da literatura infantil na escola para a formação do leitor criança, é preciso partir da compreensão de que leitura é uma atividade estratégica, uma vez que o leitor age de modo deliberado, supervisionando constantemente sua compreensão. Ao longo da leitura, então, ele ativa estratégias - a exemplo da ativação do conhecimento prévio, da construção de inferências e da sumarização

das ideias - que funcionam como procedimentos reguladores do processo e que tornam a interpretação textual, progressivamente, mais precisa. Como tais estratégias não surgem como um passe de mágica na competência leitora dos sujeitos, é necessário planejar situações em que possamos investir no seu ensino (SOLÉ, 2003).

No que diz respeito especificamente às propostas de trabalho com a narrativa infantil, que unem texto verbal e não verbal, o professor deve ter em mente a importância de destacar a articulação entre texto e ilustração para a construção de sentido pelo leitor, considerando que o entendimento do modo como tais linguagens se articulam é essencial para compreensão desse texto. Além disso, é necessário chamar a atenção da criança para os elementos estruturais da narrativa, como personagem, espaço, tempo, enredo, além de estabelecer relações entre o mundo textual criado pela narrativa e o contexto histórico-social em que o aluno está inserido. Assim, na elaboração de propostas de leitura de narrativas infantis, podem ser contempladas, por exemplo, desde atividades que exploram o conhecimento prévio da criança a respeito da temática abordada e dos personagens em foco, passando pela construção de inferências sobre o lido, a partir da leitura do escrito e das ilustrações, até atividades que extrapolam o texto, relacionando-o com as vivências socioculturais do leitor criança.

Já no que tange às propostas de abordagem do texto poético, é preciso considerar que a leitura de poemas inclui a apreciação do modo peculiar como tal gênero se constrói. Como diz Resende (2000, p. 132), “o ritmo, a musicalidade e a sonoridade da poesia aguçam sensações que se harmonizam com as vibrações das palavras na alternância de pausas e movimentos visuais, auditivos, espaciais”. Dessa maneira, tais propostas devem, sobretudo, contemplar as

experiências sensoriais da criança com o texto poético, por meio de atividades de ouvir e ler poemas, com diferentes ritmos, entonações e melodias, que possam despertar estímulos diversos para a imaginação e a sensibilidade. Para além disso, é preciso explorar o ludismo, típico da linguagem poética infantil, bem como a pluralidade de sentidos que, por vezes, nela se instaura, através da construção de estratégias de leitura dessa linguagem.

Na sequência, com base nos pressupostos teóricos aqui evidenciados, apresentamos sugestões de propostas para o trabalho com a literatura infantil, visando à formação do leitor criança e ao letramento literário nos anos iniciais do ensino fundamental.

PROPOSTAS PARA A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Cumpramos destacar que as propostas de leitura precisam ser planejadas, considerando-se o perfil do leitor para as quais são elaboradas, os objetivos que se pretende atingir com a leitura, bem como os recursos expressivos de que dispõe o texto literário infantil a ser lido pela criança. Isso significa dizer que não existem receitas prontas de abordagem desses textos, que possam ser seguidas acriticamente pelo professor, sem considerar suas características e possibilidades de leitura. Sendo assim, no intuito tão somente de ilustrar um possível trabalho de leitura do texto literário infantil, apresentamos a seguir duas propostas de leitura, respectivamente para o texto poético e para a narrativa infantil.

PROPOSTA 1: O poema nos anos iniciais do ensino fundamental
Tema: Casa / Gênero textual: Poema / Proposta para turmas do 1º ano do ensino fundamental I

A casa e o seu dono (Elias José)

Essa casa é de caco
Quem mora nela é o macaco.

Essa casa tão bonita
Quem mora nela é a cabrita.

