

UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA-UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO, GESTÃO E
INOVAÇÃO

ELAINE CRISTINA CAMARGO FRAGNAN

SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO ENSINO
MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM

ARARAQUARA - SP
2017

ELAINE CRISTINA CAMARGO FRAGNAN

**SABERES E PRÁTICAS DE ENSINO DE LEITURA NO ENSINO
MÉDIO: IMPLICAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Processos de Ensino, Gestão e Inovação.

Linha de pesquisa: Processos de Ensino

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

ARARAQUARA - SP
2017

FICHA CATALOGRÁFICA

F873s Fragnan, Elaine Cristina Camargo
Saberes e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio: implicações para a Aprendizagem /Elaine Cristina Camargo Fragnan. – Araraquara: Universidade de Araraquara, 2017.
112f.

Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara-UNIARA

Orientadora: Profa. Dra. Dirce Charara Monteiro

1. Ensino de leitura. 2. Ensino Médio. 3. Saberes e práticas. 4. Estratégias de leitura
I. Título.

CDU 370

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

FRAGNAN, E.C. **Saberes e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio: implicações para a aprendizagem**/ 2017.112f. Dissertação do Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação - Universidade de Araraquara – UNIARA, Araraquara-SP.

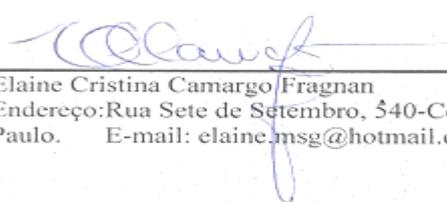
ATESTADO DE AUTORIA E CESSÃO DE DIREITOS

NOME DO AUTOR: Elaine Cristina Camargo Fragnan

TÍTULO DO TRABALHO: **Saberes e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio: implicações para a aprendizagem**

TIPO DO TRABALHO/ANO: Dissertação / 2017

Conforme LEI Nº 9.610, DE 19 DE FEVEREIRO DE 1998, o autor declara ser integralmente responsável pelo conteúdo desta dissertação e concede a Universidade de Araraquara permissão para reproduzi-la, bem como emprestá-la ou ainda vender cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação e nenhuma parte desta dissertação pode ser reproduzida sem a sua autorização.


Elaine Cristina Camargo Fragnan
Endereço: Rua Sete de Setembro, 540-Centro- CEP 17320-000-Mineiros do Tietê-São Paulo. E-mail: elaine.msg@hotmail.com



UNIVERSIDADE DE ARARAQUARA - UNIARA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PROCESSOS DE ENSINO,
GESTÃO E INOVAÇÃO, ÁREA DE EDUCAÇÃO

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Processos de Ensino, Gestão e Inovação da Universidade de Araraquara – UNIARA – para obtenção do título de **Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação**.

Área de Concentração: Educação e Ciências Sociais.

NOME DO AUTOR: ELAINE CRISTINA CAMARGO FRAGNAN

TÍTULO DO TRABALHO: “Saberes e práticas de ensino de leitura no ensino médio: implicações para a aprendizagem”

Assinatura do(a) Examinador(a)

Conceito

Prof. Dr. Dirce Charara Monteiro (orientadora)
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Maria Regina Guarnieri
Universidade de Araraquara – UNIARA

Aprovada () Reprovada

Profa. Dra. Denise Maria Margonari
Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho”-UNESP

Aprovada () Reprovada

Versão definitiva revisada pelo(a) orientador(a) em: 07/04/2017

Prof. Dr. Dirce Charara Monteiro (orientadora)

Dedico esta pesquisa à minha família, que sempre me apoiou, incondicionalmente: minha mãe, que sempre esteve ao meu lado, meu irmão Rivaldo, que me apresentou ao curso de Mestrado da UNIARA e a meu marido Valdinei e filhos Maria Eduarda e Iago.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter colocado pessoas especiais em meu caminho, com as quais pude contar neste meu projeto.

À minha professora orientadora Dirce, por ter me recebido e mostrado o caminho a ser seguido, de uma forma única e exemplar. Espero poder contribuir para o universo acadêmico com a mesma ética e profissionalismo.

Agradecimento especial a meu irmão Rivaldo, por ter me estimulado a participar do processo seletivo do Mestrado da UNIARA.

À Diretora Icléa Maria Bonaldo, pelo acolhimento em sua escola e a todos os que colaboraram para o desenvolvimento desse projeto.

A meus filhos Maria Eduarda e Iago, por compreenderem com muita paciência, o tempo dispendido para a execução deste trabalho.

A meu marido Valdinei que soube me apoiar nas horas difíceis e me fez acreditar que eu chegaria até aqui.

A todos os companheiros, amigos de Mestrado da Uniara, turma 2015, que, com muito trabalho e perseverança, chegaram ao fim desse tão sonhado projeto de vida como eu cheguei.

Aos colegas de trabalho da escola Antonio Ferraz, que colaboraram de alguma forma para que meu sonho se tornasse real.

Aos amigos fiéis, que sempre tiveram certeza da minha capacidade e me apoiaram incondicionalmente: Ana Célia e Silberto.

RESUMO

Os resultados insatisfatórios de avaliações nacionais e internacionais (SARESP, PISA) que medem a capacidade de leitura do jovem brasileiro, as minhas experiências em sala de aula e a escassez de pesquisas voltadas para o desenvolvimento da competência leitora no Ensino Médio, levaram-me aos seguintes questionamentos: Quais são as principais dificuldades para se formar um bom leitor? Quais atividades/estratégias são utilizadas pelo professor em sala de aula e qual a sua importância no processo de aprendizagem de leitura? A partir dos quais foi proposta esta pesquisa com os objetivos de: a) analisar os saberes e as práticas pedagógicas de ensino de leitura de uma professora do Ensino Médio da escola pública; b) investigar as atividades/estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e qual a sua importância no desempenho dos alunos em leitura; c) identificar algumas razões das dificuldades de leitura dos alunos dessa professora. Autores da linguística textual e da abordagem interacional da leitura, como Koch, Travaglia, Solé, fundamentaram esta pesquisa. Gimeno Sacristán and Tardif ofereceram apoio teórico para a análise dos saberes e práticas da professora. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de base empírica, aprovada pelo Comitê de Ética da UNIARA, e realizada numa escola estadual de uma cidade do interior paulista. Os instrumentos/procedimentos incluíram a observação de aulas de uma professora do terceiro ano do Ensino Médio; uma entrevista para identificar seus saberes sobre o ensino da leitura, sua formação e seus estímulos pessoais para a leitura; análise documental da proposta curricular paulista e uma atividade de avaliação da capacidade leitora dos alunos. Dentre os resultados principais podemos apontar: a) a professora possui um rico repertório de saberes adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, dentre os quais destacamos o domínio da matéria e o saber ensinar, incluindo-se nessa última categoria, a preocupação com o planejamento, a complementação do material didático, a variação das atividades. A professora mobiliza a maioria desses saberes em sua prática de ensino de leitura, ensinando as principais estratégias necessárias para a compreensão de textos de gêneros variados e estimulando a criticidade dos alunos. Na atividade de avaliação, as maiores dificuldades encontradas estão relacionadas à falta de conhecimento prévio sobre o assunto bem como problemas com o vocabulário. Alguns alunos também tiveram dificuldades para fazer inferências, indicando a necessidade de um trabalho mais aprofundado com essas estratégias.

Palavras-chave: Ensino de leitura. Ensino Médio. Saberes e práticas. Estratégias de leitura.

ABSTRACT

The unsatisfactory results of national and international evaluations (SARESP, PISA) that measure the reading capacity of Brazilian young people, my classroom experiences and the scarcity of researches aimed at the development of the reading competency in high school, have raised the following questions: What are the main difficulties to form a good reader: Which activities/strategies are used by the teacher in the classroom and their importance in the process of reading learning to read? Based on these questions, this research was proposed with the following aims: a) to analyze the knowledge and the practices for the teaching of reading of a high school teacher of a public state school; to investigate the activities/strategies used by the teacher in her classroom and their importance in the students' reading performance; to identify some reasons of her students' reading difficulties. Some authors of Text Linguistics and of the Interactional Approach to reading, such as Koch, Travaglia and Solé, gave support to this research. Gimeno Sacristán, Tardif and Borges offered support to the analysis of the teacher's knowledge and practice. It is a qualitative empirical research approved by the Ethics Committee of UNIARA, and was developed in a public school of a city in São Paulo state, Brazil. The instruments/procedures included class observation of a high school teacher; an interview to identify her knowledge about the teaching of reading, her formation and her personal stimulus for reading; documental analysis of the curriculum of São Paulo state and an activity to evaluate her students' reading capacity. Some results may be pointed: a) The teacher has a rich repertoire of knowledge acquired along her personal and professional trajectory, among them we can highlight the domain of the school subject, the knowledge of how to teach, including in this last category, the preoccupation with planning, complementing the text book, the offering of a variety of activities. The teacher mobilizes the majority of this knowledge in her practice, teaching the necessary strategies for the text comprehension of different text genres and stimulating her students' criticism. In the evaluation activity applied to the students, the greatest difficulties were related to the lack of previous knowledge about the text content as well as vocabulary problems. Some students had difficulty to infer information, pointing to the necessity of a deeper work with these strategies.

Keywords: Teaching of reading. High School. Teacher's knowledge. Teaching practices. Reading strategies.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Os saberes dos professores.....	p.37
Quadro 2 - Saberes da professora	p.47
Quadro 3- Atividades de ensino de leitura da professora.....	p.55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Resultados comparativos das pesquisas 2011-2015 por região.....	p.11
Figura 2: Esquema de concepção do currículo como processo e práxis.....	p.39
Figura 3: Avaliação: acertos e erros	p.60

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de acertos e erros por questão.....	p.60
Tabela 2 : número de acertos por questão.....	p.70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 Algumas pesquisas sobre o tema	15
2 FUNDAMENTOS	21
2.1 O conceito de leitura.....	21
2.2 O ensino da leitura.....	22
2.3 Estratégias de leitura.....	24
2.4 Tipos e gêneros textuais.....	25
2.5 A atividade de leitura.....	29
2.6 Os saberes docentes	35
2.7 O conceito de prática pedagógica para Gimeno Sacristán	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO	41
3.1 Contexto	41
3.2 Participantes	42
3.3 Instrumentos/Procedimentos	43
3.4 Metodologia de análise de dados.....	44
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	46
4.1 Os saberes da professora	54
4.2.1 Cadernos do Currículo do Estado de São Paulo	54
4.2.2 A prática de ensino de leitura da professora.....	55
4.2.3 Atividade avaliativa dos alunos.....	58
CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
REFERÊNCIAS	74
APÊNDICES	76
APÊNDICE A - TCLE- PROFESSORA	76
APÊNDICE B- ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS	77
APÊNDICE C- ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA.....	78
APÊNDICE D- TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA	80
APÊNDICE E- TA - ALUNOS.....	86

APENDICE F- TCLE - PAIS.....	88
ANEXOS.....	90
ANEXO A- EXEMPLO DE UMA UNIDADE DE APRENDIZAGEM	90
ANEXO B – ATIVIDADE APLICADA PELA PROFESSORA.....	106

1 INTRODUÇÃO

O Brasil apresenta um dos piores resultados nas avaliações internacionais e nacionais que medem a capacidade de leitura. Os resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), feito pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico) e aplicado a jovens de 15 anos a cada três anos, mede o desempenho dos estudantes em leitura, matemática e ciências, revelam que o Brasil está nas posições mais baixas do ranking. Em 2012, entre os 65 países comparados, o Brasil ficou em 58º lugar. Indicadores regionais como o SARESP também apontam resultados bastante desanimadores. A defasagem é grande e facilmente constatada nas avaliações externas. Embora o IDESP¹ de novembro de 2015, cujos resultados foram divulgados em 2016, numa escala de 0 a 10, tenha subido de 1,93 para 2,25 no Ensino Médio, em relação a 2014, ainda está muito distante da meta proposta para 2030, que é 5 (cinco).

O Instituto Pró-livro divulgou, em 2016, a pesquisa *Retratos da Leitura no Brasil 4*, em sua 4ª edição, organizada por Zoara Faila, cujos dados foram coletados em 2015, com o total de cinco mil entrevistados por todo o território brasileiro. As questões feitas aos entrevistados referem-se à influência da leitura de livros sugeridos pela escola ou lidos por iniciativa própria e indicadores de utilização de bibliotecas, da internet e dos livros digitais. A pesquisa foi feita nas cinco regiões brasileiras, considerando a população de mais de 5 anos de idade, alfabetizada e não alfabetizada: Norte (8%), Centro-Oeste(8%), Nordeste (28%), Sudeste (42%) e Sul (14%). Nessa pesquisa, leitor é todo aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos um livro nos últimos três meses.

De acordo com a pesquisa, em 2011, 54% das mulheres entrevistadas eram consideradas leitoras e, em 2015, esse número aumentou para 59%. Já para os homens, o percentual saltou de 44% para 52%. O brasileiro lê, em média, 2,54 livros, inteiros ou em partes, entre literatura, contos, romances, poesia, gibis, Bíblia, livros religiosos e livros didáticos. Desse total, de 2,54 livros, cada leitor lê 1,06 livro inteiro e 1,47 em partes.