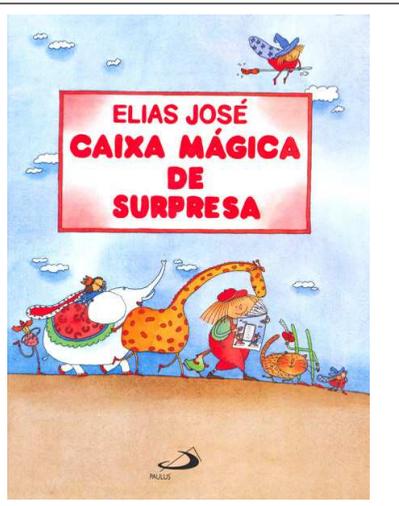
Essa casa é de cimento
Quem mora nela é o jumento.

Essa casa é de telha
Quem mora nela é a abelha.

Essa casa é de lata
Quem mora nela é a barata.

Essa casa é elegante
Quem mora nela é o elefante.

E descobri de repente
Que não falei em casa de gente.



1º Momento: Leitura do poema “A casa e seu dono”.

Objetivo: Promover a leitura oral, bem como a compreensão do texto, por meio da exploração de estratégias de leitura do texto.

O professor deverá escrever (previamente), em papel pardo (em forma de cartaz), o poema “A casa e seu dono” e, em seguida, afixá-lo na parede da sala, em local visível e acessível, para realizar a leitura junto com os alunos.

Antes de iniciar a leitura, o professor apresenta o título do poema e o nome do autor (escrevendo-os no quadro) e faz algumas perguntas aos alunos com o intuito de ativar seus conhecimentos prévios e levá-los a testar hipóteses de leitura:

- Do que vocês acham que esse poema irá falar?
- De quem será essa casa? Quem será o seu dono?

2 JOSÉ, Elias. Caixa mágica de surpresa. São Paulo: Paulus, 1984. p. 9.

Na sequência, o professor lerá o poema para seus alunos, atentando para a entonação de voz adequada para a leitura do poema. Após ler o texto, explorará a sua compreensão junto com a turma, a partir de alguns questionamentos:

- Qual é o título do poema?
- Quem escreveu o poema?
- Da casa de quem não se falou no poema?
- De que são feitas as casas apresentadas no poema?
- Quem são seus donos?
- Vocês conhecem casas como as que foram apresentadas no poema? Por exemplo, existe casa de lata? Você conhece alguma? Como ela é?
- Quais animais do poema possuem casas feitas por materiais dos quais são feitas as casas em que moramos?
- Vocês conhecem as casas de outros animais? De que elas são feitas? Parecem com as casas dos animais do poema?
- Cada linha do poema se chama verso. Quantos versos possui este poema?
- Cada grupo de versos se chama estrofe. Quantas estrofes possui este poema?

2º Momento: Remontagem e ilustração do poema

Objetivo: Estimular a leitura oral do poema, bem como a compreensão de seu modo de estruturação, atentando para seus recursos sonoros, construção do sentido e organização formal.

Após o primeiro momento, o professor pode solicitar que a turma leia novamente o poema conjuntamente, mas sem a sua participação, para que as crianças possam familiarizar-se ainda mais com os recursos sonoros do texto, como o ritmo e a rima, como também para que se estimule a participação e a interação em sala de aula.

Após essa nova leitura, pedir para que ilustrem o poema, em duplas, organizadas considerando os níveis de aprendizagem próximos dos alunos em relação à leitura e escrita. Nesse caso, o professor deve distribuir folhas em branco para cada dupla (outros materiais: lápis de cor, canetas hidrocor, giz de cera, fitas adesivas coloridas, etc.), orientando os seguintes procedimentos:

- Os alunos devem escrever o título do poema, o nome do autor e ilustrar esse título;
- Em seguida, devem desenhar as casas e seus respectivos donos que constam no poema, como apresentados no texto;
- Feito cada desenho, devem escrever cada estrofe do poema correspondente à ilustração que desenharam;
- As duplas apresentam para a turma as ilustrações que fizeram do poema e a turma elege qual foi a melhor ilustração de cada estrofe, montando o poema com os desenhos eleitos pela turma em um cartaz;

OBS.: Não é necessário que os desenhos sejam de uma mesma dupla, a primeira estrofe pode ter sido mais bem ilustrada por uma dupla, a segunda estrofe por outra e assim sucessivamente. A turma é que deve escolher por votação quais os melhores desenhos.

- O professor deve afixar as ilustrações escolhidas ao lado do cartaz em que o poema está escrito.

3º Momento: Releitura do poema e produção artística

Objetivo: Estimular a expansão da leitura do poema, por meio da recriação do texto, bem como da produção artística em torno dele.

O professor poderá dividir a turma em grupos de sete alunos e distribuir com os grupos folhas com o poema xerocado em forma de texto lacunado. Outra possibilidade é solicitar que as duplas da atividade anterior escrevam, cada uma, uma estrofe e depois monte-se um poema só para toda a turma. Os alunos irão reescrever o poema com os nomes dos integrantes do grupo. Por exemplo:

A Casa e seu dono – integrantes do grupo	A Casa e seu dono – integrantes do grupo
Essa casa é de _____	Essa casa é de <u>espaguete</u>
Quem mora nela é _____	Quem mora nela é <u>a Elizabeth.</u>
[...]	[...]

Modelo de texto lacunado a ser entregue aos alunos

Possibilidade de reescrita da estrofe

É preciso considerar que talvez seja necessário, nessa etapa, realizar a correção ortográfica de algumas palavras. Para isso, solicite que os alunos escrevam as estrofes num caderno de um dos integrantes do grupo. Em seguida, deve-se passar de grupo em grupo observando a escrita das palavras e se todas atendem à norma culta. Nesse momento, trabalhe com os alunos a importância da

revisão do texto, principalmente quando este for ser exposto para outros leitores.

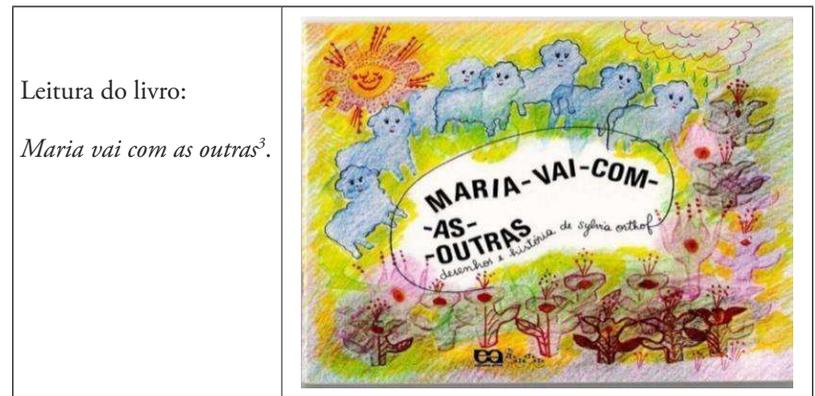
Em seguida, os alunos irão ilustrar as estrofes que reescreveram. As ilustrações devem estar coerentes com as estrofes que foram escritas pelos alunos. Então, trabalhe aspectos peculiares ao gênero poema, tais como rima, musicalidade, etc. Caso haja alunos pré-silábicos e silábicos (que apresentem dificuldades com a escrita), uma alternativa é disponibilizar um banco de palavras para realizar a atividade, para que estes possam participar da atividade e avançar nos níveis de escrita.

Por fim, ressaltamos, com base em Pinheiro (2002), que recursos, como a organização de um mural, onde as crianças possam afixar versos preferidos ou desenhos que revelem sua leitura de poemas ao longo do ano, podem ser uma alternativa interessante para aproximar as crianças do texto poético e, assim, fomentar o prazer de ler.

PROPOSTA 2: A narrativa nos anos iniciais do ensino fundamental

Proposta para turmas do 3º ano do ensino fundamental I

3 ORTOFH, Sylvia. Maria vai com as outras. São Paulo: Ática, 2005.



1º Momento: Exploração da capa do livro

Objetivo: Explorar conhecimentos prévios dos alunos-leitores e levá-los a fazer uso de levantamento de hipóteses sobre a capa do livro, as ilustrações, o título, etc

Antes de solicitar que os alunos leiam a história e digam o que entenderam a respeito do texto, é importante que o professor explore a capa do livro e faça uso de uma diversidade de perguntas que possibilitem a participação ativa dos sujeitos como leitores que se constituem no próprio processo da leitura, ativando conhecimentos prévios e construindo hipóteses sobre o texto lido, a exemplo de:

- Observem a capa do livro e digam o que vocês estão vendo nas imagens.
- Vocês conhecem estes animais que estão presentes na capa? Onde eles vivem? De que eles se alimentam?
- Será que eles vão fazer parte da história do livro? De que forma?