Um dos fatores que pode explicar o aumento de livros lidos no país é o nível de escolaridade dos leitores brasileiros. Os resultados de 2015 reforçam uma tendência percebida desde 2007: quanto maior a escolaridade e a renda, maior é o hábito de leitura de livros, assim

¹ Índice principal indicador de qualidade do ensino na rede estadual paulista, obtido com os resultados das Provas do SARESP mais a proporção de estudantes aprovados.

como também é maior entre aqueles que ainda são estudantes. Esses últimos, sobretudo pela leitura de livros indicados pela escola, didáticos ou literatura.

As regiões brasileiras, exceto o Nordeste, obtiveram na última pesquisa, um aumento considerável no número de leitores. O Sudeste possui um total de 61%. A seguir, o mapa com os resultados comparativos das duas últimas pesquisas, por região:

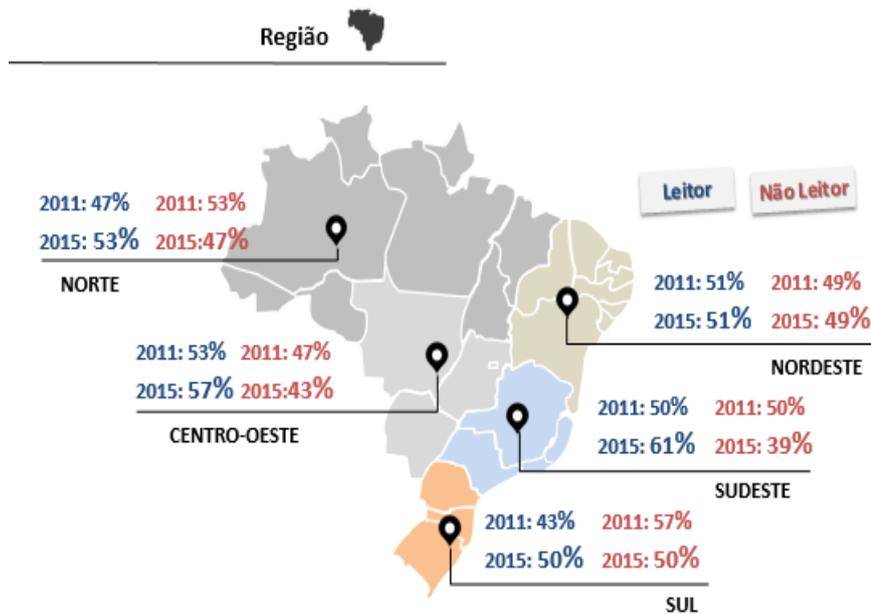


Figura 1: Resultados comparativos das pesquisas 2011-2015, por região
 Fonte: Retrados da Leitura no Brasil 4, 2016, p.59

Como professora da rede estadual, na disciplina de Português, há vinte e dois anos e professora da rede municipal da cidade de Dois Córregos há quase um ano, percebo que a leitura é o ponto fraco na minha disciplina. Há muito tempo, os alunos (principalmente os da faixa etária dos 15 aos 17 anos) perderam o entusiasmo pela leitura. Espontaneamente, sem a cobrança do professor, os adolescentes já não querem ler. É preciso forçá-los por meio de avaliações e notas e, ainda assim, não são todos que leem.

A leitura e a escrita são consideradas competências prioritárias no Currículo do Estado de São Paulo (2008) implantado a partir de 2008. A justificativa principal para essa prioridade é que a linguagem viabiliza a compreensão e o encontro dos discursos utilizados em diferentes esferas da vida social. Segundo a avaliação PISA (2000, 2003, 2004) “a competência leitora consiste na compreensão e no emprego de textos escritos e na reflexão

pessoal a partir deles, com a finalidade de atingir as metas próprias, desenvolver o conhecimento e o potencial pessoal e participar na sociedade”.

Solé (1998) afirma que

essa competência é atualizada em textos bem diversificados – persuasivos, publicitários, informativos, de reflexão, expositivos, literários, hipertextos – que são apresentados em formatos e suportes diferentes, e que são abordados pelos leitores com uma variedade de objetivos: para desfrutar, para se informar, para aprender, para resolver um problema prático, para comunicar os outros.

Solé (1998) diz que ler não tem sempre a mesma forma e nem se aprende de uma única vez. Aprende-se a ler continuamente ao longo de toda escolaridade, ao longo de toda a vida.

É por meio da língua portuguesa que as formas sociais arbitrarias de visão de mundo são incorporadas e utilizadas como instrumentos de conhecimento e de comunicação. Por isso a proposta curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e Ensino Médio (2008), no componente Língua Portuguesa, tem a pretensão de cuidar para que os estudantes sejam capazes de simbolizar experiências a partir da palavra oral, refletindo sobre elas mediante o estudo da língua, instrumento que lhes permite organizar a realidade na qual se inserem, construindo significados, nomeando conhecimentos e experiências, produzindo sentidos, tornando-se sujeitos. Os atos de leitura e de produção de textos ultrapassam os limites da escola e configuram-se como pré-requisito para todas as disciplinas escolares. A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho, nas relações interpessoais e na vida. Sendo assim, o eixo principal de organização do conteúdo de Língua Portuguesa é o desenvolvimento da competência geral de ler e produzir textos assim subdividido:

a) Tipologias textuais: o objetivo central é compreender que, nas situações reais de comunicação, diferentes textos, com diferentes linguagens podem apresentar uma forma de organização interna semelhante.

b) Gêneros textuais: estão relacionados com os textos e suas funções sociocomunicativas. Dois gêneros foram selecionados para cada bimestre. A intenção é apresentar o texto e suas especificidades funcionais.

c) Texto e Discurso: nesse eixo, os textos serão vistos com sentido mais amplo. Por serem organizados a partir de uma ou mais tipologias e um certo gênero, os textos surgem dentro de um contexto comunicativo muito mais complexo e inserido em um universo de

valores de uma determinada sociedade. Assim, quatro discursos foram selecionados: o publicitário, o jornalístico, o artístico e o político.

d) Texto e história: esse eixo abrange os outros três eixos já citados. Nele, os estudantes são convidados a refletir sobre valores sociais, políticos, econômicos e culturais, que se tornam realidade por meio de textos de diversas tipologias e gêneros.

Em relação ao texto literário, o professor o trará como objeto de análise e interpretação, e, ao mesmo tempo, como prática social. A intenção é que o estudante se torne um leitor autônomo.

Considerando que o foco desta pesquisa está voltado para a competência leitora, destacamos o conceito de leitura adotado com base principalmente em Koch e Elias (2014) e Solé (1998).

Koch e Elias (2014, p.10) criticam a concepção de leitura “entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem se levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sociocognitivo-interacionalmente. O foco de atenção é, pois, o autor e suas intenções e o sentido está centrado no autor, bastando ao leitor captar essas intenções”. Baseadas numa concepção dialógica da linguagem, defendem que “o sentido de um texto é construído na interação texto-sujeitos e não algo que pré-exista a essa interação.” (p.11).

Solé (1998, p.22) também considera a leitura como “um processo de interação entre o leitor e o texto. Nesse processo tenta-se satisfazer os objetivos que guiam sua leitura.” Segundo a autora, há estratégias de leitura, estratégias metacognitivas, que permitem que o aluno planeje suas ações na leitura, como: compreender os propósitos implícitos e explícitos da leitura, ativar os conhecimentos prévios sobre o assunto, avaliar a consistência interna do conteúdo expresso pelo texto, comprovar a compreensão mediante revisão, elaborar inferências como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões.

Solé enfatiza a necessidade dessas estratégias serem ensinadas:

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. (SOLÉ, 1998, p.70)

Nesse sentido, o currículo do estado de São Paulo valoriza o papel do professor como principal responsável pelas competências a serem adquiridas pelos alunos:

Um currículo que promove competências tem o compromisso de articular as disciplinas e as atividades escolares com aquilo que se espera que os alunos aprendam ao longo dos anos. Logo, a atuação do professor, os conteúdos, as metodologias disciplinares e a aprendizagem requerida dos alunos são aspectos indissociáveis (SÃO PAULO, 2008, p.13)

É preciso entender a ligação entre as atividades/estratégias trabalhadas pelo professor e o que se espera que os alunos aprendam. Daí a importância de investigar os saberes e a prática do professor no sentido de relacioná-los com os resultados do processo de aprendizagem.

Os problemas enfrentados nos vários níveis de ensino, e mais diretamente no Ensino Médio, em relação ao desenvolvimento da competência leitora, dão origem a alguns questionamentos: Quais são as principais dificuldades para se formar um bom leitor? Quais atividades/estratégias são utilizadas pelo professor em sala de aula e qual a sua importância no processo de aprendizagem de leitura?

Objetivos da pesquisa

Meus questionamentos sobre o papel da escola pública na formação de leitores levaram-me à elaboração deste projeto de pesquisa com os seguintes objetivos:

- a) analisar os saberes e as práticas pedagógicas de ensino de leitura de uma professora do Ensino Médio da escola pública;
- b) investigar as atividades/estratégias utilizadas pelo professor em sala de aula e qual a sua importância no desempenho dos alunos em leitura.
- c) identificar algumas razões das dificuldades de leitura dos alunos dessa professora.

Os preocupantes resultados das avaliações nacionais e internacionais referentes ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos do Ensino Médio, acrescidos da escassez de pesquisas sobre dificuldades de leitura nesse nível de ensino **justificam** a necessidade desse estudo. Faz-se necessário entender quais atividades/estratégias são utilizadas pelo professor em sala de aula e sua importância no processo de aprendizagem da leitura.

Espero, com este projeto, contribuir para a identificação dos principais entraves ao desenvolvimento da competência leitora dos alunos que se encontram na etapa final do Ensino Básico, bem como sinalizar algumas estratégias para outros professores que, assim como eu, lidam com o ensino da leitura no seu dia a dia na escola pública.

Nosso **referencial teórico** para uma abordagem interacional da leitura e seu ensino se apoiará principalmente em autores com Solé (1998), Dota (1994), Kock e Elias (2012) Koch e

Travaglia (2013) e Schneuwly & Dolz (2004). Para a análise da prática pedagógica, buscaremos fundamentos em Gimeno Sacristán (2000) pela profundidade com que trata do tema. Os saberes da professora serão analisados principalmente com base em Tardif (2002) e Borges (2004) que nos auxiliarão na proposição de categorias de análise para esses saberes.

1.1 Algumas pesquisas sobre o tema

Meus questionamentos sobre o papel da escola pública na formação de leitores levaram-me a buscar pesquisas sobre o tema no Banco de Teses CAPES, nas bases de dados SCIELO e no site da ANPED, no período 2010-2012, que pudessem me auxiliar a encontrar algumas respostas para o problema. Dentre as pesquisas encontradas, destaquei aquelas que têm uma relação mais direta com meus interesses de pesquisa.

Segundo Amaral (2010), na sociedade contemporânea, pode se observar um grande número de pessoas que “aprenderam a ler e a escrever”, mas que não fazem leituras de livros, jornais, revistas, apresentam dificuldades para redigirem uma carta, preencherem um formulário, localizarem uma informação num quadro de avisos, compreenderem as instruções sobre o uso de um produto ou equipamento, ou seja, apresentam dificuldades para empregar a leitura e a escrita no cotidiano. São pessoas que conseguem apenas decodificar e entender textos com estruturas muito simples, mas que não conseguem estabelecer a relação entre os diferentes gêneros e o seu uso nas práticas sociais. Apenas passaram pela escola mas não se apropriaram plenamente das práticas de leitura e escrita.

Para Amaral (2010), a escola é a instituição à qual a sociedade atribui a responsabilidade por grande parte da formação dos indivíduos. O processo é longo, envolvendo o planejamento, a organização e a realização de atividades de ensino e aprendizagem.

A escola dispõe de gêneros discursivos e textuais próprios para o cumprimento de sua função social. A leitura e a escrita, no contexto escolar, são usadas somente para os objetivos escolares. A leitura e a escrita são instrumentos que auxiliam a estruturar e organizar o pensamento, onde as funções mentais são ativadas para a compreensão de fatos, ideias, conceitos, das relações e conexões entre eles.

Para que o aluno tenha sucesso como leitor e produtor de textos é necessário que ele tenha o domínio dos gêneros escolares (saber tomar notas, fazer resumos, resenhas, entre outros), pois é por meio deles que os conteúdos curriculares são estudados. Um texto pode ser empregado por mais de um professor para os objetivos de aprendizagem estabelecidos em sua

disciplina, possibilitando diferentes olhares sobre um mesmo objeto, um processo, um conceito. Os gêneros escolares estimulam um amplo diálogo sobre o assunto veiculado pela escrita, um diálogo com o texto e com outros textos.

Amaral (2010) defende que as habilidades de leitura e escrita devem ser efetivamente ensinadas por todos os professores, pois cada área do conhecimento requer formas específicas de leitura e usos da escrita. A real compreensão dos atos de ler e de escrever pelo aluno ocorrerá na sala de aula, em cada disciplina curricular, se as atividades de escrita e de leitura deixarem de ser vistas por ele como mera obrigação escolar, realizadas com a intenção de apenas tirar nota para passar de ano.