- E o título da história? Vocês já ouviram falar em “Maria vai com as outras”, o que vocês entendem por esta expressão?
- Quem escreveu este livro? Você já ouviu falar nesta autora?

2º Momento: Interpretação do texto

Objetivo: Levar os alunos a compreenderem o texto a partir de um jogo interlocutivo de perguntas e respostas, de modo que sejam explorados tanto o texto verbal quanto as ilustrações.

Ao longo da leitura da narrativa, é preciso que o professor considere a importância de funcionar como mediador para a construção da compreensão da criança, por meio de questionamentos que favorecerão a ativação não só de conhecimentos prévios, mas também de inferências essenciais à leitura do texto. Por exemplo:

- No início da história (p. 2), há imagens e desenhos que se complementam em relação à caminhada das ovelhinhas. Ao fazer a leitura da referida página, algo chamou a sua atenção? O que você percebe no rebanho?
- Há alguma coisa diferente entre as ovelhas? O que, por exemplo?
- Maria ia sempre para onde as outras ovelhas iam. Vejam que, nas imagens presentes nas páginas 04 e 05, as ovelhas iam para baixo e iam para cima, e Maria seguia o mesmo percurso. Por que isso acontecia?
- Na página 08, todas as ovelhas foram para um lugar distante. Para onde? Para o Polo Sul. Que desenho nos ajuda

a compreender que elas estão no Polo Sul? Você já ouviu falar neste lugar? Como se vive lá? Faz frio ou calor?

- A autora diz que as ovelhas pegaram uma gripe e Maria também. Além do que está escrito no livro, que EXPRESSÃO há no texto que confirma que Maria está gripada?
- Na sequência da história (p. 12), observamos que todas as ovelhas vão para outro lugar diferente do Polo Sul. Um lugar que tem camelo, sol forte e uma terra quente. Que lugar é este? Vocês lembram?
- Gostariam de morar em um lugar como este? Como é o lugar onde você mora? É frio? É quente?
- O que mais vocês observaram de interessante na ilustração da página 12? O que aconteceu com as ovelhinhas quando elas estavam no deserto? Olhe bem para a fisionomia delas e veja se há algo de estranho... O quê?
- Há alguma expressão dos personagens que chamou a sua atenção? Qual? Por quê? Há alguma palavra no texto que vocês não sabem o que significa? Qual? Registre no seu caderno.
- Na página 16, podemos observar que as ovelhinhas estão se alimentando. Vocês sabem o que elas estão comendo? (Presume-se que os alunos digam jiló). Vocês sabem o que é jiló?
- Já comeram salada de jiló? E Maria, ela gostava deste tipo de alimento?
- Que palavra, no texto, demonstra que ela gostava ou não de jiló?
- O que aconteceu na história depois que ela comeu jiló? Houve alguma mudança na vida dela a partir daí? Qual?

- Na gravura, o que significa este sinal de interrogação dentro dos balões? Significa que ela está triste, feliz ou preocupada? Você já leu alguma história em quadrinhos em que apareceram estas interrogações próximas à mente dos personagens? Lembram o que elas significavam?
- Nas páginas 18 e 19, há lindos desenhos. Descreva-os. Há algo diferente do que foi visto até o momento? O quê?
- Na página 20, podemos observar um morro alto que tem um Cristo lá em cima. Qual é o nome deste morro? Onde ele fica? Como você sabe disso?
- O que aconteceu com as ovelhas que pularam do alto do Cristo/Corcovado? E com Maria, o que aconteceu com ela? Pulou? Desistiu? Teve medo? O que ela fez de fato? No seu entender, ela agiu certo?

3º Momento: Exploração da estrutura da narrativa

Objetivo: Levar os alunos a terem conhecimento sobre algumas marcas estruturais do texto narrativo.