As dificuldades de leitura e uso da escrita dos alunos são apontadas, segundo Amaral (2010) com muita frequência, como resultado deficiente do processo de alfabetização.

A leitura e a escrita de textos são processos dialógicos de construção de significados; o ato de ler e de escrever requer a compreensão da relação do texto com outros textos (a intertextualidade) e entre ele e o seu contexto, o que torna necessário, para aquele que pretende ter um bom domínio desses processos, a constante mediação de um leitor/escritor mais experiente. Para isso, espera-se do professor, em sua atuação como educador, que ele demonstre como o domínio da leitura e da escrita é fundamental em todas as esferas das atividades do ser humano. Cabe a ele mostrar-se para o aluno como leitor e conhecedor dos usos da escrita.

Baggio (2011) atribui as dificuldades na habilidade leitora à fragilidade decorrente do processo de ensino - aprendizagem. Em sua pesquisa, bastante abrangente, analisou os alunos, os professores, a escola, a biblioteca e as práticas leitoras para que se saísse do campo da intenção e se partisse para a ação. Chegou à conclusão de que os professores não têm uma base sólida de leituras literárias. Com esse resultado, foi mostrada importância de o professor ser um leitor literário, no campo pessoal e como formador de leitores na escola.

Buse (2012) pesquisou sobre a importância da leitura no desenvolvimento do aluno como cidadão, refletindo sobre as práticas de leitura no âmbito escolar e elaborando questionamentos sobre a metodologia utilizada no ensino da literatura na escola pública que exige a memorização desnecessária de certos dados, fazendo com que a leitura se torne apenas um objeto de estudo. Os resultados obtidos por Buse nos auxiliarão na discussão dos dados de nossa pesquisa principalmente no que se refere à necessidade de formação de leitores críticos.

Em *Representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio*, Duarte (2012) faz um levantamento de algumas questões importantes sobre a leitura, como: de que maneira os

professores de Língua Portuguesa têm conduzido suas práticas de leitura em sala de aula? Essas práticas têm contribuído para formar um cidadão reflexivo?

Já em *A leitura sem fim*, Villa (2012) tem por objetivo saber quais são as práticas de leitura usadas no município de Içara (SC), tendo como documentos norteadores o Projeto Político Pedagógico e a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Reis e Magalhães (2013), considerando as muitas críticas em relação ao ensino de leitura e escrita centrado na codificação e decodificação, partem da conceituação de alfabetização e letramento. Para as autoras, alfabetizar significa levar os alunos a refletir sobre a Língua Portuguesa. É também uma aprendizagem importante para a participação social, trabalhando para que as habilidades linguísticas de leitura, compreensão e escrita sejam realmente alcançadas.

Já a formação de sujeitos letrados, sujeitos que praticam a leitura e a escrita em suas vidas, utilizando-as como forma de expressão, de diálogo, de interação com o mundo, implica a utilização de materiais escritos dos mais variados tipos, formatos e linguagens. Somente pela prática linguística é que se aprende a língua. É lendo e escrevendo para pessoas reais que o aluno adquire habilidades letradas e conhecimento sobre a língua.

Tanto a alfabetização quanto o letramento precisam se desenvolver conjuntamente na sala de aula. Eles mostram o funcionamento da língua, sua organização, sua estrutura e seus usos. E as habilidades de codificação e decodificação devem estar amarradas às práticas reais de uso linguístico.

As características discursivas da língua (como a narrativa de uma história ou a defesa de um ponto de vista) só serão aprendidas e utilizadas se forem tomadas como objetos de estudo. Assim também, as características de ortografia, de sintaxe, de morfologia, de significação da língua só poderão ser compreendidas se forem objetos de reflexão, de observação, de análise e comparação pelos que são aprendizes da língua. Esses conteúdos serão efetivamente aprendidos se houver o esforço didático e a compreensão de que eles são realmente importantes e determinarão a real participação cidadã, considerando que o domínio das habilidades letradas é cada vez mais requerido nas práticas sociais.

Nesse sentido, a escola não pode ficar restrita ao trabalho com o letramento e com a alfabetização por meio de textos do campo escolar ou acadêmico. Ela precisa abrir suas portas para que a diversidade textual entre, a fim de democratizar o acesso aos mais diversos gêneros pelos alunos.

É preciso que os professores sejam sujeitos leitores, produtores de cultura escrita e que tenham como missão inserir seus alunos em práticas letradas como a cultura da escrita

jornalística, científica, escolar ou artística. As práticas com as quais os alunos têm contato podem ser trabalhadas pela escola como forma de ampliação das habilidades de leitura, escrita e oralidade.

Reis e Magalhães (2013) entendem que as avaliações começaram a ter seu valor reconhecido a partir da criação da escala de proficiência (1997) e a disseminação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2001), pelo MEC. As avaliações não devem estar meramente focadas na atribuição de valores, mas devem ter como objetivo principal identificar e analisar as competências desenvolvidas e, assim, poder traçar ações pedagógicas. A tarefa da transformação educativa reflete-se nas práticas, nos agentes e nas estruturas educacionais.

O ensino de Língua Portuguesa passou por várias críticas em função de uma perspectiva normativista e classificatória. Após vasta discussão de que os gêneros textuais deveriam ser o objeto central no ensino de linguagem, englobando o processo de aquisição de linguagem e o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita, muitos defenderam que a Língua Portuguesa deveria se centrar no uso e reflexão sobre a língua, em função do prejuízo das atividades de memorização, identificação e classificação.

Os interlocutores e a situação de interação que constitui a língua devem ser levados em consideração no processo de desenvolvimento de habilidades do aluno numa cultura letrada. Nesse processo, é preciso que o aluno produza textos com sentido. A escrita na escola deve simular a escrita na vida cotidiana. Quando se escreve, assume-se uma posição diante de nosso interlocutor, escreve-se para alguém, com algum motivo e, assim, escolhe-se o meio a ser usado para isso. Para que os alunos consigam desenvolver tais produções, a escola precisa criar situações para que eles tenham reais necessidades de ler, escrever e falar textos diversos. Projetos, segundo as autoras, são exemplos de organização do tempo escolar que podem proporcionar a construção do conhecimento.

Reis e Magalhães (2013) defendem ainda a reorganização do currículo escolar a fim de proporcionar uma visão ampla dos processos sociais e do aprendizado do aluno. Valorizam, também, a interdisciplinaridade, que proporciona uma integração temática entre as diversas áreas do conhecimento, por meio de atividades conjuntas do corpo docente.

Para que a escola consiga dar condições de o aluno se tornar um leitor proficiente, ela precisa criar espaços de sistematização de conhecimento, de circulação de cultura e ciência, realizando práticas de linguagem, que se situem num contexto relevante para o universo dos alunos. A escola precisa ter a certeza de que os alunos irão aprender a ler e a escrever textos em situações discursivas.

Os projetos de letramento são as situações criadas nas escolas que devem estar vinculadas ao seu meio sociocultural e econômico, que permitirão a ampliação de conhecimento dos gêneros textuais, e, assim, conhecer outros tipos de texto para viver ativamente na sociedade.

É importante considerar a função dos textos na vida dos alunos, da comunidade em que a escola está situada. Levar em conta, primeiramente, os gêneros do lar e da escola, importantes para que a progressão curricular aconteça, e, a partir daí, ampliar a competência discursiva, criando novos projetos nos quais outras práticas de leitura e escrita sejam requisitadas. Assim, as situações de ensino para que o indivíduo saiba agir discursivamente ficam cada vez mais complexas.

Apesar da produção de estudos sobre saberes e práticas ser realizada desde a década de noventa, por meio da pesquisa realizada, foi possível identificar a existência de raros trabalhos na área de educação que abordam especificamente a relação entre os saberes e a prática pedagógica do professor de Língua Portuguesa no final do Ensino Médio e que poderiam colaborar com minha pesquisa. A área de Linguística tem produzido muitos estudos a respeito de leitura e interpretação de textos, mas com focos muito variados, privilegiando a leitura da literatura e a leitura de outras linguagens (tiras, filmes, etc.) ou a leitura no ensino fundamental e no EJA.

Apresentamos, a seguir, a estrutura de nossa dissertação:

Na seção 2, serão apresentados inicialmente os fundamentos linguístico-textuais que nortearam nossa pesquisa com base em Solé (1998), Dota (1994), Kock e Elias (2012) Koch e Travaglia (2013), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros.

Para a análise da prática pedagógica o principal apoio teórico será Gimeno Sacristán (2000 e 2013). Os saberes da professora participante serão analisados e categorizados com base em Tardif (2002) e Borges (2004) que nos auxiliarão na proposição de categorias de análise para os saberes identificados.

Na seção 3, detalharemos o percurso metodológico desta pesquisa de natureza qualitativa de base empírica, realizada numa escola pública de Ensino Médio de uma cidade do interior paulista, investigando os saberes e as práticas de uma professora do terceiro ano do Ensino Médio, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação de aulas da professora, uma entrevista semi-estruturada, a análise documental da proposta curricular paulista e uma atividade de avaliação de leitura dos alunos. A observação foi realizada com

base num roteiro, privilegiando a prática da professora relacionada às estratégias de leitura. A entrevista semi-estruturada também teve como base um roteiro contendo informações sobre sua formação inicial e continuada, sua experiência profissional, com o objetivo de identificar os saberes da professora adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. A proposta curricular paulista (2008) foi analisada nos aspectos referentes ao ensino de leitura. Uma atividade com textos de gêneros variados foi aplicada aos alunos para verificar o efeito das práticas mobilizadas pela professora.

A seção 4 analisará e discutirá os resultados obtidos referentes aos saberes e às práticas da professora participante da pesquisa, após agrupá-los em categorias, com base nos fundamentos apresentados na seção 2.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Iniciaremos esta seção com a apresentação dos fundamentos linguístico-textuais que direcionaram nossa pesquisa.

2.1 O conceito de leitura

Nossa concepção de leitura está de acordo com Solé (1998) que adota uma perspectiva interacional para defini-la. A leitura pode ser entendida como um processo de interação entre o leitor e o texto, no qual se tenta descobrir quais são os objetivos que conduzem a leitura. Para haver leitura, é preciso que haja um leitor ativo para processar e examinar o texto.

Quando se lê, se lê com uma finalidade, seja para desfrutar de um momento, informar-se, realizar determinada atividade, usar a informação lida para realizar algo. Portanto, a interpretação dos textos está intimamente ligada ao que se quer dessa leitura. Há várias interpretações a respeito de um mesmo texto, dependendo somente da finalidade da leitura de cada leitor. Nesse sentido, quem constrói o significado do texto é o leitor. Com essa afirmativa a autora não quis dizer

[...] que o texto em si mesmo não tenha sentido ou significado [...] o significado que um escrito tem para o leitor não é uma tradução ou réplica do significado que o autor quis lhe dar, mas uma construção que envolve o texto, os conhecimentos prévios do leitor que o aborda e seus objetivos. (SOLÉ,1998, p.22)

Ainda no que se refere à concepção de leitura da autora, acrescenta-se *a variedade textual* existente com diferentes estruturas textuais que “impõem restrições à forma em que se organiza a informação escrita” (SOLÉ,1998, p.22) exigindo do leitor o conhecimento dessas estruturas para seu correto entendimento.

Resumindo, nessa perspectiva interativa de Solé, “a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios” (p.23)

Solé explicita o que se deve entender por um *modelo interativo* de leitura, que resulta de uma síntese de modelos anteriores que ela agrupa em dois tipos: ascendente *-bottom up -* e descendente *- top down*.

Nos modelos ascendentes, *bottom up*, Solé (1998) explica que o leitor processa o texto começando pelas letras, palavras, frases, levando-o à compreensão do texto. Trata-se de um

modelo centrado no texto e nas habilidades de decodificação “ porque consideram que o leitor pode compreender o texto porque pode decodificá-lo totalmente.” (1998, p.23)

Já nos modelos *top down*, segundo Solé (1998, p.23), “ o leitor não procede letra por letra, mas usa seu conhecimento prévio e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Sendo assim, o ponto de partida são as hipóteses e antecipações prévias que serão verificadas no processamento textual.

O modelo interativo leva em conta os dois processos, assim, “o leitor usa simultaneamente seu conhecimento de texto e seu conhecimento de mundo para construir uma interpretação sobre aquele” (p.24). Portanto, um ensino baseado nesse modelo exige que os alunos sejam capazes de processar os vários elementos que compõem o texto bem como as estratégias necessárias para sua compreensão.

Resumindo, segundo Solé,

[...] para ler, é necessário dominar as habilidades de decodificação e aprender as distintas estratégias que levam à compreensão [...] Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão-de comprovação de que a compreensão realmente ocorre.” (SOLÉ, 1998, p.24)

2.2 O ensino da leitura

A partir da concepção de leitura adotada, o desafio para os professores é ensinar os alunos a adquirirem essa competência fundamental para que possam inserir-se na sociedade e nela atuarem como cidadãos.