Para facilitar a compreensão do texto, o professor pode explorar algumas marcas referentes à estrutura da narrativa, relacionadas a seu contexto inicial, desenvolvimento e desfecho:

- A história *Maria vai com as outras* tem começo, meio e fim. O que aconteceu em cada uma dessas partes?
- Você gostou do final da história?

- Esperava que Maria deixasse de seguir as outras e seguisse o seu próprio caminho?
- Se você fosse convidado para escrever um final diferente para esta história, como você faria?
- As outras histórias que vocês já leram tiveram um final feliz ou triste?
- Quem se lembra de uma história lida e quer contar para os colegas, dizendo como a história começou, o que aconteceu em seu desenrolar e como foi concluída.

4º Momento: Reconto oral e escrito do texto

Objetivo: Estimular a prática do reconto escrito de textos literários, mediante a produção de textos narrativos com base na linguagem não verbal ou oral.

- Releia a história *Maria vai com as outras*. Conte para os seus pais, amigos, colegas. Depois escreva um relato da história fazendo as alterações que você gostaria, mudando o começo, o meio e o fim.
- Escolha a cena de que você mais gostou e transforme-a num texto narrativo, fazendo uso de descrições, das ações dos personagens, do diálogo entre eles, do desenlace, etc.
- Em seguida, troque o seu texto com o de seus coleguinhas, de modo que todos leiam na sala e conheçam as histórias uns dos outros. Estes textos serão organizados em um livro e apresentados aos pais em um evento da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como palavras finais, reiteramos a importância de um trabalho de alfabetização que promova, em paralelo, a formação do leitor do texto literário. Nesse sentido, alertamos o professor para a necessidade de ser, ele mesmo, leitor desse texto, para que seja um verdadeiro “agente de letramento” (KLEIMAN, 2007) literário de seus alunos, capaz de perceber a linguagem especial que o configura, a pluralidade de sentidos que o permeia, assim como as ricas possibilidades de leitura que apresenta para o leitor criança.

Evidentemente, entender essa perspectiva de trabalho passa por uma formação docente que privilegie a mediação de leitura do texto literário como aspecto essencial na formação leitora das crianças, deixando de lado perspectivas exclusivamente pedagogizantes de abordagem desse texto, que abordam aspectos como o estudo de letras e sílabas, por exemplo, em detrimento das características literárias do texto lido.

REFERÊNCIAS

COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; PAULINO, Graça. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; ROSING, Tânia M. (Org.). **Escola e leitura**: velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009. p.61-79.

KLEIMAN, Angela B. Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In: CORREA, Manoel (Org.). **Ensino de língua**: Letramento e representações. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

LUIZ, Fernando Teixeira; FERRO, Marcela Coladello. Tamanho não é documento: teoria, crítica e propostas de atividades com narrativas curtas. In: SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. **Leitura literária na escola**: reflexões e propostas na perspectiva do letramento. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. 2. ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

RESENDE, Vânia. **Literatura infantil & juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 2000.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos da mesma coisa? In: TEBEROSKY, Ana et al. **Compreensão de leitura**: a língua como procedimento. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 17-34.

SOBRE AS AUTORAS

Andréa Tereza Brito Ferreira é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (1996), Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2003) e Pós-doutorado em Educação pela Université Paris 8 (2009). Atualmente é professora associada da Universidade Federal de Pernambuco. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Prática pedagógica, atuando principalmente nos seguintes temas: cotidiano escolar, alfabetização e formação de professor. É professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco e membro do Centro de Estudos em Educação e Linguagem.

Claudia Janaina Galdino Farias Carneiro é licenciada em Letras pela UEPB, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna pela UFCG e mestre em Linguagem e Ensino pela UFCG. É professora efetiva na rede estadual e municipal de ensino, onde atua no ensino fundamental e médio. Atualmente é formadora de professores de Língua Portuguesa da rede estadual, atuando no desenvolvimento de sequências didáticas.