Solé critica o pouco tempo que é dedicado especificamente a ensinar a ler e considera que essa tarefa não deve ficar restrita ao ensino fundamental, mas deve ser estendida por todo o Ensino Médio, considerando a variedade textual e o papel desempenhado pela leitura em todos os demais componentes curriculares, como um meio de realização da aprendizagem.

Suas críticas recaem também sobre a sequência de atividades que geralmente ocorre no ensino da leitura: a) leitura do texto por um aluno e correção dos erros que porventura possa cometer na leitura; b) formulação de perguntas sobre o texto feitas pelo professor ou constantes do material didático. Essa última, segundo a autora, não ensina a ler, pois corresponde a uma atividade avaliativa, centrada no resultado e não no ensino da leitura.

Solé (1998) considera fundamental, no ensino da leitura, que o professor leve em consideração *os objetivos da leitura*, justificando que os bons leitores não leem qualquer texto da mesma maneira e que o uso de estratégias adequadas para cada caso é competência desse tipo de leitor. Ela apresenta vários objetivos ou finalidades da leitura, que são: ler para obter uma informação precisa, ler para seguir instruções, ler para obter uma informação de caráter geral, ler para aprender, ler para revisar um escrito próprio, ler por prazer, ler para comunicar um texto a um auditório, ler para praticar a leitura em voz alta, ler para verificar o que se compreendeu. Dependendo dos objetivos da leitura serão ativadas algumas estratégias:

A questão dos objetivos que o leitor se propõe a alcançar com a leitura é crucial, porque determina tanto as estratégias responsáveis pela compreensão, quanto o controle que, de forma inconsciente, vai exercendo sobre ela, à medida que lê. (SOLÉ, 1998, p.41)

Segundo a autora, para iniciar uma atividade de leitura em sala de aula, o professor deve motivar os alunos previamente. É preciso mostrar quais os objetivos daquela leitura para que haja a compreensão do que se vai ler. É preciso que a leitura faça sentido para o aluno.

Salienta também a importância dos textos oferecidos aos alunos que devem ser atraentes para o leitor e que sejam compatíveis com o conhecimento que possuem para não se tornarem desmotivadores.

Os educadores precisam ter clara a dupla finalidade da leitura, considerando sua potencialidade na formação integral da pessoa e como instrumento de aprendizagem.

Como proposta de leitura, ela sugere leituras compartilhadas, a discussão sobre o que vai ser lido, a oralização dos textos etc. Sugere ainda, que se criem desafios para os alunos, usando textos desconhecidos deles. Segundo ela, a apresentação de textos familiares aos alunos não desafia os alunos para a leitura.

Durante a leitura, espera-se que os alunos compreendam o texto, sendo capazes de elaborar um resumo e diferenciando pontos fundamentais dos irrelevantes.

O professor deve mostrar a seus alunos como construir suas próprias previsões, hipóteses e conclusões.

Ao ler um texto, segundo Solé, o professor se encarrega de executar quatro estratégias básicas: resumo, explicações e esclarecimentos sobre dúvidas do texto lido, formulação de perguntas e estabelecimento de previsões sobre o que ainda não foi lido.

Posteriormente à leitura, é necessário fazer com que os alunos cheguem à ideia principal do que foi lido. Para isso, faz-se necessário ensinar como encontrá-la. Poderão

recordar qual é o objetivo da leitura, com o intuito de compreender o tema a ser retirado do texto. Por fim, pode-se discutir todo o processo de leitura e reavaliar o que foi importante.

2.3 Estratégias de leitura

Solé (1998) considera as estratégias de compreensão leitora como um tipo particular de procedimento de ordem elevada e que servem para regular a atividade das pessoas, permitindo selecionar, avaliar ou abandonar algumas atitudes para chegar à meta a que se propõe.

Uma das características da estratégia é que não se detalha ou mostra completamente o curso de uma ação. A estratégia tem autodireção e autocontrole, ou seja, pode haver mudanças, caso seja necessário. Os alunos poderão fazer uso dessas estratégias para construir seus aprendizados.

As estratégias citadas por Solé (1998) tem como objetivo permitir que o aluno planeje a tarefa de leitura. São elas:

1. Compreender os objetivos implícitos e explícitos da leitura, para reponder às perguntas: O que tenho que ler? Por que/para que?

2. Ativar os conhecimentos prévios importantes para o conteúdo que será objeto da leitura: nessa estratégia é relevante pensar sobre o que se sabe sobre o assunto do texto, que outras coisas podem ajudar na compreensão da leitura de um determinado texto.

3. Focar a atenção ao que é essencial, deixando de lado o irrelevante: o aluno deve se questionar sobre a informação principal que ele deve tirar do texto a ser lido e deixar de lado aspectos redundantes.

4. Avaliar a consistência interna do conteúdo do texto: é preciso verificar se há sentido no texto, se as ideias expressas são coerentes com o que o leitor pensa sobre o assunto.

5. Verificar constantemente se ocorre a compreensão: o aluno deve se questionar sobre as ideias extraídas do texto e se é possível a reconstrução das mesmas.

6. Elaborar inferências como interpretações, hipóteses, previsões e conclusões: nesse item, pode-se supor um final para o texto ou mesmo fazer uma sugestão para algum problema nele exposto.

A autora acrescenta que essas estratégias deveriam ajudar o leitor a escolher outros caminhos quando encontrar dificuldades na leitura.

Para Solé (1998, p.70), as estratégias “não amadurecem nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se - ou não se ensinam- e se aprendem – ou não se aprendem.” O ensino das estratégias metacognitivas é necessário, pois elas não são adquiridas espontaneamente. É preciso que o professor conscientize os alunos sobre as

estratégias que eles utilizam ou podem utilizar nos processos de leitura, indicando como poderão auxiliá-los ao se depararem com dificuldades durante a leitura. São fundamentais para se formar um leitor autônomo que possa usar a leitura também para aprender.

De acordo com a abordagem construtivista, na qual Solé se pauta, saber não é algo que está concluído, terminado, mas é um processo em incessante construção e criação. O conhecimento é um edifício erguido por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado que é o produto da conexão do ser, com o contexto material e social em que vive, com os símbolos produzidos pelo indivíduo e o universo das interações vivenciadas na sociedade. Esta construção é realizada por meio da ação e não por dons concedidos anteriormente ao sujeito.

2.4 Os tipos e gêneros textuais

Considerando que uma das principais estratégias a ser trabalhada no ensino da leitura é a identificação dos tipos e gêneros textuais pelos leitores é fundamental explicitar os conceitos de *tipos* e *gêneros textuais*, o que faremos nas duas próximas subseções.

2.4.1 Tipos de texto

Solé aborda muito rapidamente a questão do reconhecimento dos tipos de texto, mas aponta sua importância para a compreensão do leitor. Segundo ela “quando se fala de tipos de texto ou de superestruturas (BRONCKART,1970, VAN DIJK, 1983), sugere-se que estas atuam como esquemas aos quais o discurso escrito se adapta” (SOLÉ, 1998, p.83). Um exemplo seria o do autor que pretende narrar um acontecimento e que, portanto, deve se adaptar à estrutura formal da narração. Para cada tipo de texto existem organizações textuais específicas. A identificação do tipo de texto já auxilia o leitor, no sentido de criar expectativas específicas para o texto a ser lido.

Solé aponta divergências entre os autores que se ocuparam desse tema e revela não estar preocupada em adotar uma perspectiva única. Apresenta a proposta de Adam (1985) que, por sua vez, se baseou em Bronckart e Van Dijk, propondo a seguinte classificação:

1) Narrativo: neste tipo, a cronologia dos acontecimentos é importante.

2.Descritivo: “sua intenção é descrever um objeto ou fenômeno, mediante comparações e outras técnicas”(SOLÉ, 1998, p.85).

3.Expositivo: “relacionado à análise e síntese de representações conceituais, o texto expositivo explica determinados fenômenos ou proporciona explicações sobre estes.” (p.85).

4.Instrutivo-indutivo: essa categoria inclui textos “cuja pretensão é a de induzir à ação do leitor.” (p.85).

A insistência da autora na importância do reconhecimento da estrutura textual está no fato de que “ela fornece indicadores essenciais que permitem antecipar a informação que contém e que facilitam enormemente sua interpretação.” (SOLÉ, 1998, p.87).

2.4.2 Gêneros textuais

Assim como o reconhecimento dos tipos textuais, o reconhecimento do gênero textual é um conhecimento importante para a compreensão leitora, embora Solé não tenha aprofundado essa questão. Para isso fomos buscar elementos em Bakhtin (2003) e em Schnewly e Dolz (2004). Bakhtin, filósofo russo, nasceu em 1895, é considerado um dos grandes pensadores da linguagem. Faleceu em 1975, mas, a partir de 1972, tornou-se referência para os estudos de linguagem e sua relação entre história, cultura e sociedade. Schnewly e Dolz (2004), que aprofundaram as ideias de Bakhtin, também ofereceram fundamentos para o conceito de gêneros textuais.

Para Bakhtin, os gêneros do discurso resultam em formas padrão estáveis de um enunciado, que são determinados sociohistoricamente. Ele afirma que só se comunica, fala-se ou escreve-se por meio dos gêneros do discurso. Segundo ele, os sujeitos têm um repertório imenso de gêneros e que, até numa conversa informal, o discurso é moldado pelo gênero.

Os gêneros foram dados à humanidade quase que da mesma forma que foi dada a língua, a qual domina-se livremente, até se estudar a gramática.

Bakhtin (2003) classifica os gêneros em primários e secundários. Os primários referem-se a situações comunicativas cotidianas, espontâneas, não elaboradas, informais, que sugerem uma comunicação imediata. Como exemplos, tem-se a carta, o bilhete, o diálogo cotidiano. Os secundários, geralmente mediados pela escrita, aparecem em situações comunicativas mais complexas e elaboradas como no teatro, no romance, tese científica, palestra etc. A essência dos gêneros é a mesma. Eles são compostos por fenômenos de mesma natureza: os enunciados verbais. O que os diferencia é o grau de complexidade em que se apresentam.

Para o autor, para classificar o gênero entre primário e secundário, é preciso fazer uma análise do enunciado para poder definir sua natureza. Ele declara que os gêneros secundários são formados a partir de reelaborações dos primários. Para classificar um gênero discursivo é preciso considerar alguns aspectos definidos pelo autor:

- conteúdo temático (assunto);
- plano composicional (estrutura formal);
- estilo (forma individual de escrever, vocabulário, composição frasal e gramatical).

Essas características estão relacionadas entre si e são determinadas em função das especificidades de cada campo de comunicação.

Para Bakhtin (2003), o estilo está ligado aos gêneros do discurso no qual a individualidade do falante/escritor se faz presente, embora alguns gêneros tenham uma forma padronizada de linguagem e não podem ser mudadas.

Deve-se considerar que a habilidade no uso de gêneros está fundamentalmente relacionada ao domínio que se tem em relação a eles, ou seja, quanto maior for o domínio, mais facilidade se tem em usá-los de forma usual e adequada nas situações comunicativas em que se estiver inserido. De acordo com Bakhtin, é a própria vivência em situações comunicativas e o contato com os diferentes gêneros do discurso que exercitam a competência linguística do produtor de enunciados. Esta competência dos interlocutores auxilia no que é aceitável ou não em determinada prática social, sendo que, quanto mais experiente for o sujeito, mais hábil será na diferenciação dos gêneros e no reconhecimento do sentido e da estrutura que o compõe.

Schnewly e Dolz (2004) aprofundaram as ideias de Bakhtin. Para esses autores, gênero é um instrumento mediador do processo de aprendizagem dos alunos, na leitura e na escrita, que possibilita novos conhecimentos e ações. Cada gênero linguístico tem suas próprias características. Para cada situação social, há uma elaboração específica de enunciado. Todos os gêneros apresentam conteúdo, estilo e composição própria. O que define um gênero é a temática em foco e a vontade do locutor, portanto, pode-se notar que há uma relação de dependência entre gênero e contexto, criando assim, uma dupla necessidade: o conhecimento do gênero e do contexto para o qual é destinado.

Para Schnewly e Dolz (2004), o gênero é utilizado como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares, particularmente no domínio do ensino da produção de textos orais e escritos. As práticas sociais acontecem nas relações que os sujeitos desenvolvem entre si, sendo a linguagem uma delas. As diferentes expressões orais e escritas, com suas formas, estilos e funções, surgem das práticas sociais e se concretizam nos gêneros linguísticos.

Segundo os autores, na escola, as crianças, por meio dos gêneros linguísticos, se apropriam das expressões linguísticas. Sendo assim, no ambiente escolar, o gênero é um objeto de ensino-aprendizagem, tornando-se um gênero escolar.

Os autores destacam três direções de práticas pedagógicas que enfocam um dos aspectos que constituem o processo de apropriação da linguagem:

1. Desaparecimento da comunicação, que resulta da redução dos gêneros em objetos de ensino esvaziados de suas funções sociais.
2. A escola, como lugar de comunicação, vertente da qual a própria instituição é tida como lugar de comunicação e como espaço e finalidade da produção e uso do texto.
3. Negação da escola como lugar específico de comunicação, não reconhecendo que a escola é parte da prática social geral, buscando transpor as expressões orais e escritas utilizadas na sociedade para o interior da escola.