Danielle Gomes de Sousa é licenciada em Pedagogia, especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua materna, ambas pela UFCG. Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação também pela UFCG. Seus estudos se voltam para a formação do leitor, letramento literário, literatura infantil e livros de imagem. É professora da rede municipal de Puxinanã - PB, atuando em turmas de Educação Infantil e 1º ano do Ensino Fundamental I

e atuou como formadora do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na etapa da Educação Infantil.

Fabiana Ramos é Graduada (1995) e Mestre (1999) em Letras, pela Universidade Federal da Paraíba, Doutora em Linguística (2015) também pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta do Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Campina Grande, como também do Programa de Pós-graduação em Educação dessa Universidade (PPGE) UFCG. Atua como pesquisadora, sobretudo, nos seguintes temas: formação do professor, construção identitária docente, letramento, formação de leitores e literatura infantil.

Fabiola Cordeiro de Vasconcelos é Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, é Professora vinculada à Unidade Acadêmica de Educação – UAEd, do Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG, em Campina Grande – PB. Leciona, no curso de Pedagogia, entre outras, as disciplinas Leitura e Produção Textual, Análise e Produção de Textos Acadêmicos, Psicologia Educacional e Literatura Infantil, desenvolvendo atividades focalizadas na leitura e produção de textos no âmbito acadêmico, bem como no universo literário dirigido às crianças, ultimamente focalizando as narrativas visuais, suas peculiaridades e leitura.

Maria de Fátima Alves é Doutora em Linguística pela UFPE. Professora da Unidade Acadêmica de Educação (UAED) e do Programa de Pós-graduação em Linguagem e Ensino (POSLE/ UFCG). Líder do grupo de Pesquisa (UFCG/CNPq) “Práticas Educativas e Letramento”. Faz parte do grupo de pesquisa “Teorias de Linguagem e Ensino” e desenvolve pesquisas nas seguintes áreas: leitura, formação docente, letramento, gêneros textuais e ensino de

língua portuguesa. Atua como pesquisadora no projeto “Gêneros textuais como objeto de ensino: perspectivas teóricas e instrumentos didáticos» (PPGLE/UFCG).

Patrícia Fabiana Nascimento de Oliveira é licenciada em Letras pela UEPB e em Pedagogia pela UFCG. Mestre em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PÓSLE-UFCG). Especialista em Linguística Aplicada ao Ensino de Língua Materna (UFCG). De 2013 a 2018 atuou Formadora da IES do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (UFPE / UFPB). É professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na rede estadual de ensino (PB) desde 2013. Atua na formação continuada de professores desde 2011 e, atualmente, ministra formações para professores e coordenadores pedagógicos nas áreas de: Letramento e Alfabetização, Leitura na Educação Básica, Gêneros textuais e Produção de textos, Letramento literário, Planejamento e Monitoramento, Avaliação e Currículo, entre outros.

Stephanie Andrade Souza é licenciada em Letras pela Universidade Estadual de Campina Grande (UEPB), mestra em Linguagem e Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino (PÓSLE) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo foco de pesquisa está voltado para a formação docente. Atua em escolas públicas e particulares da cidade de Campina Grande, como professora de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental II e Médio e investiga temas ligados à leitura, escrita e ensino, dentro da área de Linguística Aplicada.

Viviane Sulpino da Silva é Mestre em Formação de Professores da Educação Básica pela UEPB (2013). Sua área de concentração e pesquisa é Letramento, alfabetização, práticas de leitura e produção textual. Possui licenciatura plena em Pedagogia

(2007) e bacharelado em Ciências Contábeis (2000) ambos pela Universidade Estadual da Paraíba. É especialista em Educação Infantil (2007) e Supervisão Escolar e Orientação Educacional (2018) pelas Faculdades Integradas de Patos (FIP). Atuou como docente do Programa Especial de extensão (PROEX) da FADIRE-Faculdade de Desenvolvimento e Integração Regional nos cursos de Pedagogia. É professora da rede municipal de Campina Grande, Paraíba, desde 2001.

Formato 15x21 cm
Tipologia Adobe Garamond Pro
Nº de Pág. 245

Editora da Universidade Federal de Campina Grande- EDUF CG