Segundo os autores, há a necessidade de se construir modelos didáticos de gêneros a partir dos quais seja possível elaborar sequências didáticas, possibilitando a apropriação dos gêneros pelos alunos. Para isso, Schneuwly e Dolz (2004) propõem três princípios que orientam a elaboração desses modelos:

- legitimidade: é a análise dos conhecimentos produzidos pelos especialistas sobre os gêneros;
- pertinência: são as capacidades dos alunos, as finalidades e os objetivos da escola, os processos de ensino-aprendizagem;
- solidarização: os saberes tornam-se coerentes em função dos objetivos visados.

A linguagem, para os autores, é um sistema global, envolvendo tanto a oralidade quanto a escrita. A situação comunicativa é que vai definir qual expressão deverá ser usada. Assim, tornar o oral como objeto de ensino supõe que se conheça e compreenda as práticas orais e os saberes que estão nelas implicados. Selecionar diferentes textos orais que são usados socialmente tornará o ensino mais significativo para os alunos.

O papel da escola é o de instruir a escolha dos textos. Deve-se recair, principalmente, naqueles que são frutos de situações públicas formais. Cabe ao professor conhecer os gêneros orais procedentes de situações públicas formais e transformá-los em objetos de ensino.

Explicitados esses conceitos básicos, salientamos a importância do reconhecimento dos tipos e gêneros textuais como uma estratégia básica no processo de aprendizagem da leitura.

Na próxima seção, detalharemos como as estratégias de leitura, que segundo Solé precisam ser ensinadas, permeiam os diferentes momentos de uma atividade de leitura.

2.5 A atividade de leitura

Solé (1998) sempre preocupada com o ensino da leitura, faz considerações detalhadas sobre os três momentos específicos para uma atividade de leitura: antes, durante e depois.

1. Antes da leitura

Por ser a leitura uma atividade prazerosa, de acordo com a autora, quando se ensina a ler é necessário levar isso em conta. Tanto crianças quanto professores devem estar estimulados para aprender e ensinar a ler. Ler sem nenhuma exigência por parte do professor pode não atingir os objetivos que foram propostos para essa leitura.

A leitura não deve ser uma atividade competitiva, pois o bom leitor não precisa disso e o mau leitor fugirá dessa situação.

Pode-se articular diferentes situações com a leitura: oral, coletiva, individual e significativa para as crianças, correspondendo a uma finalidade para compreenderem e compartilharem. A leitura tem que ter significado para os alunos e, para isso, as crianças têm que conhecer os *objetivos* que se pretende alcançar com sua atuação e ter a certeza de que pode fazê-lo, que os recursos serão suficientes e que há a possibilidade de ter que pedir e receber ajuda mútua.

Um fator importante para que os alunos se interessem pela leitura é que o material ofereça desafios a eles. É preciso levar em conta que há situações de leitura mais motivadoras do que outras, como exemplo, aquela em que cada um lê um trecho espontaneamente.

Quando a criança lê por prazer ou quando ela procura um livro para resolver uma dúvida, um problema, ou para se informar, são situações de leitura que também motivam.

Dedicar maior tempo à oralização de textos, com a discussão dos mesmos, deveria ser mais frequente nas escolas.

A motivação está intimamente relacionada às relações afetivas que os alunos possam ir estabelecendo com a língua escrita. É preciso valorizar os conhecimentos e progressos das crianças em relação à leitura e à escrita. Quando os alunos veem seus professores valorizarem e desfrutarem da leitura e da escrita, podem criar um vínculo positivo.

Para motivar uma criança na atividade de leitura, ela precisa confiar no seu sucesso. A leitura deixará de ser enfadonha para alguns e poderá se transformar num desafio estimulante.

Na hora de planejar uma atividade com leitura, algumas estratégias são necessárias, como selecionar com critério os materiais de leitura e tomar decisões sobre as ajudas prévias de que alguns poderão necessitar.

Tendo em vista que os *objetivos dos leitores* com relação a um texto podem ser variados dependendo de suas necessidades, a autora enumera alguns objetivos que considera importantes na vida adulta e que podem ser trabalhados na escola:

- Ler para obter uma informação precisa: nesse caso, o objetivo é localizar alguns dados que interessam. Como exemplo, pode-se citar a busca de um número telefônico em uma lista, a consulta de um dicionário. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso ensinar algumas estratégias. Nos exemplos dados, é preciso conhecer a ordem alfabética, pois, as listas e dicionários estão organizados conforme essa ordem. Esse tipo de leitura é muito seletivo por sua rapidez e muito minucioso quando se encontra o que se procura. O uso desse tipo de leitura tem a vantagem de aproximá-la de um contexto de uso real pelos alunos.

- Ler para seguir instruções: esse tipo de atividade tem a leitura como meio que permite fazer algo concreto, como exemplos, ler instruções de um jogo ou a receita de uma torta. Quando se lê com o objetivo de saber como fazer é importante compreender o texto lido. Nesse contexto, é importante que o leitor leia tudo e o compreenda, como requisito para atingir o fim proposto. Nesse caso a tarefa de leitura é completamente significativa e funcional: a criança lê porque precisa. Além de ler, é preciso garantir a compreensão do que se leu.

- Ler para obter uma informação de caráter geral: esse tipo de leitura é adequado para quando se quer saber do que trata um texto, ver se interessa continuar lendo. Nesse caso, não é preciso saber detalhadamente o que diz o texto, mas apenas se exige que o leitor tenha uma ideia geral de seu conteúdo. Como exemplo pode-se citar a elaboração de uma monografia sobre algum tema, que exige leituras a respeito. Outro exemplo refere-se à leitura do jornal, na qual não se lê toda e qualquer notícia, mas, simplesmente leem-se as manchetes. Se houver interesse, pode-se ler toda a notícia, procurando pelos pontos que suscitam o interesse.

Esse tipo de leitura é muito usado na escola, mas nem sempre é ensinado, pois não são criadas ocasiões em que deve ser feito. A autora afirma que esse tipo de leitura desenvolve a leitura crítica do leitor, que elabora sua própria impressão do texto.

- Ler para aprender: tem a finalidade de ampliar os conhecimentos de que se dispõe. O texto pode ser indicado por outras pessoas, que é o que acontece na escola, ou pode também, ser fruto de uma decisão pessoal, ou seja, lê-se para aprender um texto selecionado depois de ler para obter uma informação geral sobre vários textos. Essa leitura possui características diferentes das outras. Quando se lê para aprender, pode-se estabelecer relações com o que já se sabe, rever os novos termos, efetuar sínteses, sublinhar, anotar. Além disso, nesse tipo de

atividade, o leitor tem consciência do que procura, o que permite elaborar significados para sua aprendizagem. Se o aluno tiver objetivos concretos, sua leitura será facilitada.

- Ler para revisar um escrito próprio: refere-se à revisão de um texto escrito pelo próprio autor- revisor. Ele revisa a adequação para ter a certeza de que seu texto transmitiu o significado que ele pretendia ao escrevê-lo. É uma leitura crítica, útil, que ajuda a aprender a escrever. Na escola, a autorrevisão das próprias redações é importante para capacitar os alunos a usarem as estratégias de redação de textos.

- Ler por prazer: trata-se de uma leitura feita para o prazer pessoal. Nesse caso, o leitor poderá reler um livro ou parte dele, quantas vezes achar necessário, devendo criar critérios próprios para a seleção dos textos que lê. Geralmente, a leitura por prazer relaciona-se com a leitura de literatura, pois, cada um, de seu modo, se vê “fiscado” por esse tipo de leitura. É preciso distinguir a leitura de literatura só para ler e ler literatura para realizar algumas tarefas (questionários, análises etc) que irá interferir no objetivo e ajudará também a elaborar critérios pessoais que ajudem a aprofundá-lo.

- Ler para comunicar um texto a um auditório: a finalidade é transmitir a mensagem para quem ouve a leitura. Para isso, pode-se utilizar uma série de recursos, como a entonação, pausas, para tornar a leitura compreensível e amena. Os aspectos formais são importantes e, por isso, nesse caso, o leitor deverá ler previamente o texto para ter a compreensão do mesmo. Para se ler em voz alta há a preocupação com alguns aspectos como o respeito à pontuação, a clareza na dicção, entre outros. O conteúdo a ser lido em voz alta não deve ser disponibilizado de qualquer outra forma para os ouvintes, a fim de que não percam o interesse pela leitura.

- Ler para praticar a leitura em voz alta: é na escola que este tipo de leitura mais é desenvolvido com o intuito de fazer com que os alunos leiam com clareza, rapidez, fluência e correção, com a pronúncia correta, levando-se em consideração a pontuação e com entonação adequada, ficando a compreensão do texto relegada a um segundo plano. Frequentemente, o professor associa o objetivo da compreensão, posterior à atividade de leitura em voz alta, a fim de verificar se houve o entendimento do texto pelos alunos. Somente treinar a leitura não deve ser uma atividade exclusiva até porque se o aluno não compreende o que está lendo, ele não conseguirá usar a entonação adequada.

- Ler para verificar o que compreendeu: consiste em que os alunos devam compreender o texto e responder perguntas sobre ele. É preciso tomar cuidado para que essa atividade não se generalize, pois, o aluno pode vir a ler o texto somente para responder às questões.

Considerando a variedade dos objetivos para a leitura, Solé aconselha a diversificação das atividades para que se consiga formar bons leitores não só na vida escolar.

2. Durante a leitura

Segundo Solé (1998, p.115) “a leitura é um processo de emissão e verificação de previsões que levam à construção da compreensão do texto”. Essa compreensão significa ser capaz de elaborar um resumo e, para que isso aconteça, é preciso diferenciar o que é essencial do que é secundário no texto.

Para se ter um leitor ativo e que compreenda o que lê, ele deve conseguir fazer previsões sobre o texto por meio de títulos, ilustrações, sua organização, sua estrutura, dentre outros elementos que o compõem. Quando essas marcas são encontradas, o leitor compreenderá o texto. Inconscientemente, quando se lê, faz-se a previsão, a formulação de perguntas, e a recapitulação de informações. Mas há a possibilidade de que esse processo não ocorra, pois às vezes não se aprende a ler adequadamente.

O processo de leitura deve garantir que o leitor compreenda os diversos textos que se propõe a ler. É um processo que deve ser ensinado e para isso é preciso fazer com que os alunos consigam ver e entender como o professor procede para elaborar uma interpretação do texto: quais são suas expectativas, que perguntas são formuladas, quais dúvidas surgem, como concluir sobre o que é fundamental para os objetivos que o guiam, o que aprendeu e o que ainda precisa aprender. Ou seja, os alunos precisam entender que há um processo de leitura e que há estratégias em ação em uma situação significativa e funcional.

Solé (1998) aponta três estratégias para o professor incentivar para que a compreensão da leitura compartilhada aconteça:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido: estabelecer hipóteses sobre o que será encontrado no texto.
- Formular perguntas sobre o que foi lido: questionar, através de perguntas, se houve entendimento do texto.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto: comprovar se o texto foi compreendido.
- Resumir as ideias do texto: expor sucintamente o que foi lido.

Espera-se que o aluno seja um leitor ativo, que consiga construir sua interpretação de texto à medida que o lê. Na leitura compartilhada, o professor e o aluno assumem a responsabilidade de organizar a tarefa de leitura e envolver os outros na mesma. Esse tipo de leitura deve estar presente desde os anos iniciais da vida escolar do aluno e deve continuar avançando com o decorrer dos anos.

Quando os alunos leem sozinhos, seja por prazer ou para realizar alguma tarefa, devem utilizar as estratégias que estão aprendendo. Assim, verifica-se a funcionalidade das estratégias. A escola pode e deve proporcionar atividades que necessitem de leitura individual, sejam elas com o uso de previsões ou textos com lacunas.

Se uma criança lê em voz alta, o professor pode perceber em sua leitura dois tipos de dificuldades: dificuldades no reconhecimento e na pronúncia das palavras que configuram o texto.

3. Depois da leitura

A compreensão do texto é resultado da combinação entre os objetivos de leitura que guiam o leitor, entre os seus conhecimentos prévios e a informação que o autor quer transmitir mediante seus textos.

Para que os alunos compreendam a ideia principal do texto, o professor pode explicar aos alunos em que consiste a ideia principal, lembrar porque vão ler os textos concretamente, ressaltar o tema, e, à medida que vão lendo, informar aos alunos o que é considerado mais importante, para que finalmente cheguem à conclusão que a ideia principal é um produto de elaboração pessoal.

O resumo é uma boa escolha para estabelecer o tema de um texto, para gerar ou identificar sua ideia principal e seus detalhes secundários. É importante que os alunos aprendam porque precisam resumir, e como devem fazê-lo. Uma das sugestões de Solé é que, inicialmente, o professor efetue resumos conjuntamente com a classe. Posteriormente, os alunos poderão passar a utilizar essa estratégia de forma autônoma.

Solé (1998) ofereceu fundamentos importantes para o ensino da leitura. No entanto é preciso apontar a existência de vários autores adeptos dessa abordagem da leitura que aprofundaram a descrição das estratégias utilizadas pelo leitor. É o caso de Dota (1994), que realizou uma pesquisa mais voltada para a aprendizagem de uma segunda língua, e apresenta de maneira detalhada algumas estratégias importantes como:

- Parada em palavras desconhecidas: no percurso da leitura é comum que o leitor se depare com palavras cujo significado desconhece. Nesse caso, Dota sugere que nem sempre necessitamos ir ao dicionário, podendo *deduzir o seu significado por meio do contexto* no qual a palavra está inserida. Para chegar ao significado de uma palavra desconhecida, sugere também *o uso de aspectos morfológicos* como prefixos e sufixos. Assim, por exemplo, uma palavra com o prefixo *des-*, como em *desinteresse*, indica negação. Se o aluno conhecer a palavra primitiva- *interesse-* o prefixo o levará ao significado da palavra à qual o prefixo foi adicionado.

- *Skimming*: é a leitura rápida do texto para extrair as ideias gerais; pode-se ler o título, o sub-título, a primeira e a última frase de cada parágrafo. Pode ocorrer de os alunos sentirem-se inseguros com essas estratégias, mas o professor poderá ajudar utilizando textos com assuntos de conhecimento geral.

- Reconhecimento de conectivos, incluindo a ligação de uma frase com outra parte do texto: consiste em identificar o valor dos conectivos como elementos de relação entre sentenças ou parte delas. Os conectivos mostram a ligação entre duas proposições que eles colocam em relação, em função de uma operação efetuada pelo sujeito do discurso diante de seu interlocutor.

- *Scanning* (busca de informação específica): os alunos devem olhar rapidamente o texto e encontrar informações específicas a respeito. Podem, inclusive, olhar o índice de um livro e verificar qual assunto é tratado nele.

- Seleção de alguns trechos a serem lidos: a partir do sumário, da introdução ou conclusão, o aluno poderá decidir sobre a necessidade de se ler o texto ou não. O aluno deve selecionar as partes principais do texto para extrair seu significado geral.

- Salto de palavras ou expressões sem importância: nem sempre é necessário saber o significado de todas as palavras para entender o sentido geral do texto.

- Uso das funções retóricas do texto: a atividade de compreensão do texto será favorecida se o leitor entender o que o autor está objetivando com seu enunciado: deve reconhecer se ele está definindo algo, classificando, comparando, entre outras. As funções retóricas dizem respeito à operação básica da localização realizada em função daquilo que é igual ou diferente.

- Uso de pistas tipográficas: uso de maiúsculas, itálico, título e subtítulo, gravuras, diagramas, símbolos etc. para melhor entender o texto. Assim, por exemplo, se um trecho ou frase foi negrito, o autor quis indicar a importância do conteúdo por ele veiculado. Os gráficos, gravuras também poderão auxiliar o leitor no sentido de transmitir um conteúdo do texto verbal por meio de uma outra linguagem

Após a apresentação nas seções anteriores dos principais fundamentos sobre o ensino e aprendizagem da leitura da perspectiva construtivista, selecionamos na próxima seção alguns aspectos importantes das concepções de Tardif (2014) que nos auxiliarão na análise dos saberes da professora participante da pesquisa.

2.6 Os saberes docentes

Em razão dos movimentos de valorização da profissão docente, foi necessário definir os principais aspectos que caracterizam essa profissão e a identificação dos saberes dos professores constituiu um dos principais focos das pesquisas das duas últimas décadas (TARDIF, 2002; GAUTHIER et al., 1998; BORGES, 2004, entre outros).

A escolha de Tardif (2014) para fundamentar a análise dos saberes docentes da professora participante de nossa pesquisa deveu-se principalmente à forma de abordagem que considerou não apenas os tipos de saberes mas também as origens sociais de sua aquisição.

Por saberes sociais, segundo o autor, pode-se entender o conjunto de saberes que uma sociedade dispõe e por educação pode-se entender como o conjunto dos processos de formação e de aprendizagem elaborados socialmente e que servem para instruir os membros da sociedade.

A pesquisa científica está relacionada com o sistema de formação e com a educação em vigor. Há instituições que produzem, ensinam e pesquisam os saberes que serão disponibilizados posteriormente a outras pessoas.

Na cultura moderna e contemporânea os processos de produção dos saberes e os processos sociais de formação são considerados como dois fatos complementares. Os processos de aquisição e aprendizagem dos saberes são subordinados às atividades de produção de novos conhecimentos.

O autor compara os saberes a estoques de informações que estão disponíveis, que são renovados e produzidos pela comunidade científica atual, podendo ser mudados conforme a necessidade da sociedade.

Atualmente, os professores e a comunidade científica tornaram-se dois segmentos separados e com funções distintas. A comunidade científica destina-se a produzir os saberes, enquanto os professores os transmitem. Tardif defende uma junção desses dois segmentos, considerando os professores também como produtores de saber e não apenas simples consumidores dos saberes produzidos na academia. Incentiva os professores a sistematizarem e socializarem esses saberes para que possam ser aproveitados pelos seus pares na atividade docente.

Todo saber faz parte de um tempo, de um período na história. Esse saber requer um processo de aprendizagem e de formação, e, quanto mais desenvolvido ele for, mais complexo será o processo de aprendizagem.

Tardif considera quatro grandes grupos de saberes docentes:

Os *saberes profissionais* são os saberes transmitidos pelas instituições que formam os professores. O professor e o ensino formam objetos de saber para as ciências da educação. Os saberes pedagógicos são compreendidos por meio de reflexões sobre a prática do professor. Esses saberes se juntam com as ciências educacionais para integrar os resultados da pesquisa à concepção que propõem, com a finalidade de reconhecê-los cientificamente.

Os *saberes disciplinares* referem-se aos saberes definidos e selecionados pela instituição universitária que são incorporados à prática docente por meio da formação dos professores nas mais variadas disciplinas ofertadas pela universidade.

Já os *saberes curriculares* “correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos, e métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita.” (TARDIF, 2014, p.38). São apresentados geralmente na forma de programas escolares.

Há também os *saberes experienciais* desenvolvidos pelos professores baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, bastante valorizados por Tardif. São saberes práticos que surgem da experiência individual e coletiva e possuem características específicas:

1. É um saber que está ligado às funções do professor e é modelado por meio delas.
2. É prático, pois, sua utilização depende da sua adequação às funções do trabalho.
3. É interativo e modelado no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educativos.
4. É sincrético e plural, que repousa não sobre um repertório de conhecimentos unificado e coerente, mas sobre vários conhecimentos sobre um saber-fazer que são mobilizados e utilizados em função dos contextos variáveis e contingentes da prática profissional;
5. É heterogêneo, pois mobiliza conhecimentos e formas de saber-fazer diferentes, adquiridos a partir de fontes diversas, em lugares variados, em momentos diferentes.

Os saberes que servem de base para o ensino não se reduzem a um sistema, que como o computador, processa as informações a partir de um programa previamente instalado. Os fundamentos do ensino são existenciais, sociais e pragmáticos.

São existenciais porque um professor não pensa somente com a cabeça mas também com toda a sua história de vida. Ele é um ser no mundo, um ser completo, com seu corpo, suas emoções, seu relacionamento com os outros e consigo mesmo. É uma pessoa comprometida com a sua própria história.

São sociais porque os saberes profissionais são plurais, provêm de fontes sociais diversas, como família, universidade, etc., e são adquiridos em tempos diferentes: na infância, na escola, na formação profissional e na docência.

São pragmáticos porque os saberes que servem de base ao ensino estão ligados tanto ao trabalho quanto à pessoa do trabalhador. São saberes ligados ao labor, ligados às funções do professores. É por meio do cumprimento dessas funções que esses saberes são mobilizados, modelados. São saberes práticos, e isso significa dizer que a sua utilização depende de sua adequação às funções, às situações do trabalho.

Esses saberes são interativos, pois, se modelam no âmbito de interações entre o professor e os outros atores educacionais.

Compreender os saberes dos professores é compreender sua evolução e suas transformações ao longo de sua história.

Tardif considera a temporalidade dos saberes docentes, no sentido de que eles são adquiridos em diferentes momentos de sua vida pessoal e profissional. O quadro a seguir, apresenta uma relação dos saberes relacionando-os com as fontes sociais de sua aquisição:

Quadro 1 – Os saberes dos professores

SABERES DOS PROFESSORES	FONTES SOCIAIS DE AQUISIÇÃO	MODOS DE INTEGRAÇÃO NO TRABALHO DOCENTE
Saberes pessoais dos professores	Família, ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	Na utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização das "ferramentas" de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte:Tardif (2014, p.63)

Segundo Tardif, é impossível compreender a questão da identidade dos professores se não a inserirmos na história dos próprios atores, das suas ações, projetos e desenvolvimento profissional. Sua carreira não é somente um desenrolar de acontecimentos objetivos, pelo

contrário, sua trajetória profissional causa custos existenciais como inserção na profissão, choque de realidade, descoberta de seus próprios limites, entre outros. Esse processo acaba por modelar a identidade do professor.

Na mesma linha de Tardif, Borges (2004) foi outra pesquisadora que ofereceu fundamentos sobre os saberes dos professores, com pesquisa que investigou quais são os saberes que estão na base do ensino dos professores do 5º ao 8º ano do Ensino Fundamental. Borges categorizou os saberes obtidos em 6 categorias, a saber: conhecimento da matéria ensinada; conhecimentos das Ciências Humanas e Sociais; saber ensinar; saberes das finalidades educativas; conhecimentos gerais e de outros campos científicos; as posturas, o saber ser, saber fazer, o saber agir, os valores.

Analisou as características desses saberes, agrupando algumas pela proximidade e detalhando cada uma delas. “São elas: a pluralidade e a diversidade; a composição e a heterogeneidade; a indivisibilidade e a hierarquias; a afetividade e o aspecto relacional; e a temporalidade (BORGES, 2004, p.207)

Embora sua pesquisa tenha sido realizada com professores do Ensino Fundamental, os resultados obtidos se aplicam a professores do Ensino Médio na medida em que trazem informações que se referem à trajetória profissional de professores independentemente do nível educacional em que atuam.

2.7 O conceito de prática pedagógica para Gimeno Sacristán

Considerando que um dos objetivos de nossa pesquisa estava voltado para a análise da prática pedagógica de uma professora de português do Ensino Médio e suas implicações no desempenho dos alunos, buscamos em Gimeno Sacristán os fundamentos necessários para a análise proposta.

O conceito de prática pedagógica para Gimeno Sacristán está relacionado ao conceito de currículo, entendido por ele como “um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação.” Seu valor para os alunos dependerá dos processos de transformação aos quais está submetido.

O autor afirma que o currículo passa por diversos âmbitos para que se possa defini-lo e configurá-lo. Esses âmbitos atuam convergentemente na definição da prática pedagógica. Ele cita, como exemplo, os livros-texto, que, mesmo que seguissem as diretrizes do currículo

proposto pela administração, acabam criando por si mesmos, uma realidade curricular independente por desenvolverem um espaço de autonomia próprio.

Aos professores competia a técnica pedagógica a fim de desenvolver o ensino e as decisões sobre o conteúdo eram de responsabilidade da administração. Por isso, o currículo deve ser visto como um objeto em construção, onde vários agentes participam: professores, alunos, pais, forças sociais, grupos de criadores, intelectuais.

Para os professores, o currículo é tão importante quanto sua experiência anterior e/ou os livros-texto.

O autor cita Brophy (1982) que distingue sete fases do currículo: o currículo oficial, as transformações pelas quais ele passa em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações feitas pelo professor, a transformação que acontece no processo de ensino e o que os alunos realmente aprendem.

Em obra mais recente (2013, p. 26), Gimeno Sacristán reduz as fases do currículo para cinco, colocando na mesma fase o currículo apresentado aos professores e por eles moldado, tal como representado na figura 3:

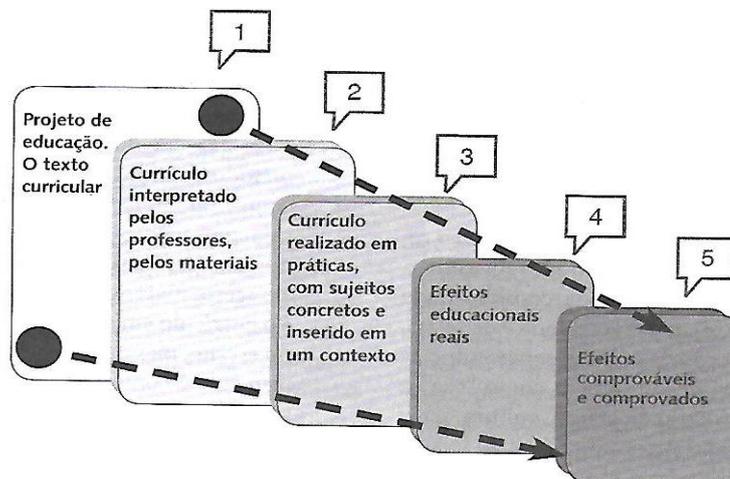


FIGURA 2- Esquema de concepção do currículo como processo e práxis

Fonte: Gimeno Sacristán (2013, p.26)

O nível 1, segundo o autor, também chamado de currículo oficial, “só deixa de ser um plano proposto quando é interpretado e adotado pelos professores, o que também ocorre com os materiais curriculares (textos, documentos, etc.) autênticos tradutores do currículo como projeto e expresso por práticas concretas.” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26).

O nível 2 considera a ação dos professores e dos materiais didáticos, modelando o currículo oficial.

O nível 3 corresponde “ao currículo realizado na prática real com sujeitos concretos e em um contexto determinado” (p.26). O 4º plano curricular compreende os efeitos reais do processo educacional que podem ser comprovados no rendimento escolar (5º plano), ou seja, o currículo avaliado, “formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível (...)” (p.26). Alerta para que não se adote um reducionismo positivista no sentido de só considerar o que pode ser observável.

De acordo com Gimeno Sacristán, a prática pedagógica é muito complexa e difícil de ser apreendida e, embora situada no nível 3 dentre as cinco fases curriculares propostas na figura 3, ela precisa ser analisada conjuntamente com os demais níveis curriculares, pois resulta de um conjunto de fatores, desde os mais amplos até os mais específicos de determinados contextos. Nosso interesse está principalmente no currículo em ação (nível 3), realizado com base no currículo prescrito (SÃO PAULO, 2008), investigando *as atividades* de ensino de leitura desenvolvidas por uma professora de português no que se refere ao contexto do ensino médio, com todos os condicionantes aos quais sua prática está sujeita e analisando os seus efeitos no desempenho de leitura dos alunos.

Apresentados os fundamentos que nortearam nossa pesquisa, detalharemos na próxima seção a metodologia adotada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Para dar conta dos objetivos propostos optamos por realizar uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, de base empírica. Segundo Bogdan e Biklen (1994), nesse tipo de pesquisa, o pesquisador deve usar o ambiente natural como fonte de dados, descrevendo as situações relevantes para seus questionamentos, sem intervir. As anotações devem procurar captar o ponto de vista dos participantes. Finalmente, orientam que a análise dos dados deve seguir um processo indutivo. Sendo assim nesse tipo de pesquisa não há necessidade de elaboração de hipóteses prévias. O pesquisador deve fazer anotações sobre os dados a serem estudados. Posteriormente, deverá relê-los para fazer a compreensão desses dados. O entendimento é o instrumento-chave para quem investiga. Segundo Lüdke e André (2014) é preciso observar, investigar, entrevistar e analisar para se chegar a resultados qualitativos.

3.1 Contexto

A escola na qual a pesquisa foi realizada localiza-se num município de pequeno porte do interior paulista e pertence à rede estadual de ensino com funcionamento em três períodos, nos segmentos Ensino Fundamental II e Ensino Médio. No Ensino Médio, possui 15 (quinze) classes regulares e 02 (duas) no Ensino de Jovens e Adultos. É a única escola, na cidade, com esses dois ciclos da Educação Básica.

A escola recebe aproximadamente 1.300 alunos, nos últimos 4 anos. A escola funciona em três períodos, iniciando suas atividades às 6h30 da manhã e encerrando às 23 horas.

A clientela é comprovadamente heterogênea, pois é composta por alunos provenientes das várias partes da cidade: centro, periferia e áreas rurais do município. Os alunos são das mais diversas procedências sociais, desde a classe social menos privilegiada até aqueles, cujos pais possuem uma situação econômica mais equilibrada.

O número de professores é de aproximadamente 60 por ano. Na sua maioria, são professores efetivos. Alguns são contratados anualmente e mudam de escola conforme a atribuição no início do ano.

Possui sala de leitura com duas professoras que atendem alunos e professores, além dos membros da comunidade. Essas professoras desenvolvem um projeto que é realizado anualmente, elaborando atividades com leituras variadas, principalmente nas séries finais do Ensino Fundamental.

A escola conta ainda com um laboratório de informática, onde os alunos podem realizar pesquisas e atividades propostas por seus professores, ou podem usá-lo no período contrário.

Além disso, há também, uma sala de recursos, elaborada especificamente para o atendimento especializado e individualizado de alunos com déficit de aprendizagem. A professora especialista, anualmente, faz uma sondagem e logo em seguida começa a trabalhar com esses alunos, de acordo com cada dificuldade.

A escola conta ainda, com o projeto + Educação, no qual adolescentes do Ensino Fundamental participam de oficinas extracurriculares, como, dança, rádio, fotografia, jornal, futsal e redação, no contraturno das aulas.

Em 2016, foi criado o cursinho pré-ENEM para os jovens do terceiro ano do Ensino Médio, que funciona no período noturno. Os professores que ministram aulas no cursinho são voluntários do quadro de professores dessa mesma escola. A cada dia da semana, um professor de determinada disciplina ministra as aulas. Por ser a primeira turma, o número de participantes - 20 alunos frequentes - ainda é pequeno. A intenção é prepará-los para os vestibulares e para o ENEM, como forma de aprimorar os conhecimentos adquiridos durante as aulas ministradas no período normal.

3.2 Participantes

A Professora de Língua Portuguesa do 3º ano do Ensino Médio dessa escola pública estadual situada numa cidade do interior paulista, tinha 43 anos na época da coleta de dados, trabalhava há 4 anos nessa mesma escola. Cursou o Magistério e Licenciatura em Letras. Tem grande experiência profissional, tendo atuado no Ensino Médio durante 17 anos. Lecionou no Ensino Fundamental durante de 8 anos. Mora numa cidade vizinha (a 10 km de distância) onde ministra aulas na educação infantil. Já foi professora coordenadora do Ensino Médio na cidade de Barra Bonita, onde atuou por volta de 10 anos. Essa professora foi escolhida por ser a que possui as turmas no 3º ano do Ensino Médio.

A professora assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A) no qual foi esclarecida sobre os objetivos da pesquisa e foi informada de que poderia interromper sua participação a qualquer momento sem nenhum prejuízo. Poderia também contactar a pesquisadora sempre que achasse necessário por meio de telefone ou e-mail.

Os alunos da professora - uma classe do 3º ano do Ensino Médio, cujos alunos assinaram Termo de Assentimento (Apêndice E), concordando em participar da pesquisa,

após serem esclarecidos sobre quaisquer dúvidas que pudessem ter em relação a essa participação. Foram também informados sobre o oferecimento de apoio da pesquisadora, ou de apoio psicológico especializado, caso sentissem algum constrangimento por estarem sendo objeto de observação. Esse apoio consistiu no esclarecimento de dúvidas sobre o projeto, e, no decorrer da pesquisa, disponibilidade para outros questionamentos que pudessem surgir, sempre enfatizando a importância de sua participação no sentido de colaborar para o entendimento do processo de ensino-aprendizagem da leitura e de oferecer elementos para ações de formação continuada para os professores que atuam nesse nível de escolarização.

Considerando que a faixa etária média dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio era de 17 anos, os pais dos alunos também foram solicitados a assinarem um Termo de Consentimento (Apêndice F).

3.3 Instrumentos/Procedimentos

Para a coleta de dados, selecionamos os instrumentos/procedimentos, descritos a seguir:

Observação das aulas da professora

Nesta pesquisa foi observada a prática da professora de língua portuguesa que trabalha em uma sala de aula do Ensino Médio com 30 alunos. Foram observadas 10 aulas, nas quais o objetivo único e exclusivo foi o ensino e a prática da leitura, iniciando-se a partir da aprovação deste projeto pelo Comitê de Ética da Universidade de Araraquara sob o número 1.313.160.

Segundo Luna (1997),

A observação direta refere-se ao registro de uma dada situação/fenômeno enquanto ela/ela ocorre. Não raro, essa fonte é citada principalmente na pesquisa empírica, como a mais direta das fontes, o que é verdade em várias circunstâncias (LUNA, 1997, p.11)

A observação das aulas foi feita com base num roteiro (Apêndice B), privilegiando os momentos referentes às práticas de leitura, verificando, principalmente, o ensino das estratégias de leitura necessárias para que seus alunos adquirissem autonomia na leitura.

A observação também teve como objetivo identificar os saberes mobilizados pela professora sobre o ensino da leitura, principalmente sobre o ensino das estratégias.

A professora não ficou exposta a nenhum risco físico durante a coleta de dados da pesquisa e assinou Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), A pesquisadora foi muito cuidadosa para evitar constrangimentos da professora pelo fato de

sentir observada na sua prática docente, ressaltando a importância de sua colaboração para a proposição de ações mais efetivas no ensino da leitura.

Entrevista semi-estruturada

Os dados obtidos na observação foram complementados pela aplicação de uma entrevista semiestruturada (Apêndice C) com o objetivo de esclarecer aspectos da prática observada bem como para identificar os saberes da professora sobre leitura e sobre sua experiência como leitora. Para Bogdan e Biklen (1994), em investigações qualitativas, a entrevista pode ser o instrumento principal para a coleta de dados ou pode ser usada em conjunto com outras técnicas. Nesta pesquisa, optamos por usar a entrevista juntamente com a observação das aulas da professora participante.

Luna (1997) esclarece ao pesquisador o significado da entrevista e os cuidados necessários ao pesquisador em relação ao entrevistado, para a obtenção das informações desejadas. Segundo suas palavras, “estudar um fenômeno por meio de relatos verbais implica selecionar indivíduos que detenham a informação, sejam capazes de traduzi-las verbalmente e disponham-se a fazê-lo para o pesquisador. (LUNA, 1997, p.15)

A entrevista foi aplicada no início do projeto de pesquisa e foi previamente agendada em horário e local determinados pela professora da classe, levando em consideração os cuidados sugeridos por Bogdan e Biklen (1994), como por exemplo, iniciar a entrevista com uma conversa sobre assuntos do cotidiano, informar à entrevistada os objetivos da entrevista e deixando-a bem à vontade para responder apenas o que julgasse relevante, evitando quaisquer constrangimentos. A professora participante da pesquisa se mostrou bastante disponível para oferecer as informações solicitadas pela pesquisadora e autorizou que a entrevista fosse gravada.

No final do período de observação, a pesquisadora agendou mais uma rápida entrevista com a professora para esclarecer algumas dúvidas em relação à prática observada.

Análise documental

Outro instrumento utilizado foi a análise documental da Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa (2008) que oferece parâmetros para a prática docente no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os Cadernos do aluno (2008) utilizados pela professora também foram objeto de análise nesta pesquisa.

3.4 Metodologia de análise de dados

Os dados obtidos na *observação das aulas* permitiram um retrato da prática pedagógica da professora no ensino de leitura e foram categorizados com base em Gimeno Sacristán e nos autores que fundamentaram a concepção de leitura nesse trabalho.

Os dados obtidos na *entrevista* com a professora ofereceram informações sobre os seus saberes em relação ao ensino da leitura e foram categorizados com base em Tardif (2014), considerando as fontes sociais de aquisição desses saberes: pessoais, da trajetória escolar anterior, da formação profissional para o magistério, provenientes de livros didáticos ou outros materiais usados no trabalho e saberes experienciais ou da experiência prática.

Na seção 4 apresentaremos os principais resultados e discussões dos dados obtidos.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Nesta seção serão analisados e discutidos os resultados obtidos por meio dos diferentes instrumentos/procedimentos utilizados: entrevista com a professora, observação de suas aulas, análise documental e atividade de avaliação aplicada aos alunos. A entrevista permitiu identificar um conjunto de saberes e suas fontes de aquisição; a observação de suas aulas foi fundamental para verificarmos quais saberes são mobilizados em sua prática pedagógica; a análise do currículo prescrito para o estado de São Paulo (2008) apontou as principais diretrizes oficiais para a prática pedagógica da professora; a atividade avaliativa ofereceu elementos para a verificação de alguns efeitos da prática da professora na competência leitora dos alunos.

4.1 Os saberes da professora

A professora Helena tinha 43 anos de idade no momento da coleta de dados e formação em Letras. Fez a graduação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras Dr. Raul Bauab, instituição de ensino da rede privada, em Jaú-SP. Ela foi escolhida para este trabalho por ser a única professora que ministra aulas no 3º ano do Ensino Médio dessa escola. Possui uma vasta experiência profissional, pois atua há dezessete anos no magistério, sendo oito anos no Ensino Fundamental e dezessete no Ensino Médio, sendo os últimos 4 anos, na escola onde foi realizada esta pesquisa.

Os dados obtidos na *entrevista* com a professora ofereceram informações sobre os seus saberes em relação ao ensino da leitura e foram categorizados com base em Tardif (2014) considerando as fontes sociais de aquisição desses saberes: pessoais, da trajetória escolar anterior, da formação profissional para o magistério, provenientes de livros didáticos ou outros materiais usados no trabalho e saberes experienciais ou da experiência prática.

O quadro 2 sintetiza os saberes identificados na entrevista com a professora:

Quadro 2– Saberes da professora

Saberes	Saberes da professora
Saberes pessoais	<ol style="list-style-type: none"> 1. Mães, tias, avós eram professoras 2. Sempre gostou da área 3. Sempre ganhou livros de presente; 4. A família contava histórias.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aquisição de saberes de disciplinas cursadas no Curso de Magistério e que foram motivadores para a escolha da profissão docente. 2. Relacionamento com os outros.
Saberes provenientes da formação em cursos superiores (Pedagogia e Letras) e na formação continuada	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ótimas leituras com autores diversificados. 2. Licenciatura. 3. Aprofundamento do conhecimento adquirido no Magistério. 4. Cursos de formação: aperfeiçoamento e inovação. 5. Capacitações fornecidas pela Diretoria de Ensino.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecimentos provenientes da consulta a livros didáticos. 2. Consulta ao caderno de aluno e do professor (currículo oficial). 3. Atividades complementares ao caderno do aluno.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Disponibilidade para ensinar e aprender. 2. Integração com os alunos. 3. Responsabilidade com o processo de ensino. 4. Avaliação de forma diversificada.

Fonte: elaboração própria com base em Tardif (2014)

Aprofundaremos nosso olhar sobre o quadro 2, retomando as palavras da professora e dialogando com os autores que nos ofereceram fundamentos, principalmente Tardif (2014) e Borges (2004).

Saberes pessoais

Dentre os saberes pessoais da Professora Helena, destacamos inicialmente que seu gosto pela leitura foi desenvolvido pelo estímulo da família, principalmente a mãe, a avó e as tias. Elas lhes davam livros de presente e contavam histórias. Desde então seu interesse pela leitura só veio a crescer:

Minha mãe, por ser professora, sempre trouxe livros de histórias para mim. Minha avó contava histórias. Minhas tias paternas e maternas são professoras.

Borges (2004) aponta a valorização atual desses saberes pré-profissionais que têm papel importante na valorização de alguns conteúdos, no caso, o gosto pela leitura, mas principalmente em relação à escolha profissional.

Saberes provenientes da formação escolar anterior

A experiência da Profa. Helena no Curso de Magistério foi outro fator importante para sua escolha profissional. A professora conta que, após a conclusão do Ensino Fundamental, optou por fazer o Magistério ao invés de fazer o Ensino Médio. Nesse período, aprendeu a ler vários tipos de textos e livros, que só aumentaram o seu interesse, fazendo-a decidir-se pelo curso de Letras na graduação.

Saberes provenientes da formação em cursos superiores (Letras) e na formação continuada

Avalia sua formação no curso de Licenciatura em Letras:

Fiz Letras. Sim, foi muito satisfatória. Aprendi muito sobre o conteúdo necessário para a área de Português. Tive ótima experiência. Li muitas obras, muitos autores. Cada vez mais me senti estimulada a continuar nesse caminho escolhido: a leitura e a escrita.

Considera o conhecimento do conteúdo como um saber importante, de acordo com Borges (2004) que também identificou esse saber como um saber fundamental na base do ensino dos professores, mas não suficiente.

Outra informação obtida na entrevista refere-se aos saberes adquiridos na continuidade de sua formação:

Tenho participado de cursos de formação continuada e considero esses cursos importantes para o meu aprimoramento, pois trazem ideias novas para a prática docente.

A professora afirma que, embora os conhecimentos adquiridos na formação inicial tenham sido bastante satisfatórios, é necessário buscar formas de inovar a prática docente, o que está de acordo com (Borges, 2004). Segundo a autora, os professores participantes de sua pesquisa “embora reconheçam a importância dos conhecimentos oriundos da formação como base inicial, logo em suas primeiras experiências profissionais, constatam que não podem aplicá-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas.”(BORGES, 2004, p. 271).

Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho

Helena comentou sua insatisfação com o material didático oferecido pela escola para a sua prática, apontando a necessidade de complementá-lo com informações provenientes da consulta a outros livros didáticos e a outras fontes como a internet.

O Currículo é incompleto, sendo que, variavelmente, preciso recorrer a livros didáticos para complementá-lo.

Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.

Os saberes adquiridos na sua trajetória profissional são bastante ricos e originam-se do trabalho realizado tanto no Ensino Fundamental no qual atuou por muitos anos como no Ensino Médio.

No início de sua carreira trabalhou com os pequenos, no Ensino Fundamental I (de 6 a 11 anos) e foi nesse segmento que se sentiu realizada, pois seus alunos sentiam prazer na leitura:

Meus alunos, por serem pequenos, se sentiam mais estimulados a lerem e criarem. O Ensino Fundamental I sente mais prazer na leitura, gostam de ler em voz alta, interpretam, fazem teatro.

Quando começou a trabalhar com o Ensino Médio, percebeu que trabalhar leitura com esse segmento seria mais difícil, pois têm mais dúvidas e receios diante dos colegas:

Quando faço leitura em voz alta, os alunos gostam, mas têm receio de ler em voz alta, medo de passar vergonha diante dos colegas.

Os saberes sobre como planejar suas aulas também estão relacionados à sua experiência profissional, e, a partir da implantação do novo Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) ele tem sido o norteador de suas aulas.

Na maioria das vezes, eu já tenho todas as minhas aulas esquematizadas. Ao longo dos meus 17 anos de profissão já deu para ter uma base de como preparar minhas aulas. A não ser que haja novos textos que requeiram minha atenção ao planejar. Então, preciso planejar desde os primeiros passos para que a aula dê certo. Os cadernos do currículo do estado de São Paulo, às vezes, mudam e alguns textos e suas correspondentes atividades também mudam. Aí preciso planejar o passo-a-passo da aula. Preparo, também, complementação das aulas que estão nos cadernos do currículo do estado de São Paulo. O que vem nos cadernos é muito pouco e por isso, me sinto na obrigação de complementar com atividades e textos sobre o mesmo conteúdo. Há também listas novas de livros de leitura pedidas pelos vestibulares das faculdades públicas. Também me adequo para que os alunos leiam alguns deles.

A professora Helena afirma que os Cadernos do Estado de São Paulo trazem novas fontes e suportes dos textos de Língua Portuguesa, como letra de música, poesias, entre outros, que não estão nos Cadernos de Língua Portuguesa e, por isso, é preciso pesquisar antes e levar o material preparado para a sala de aula.

Cabe lembrar aqui as considerações de Gimeno Sacristán (2000) sobre como cada professor, na sua prática pedagógica, modela o material didático de acordo com seus saberes adquiridos em diferentes momentos de sua trajetória profissional. A profa. Helena modela o material disponibilizado pela SE, complementando-o e enriquecendo-o quando julga que é insuficiente.

Sua fala também revela a importância que dá ao planejamento quando menciona que precisa planejar todos os passos para que a aula dê certo. Borges (2004), ao apontar a diversidade de saberes dos professores, menciona os saberes de natureza pedagógica, nos quais o planejamento se inclui, que deve ter sido adquirido na sua trajetória profissional.

Helena atribui a base para a elaboração de seu planejamento à sua longa experiência em sala de aula. A professora valoriza seu conhecimento experiencial, que, com o passar dos anos só tem acrescentado à sua carreira. Essa valorização do conhecimento adquirido na prática da docência está de acordo com Tardif (2014), que explicita a origem desses saberes produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao

espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão que “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser” (TARDIF, 2014, p. 39).

Tem consciência da necessidade de objetivos claros para as atividades de sala de aula. Para trabalhar leitura, ela estipula objetivos específicos:

Às vezes trabalho os clássicos com um olhar especial para a linguagem, atentando para a evolução da escrita, comparando com a linguagem de como estamos hoje.

Em outro exemplo de atividade de leitura, ela relata:

Às vezes distribuo livros, deixo-os escolher pela capa. Depois, eles olham o conteúdo: se é interessante, se condiz com o que acharam da capa. Faço perguntas antes de começar a leitura. Pergunto o que eles conhecem sobre a obra e até sobre o autor. Posteriormente, exponho o que será feito naquela aula, com aquela obra. Então, faz-se a leitura individual e silenciosa. A atividade pode ser de interpretação ou simplesmente uma atividade oral

Essa atividade relatada pela professora está de acordo com Solé (1998), que orienta sobre a necessidade de estimular os alunos a fazerem predições a partir da capa, do título, das ilustrações, que serão confirmadas ou não, fazendo o leitor alterar suas hipóteses iniciais.

Outra atividade de leitura relatada pela professora:

*Certa vez, fizemos um trabalho com o livro *O Cortiço*, de Aluísio de Azevedo. Os alunos foram assistir à peça teatral do mesmo título e, posteriormente, leram o livro. Depois de feita a leitura, em sala de aula fizeram analogias ente a peça teatral e o livro. Como avaliação, foi feito um seminário, levantando as semelhanças existentes entre vários elementos da obra, como ambiente, personagens, enredo, etc. Os alunos compararam a obra com a comunidade local e puderam perceber que havia alguns pontos em comum.”*

Essa atividade descrita pela professora é muito rica no sentido de comparar textos de modalidades diversas e que utilizam recursos específicos para narrar a mesma história.

Acrescente-se ainda a comparação da obra com a realidade da comunidade local, atendendo a um dos objetivos da proposta curricular paulista (SÃO PAULO, 2008), no que diz respeito ao trabalho do professor:

O professor caracteriza-se como um profissional da aprendizagem e não tanto do ensino. Isto é, ele apresenta e explica conteúdos, organiza situações para a aprendizagem de conceitos, métodos, formas de agir e pensar, em suma, promove conhecimentos que possam ser mobilizados em competências e habilidades, as quais, por sua vez, *instrumentalizam os alunos para enfrentar os problemas do mundo real*. (SÃO PAULO, 2008, p.18, grifo nosso)

Ao planejar suas aulas, a professora utiliza uma variedade de estratégias:

Procuro variar as estratégias para que os alunos se sintam motivados. Percebi que pedir pesquisas sobre conteúdos que eu deveria passar para eles, rende mais do que uma aula expositiva. Eles se interessam muito mais e aprendem muito mais.

A percepção da necessidade de variar as estratégias para motivar os alunos revela um saber experiencial da professora, de acordo com Tardif (2014), resultante da sua experiência em sala de aula.

Ao ser questionada sobre seu conhecimento sobre as estratégias de leitura, descritas por Solé (1996), Helena respondeu:

Sim, conheço as estratégias de leitura, mas não tenho certeza de que uso todas. Nem sempre é possível usar muitas estratégias. Depende muito da sala de aula, da turma.

Embora tenha afirmado não ter certeza de que utiliza *todas* as estratégias em sala de aula a descrição de algumas atividades desenvolvidas revela que ela conhece as estratégias propostas por Solé e trabalha com algumas delas em sua prática, por exemplo:

a) estimulando os alunos a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto antes da leitura:

Sim, faço. Pergunto a eles o que acham que vai acontecer. Alguns respondem, outros não se atrevem, por causa do medo de errar.

b) levantando o conhecimento prévio deles sobre o texto a ser lido:

Procuro saber o que eles já sabem sobre o assunto a ser tratado no texto, o conhecimento prévio deles.

c) orientando sobre o trabalho com palavras desconhecidas no texto:

Uso do dicionário, usam aplicativos no celular ou mesmo perguntam para o professor sobre suas dúvidas. Peço que, primeiramente, procurem entender pelo contexto, e, se, mesmo assim não entenderem, ajudo.

d) avaliando a capacidade de seus alunos fazerem inferências, isto é, recuperar informações não explícitas no texto sua resposta:

A maioria, sim. Infelizmente, não são todos.

As estratégias que a professora diz utilizar estão de acordo com as descritas por Solé (1998) para o professor incentivar para que a compreensão da leitura compartilhada aconteça:

- Formular previsões sobre o texto a ser lido: estabelecer hipóteses sobre o que será encontrado no texto.
- Formular perguntas sobre o que foi lido: questionar, por meio de perguntas, se houve entendimento do texto.
- Esclarecer possíveis dúvidas sobre o texto: comprovar se o texto foi compreendido.
- Resumir as ideias do texto: expor sucintamente o que foi lido.

Provavelmente esse conhecimento das estratégias tenha se originado de orientações ou de atividades constantes do próprio material didático utilizado, uma vez que os chamados Cadernos fundamentam-se nessa perspectiva interacionista de leitura. Outra possibilidade é que tenham sido objeto de cursos de capacitação oferecidos pela Diretoria de Ensino.

É oportuno lembrar que essa abordagem interacionista sobre o ensino de leitura e o ensino de estratégias para formar um leitor autônomo também estão de acordo com a *Nova proposta curricular de LEM* (2008) e, conforme apontou O’Connell (2015) que investigou saberes e práticas de duas professoras de inglês do Ensino Médio, o ensino das estratégias também está presente em suas práticas.

A leitura de livros é cobrada bimestralmente e a avaliação é feita de diversas formas: avaliação escrita, seminários, trabalhos de interpretação e pesquisa.

Todas essas práticas de leitura relatadas pela professora compõem os saberes que Borges (2004) agrupou na categoria “conhecimentos sobre saber ensinar” (BORGES, 2004, p.181) que abriga outros saberes como saber explicar, saber transmitir, saber selecionar conteúdos, ter metodologia, técnicas, didáticas, etc.

Quanto à capacidade de leitura de seus alunos, a professora afirma que muitos a têm e alguns poucos não, mas acredita ser possível fazer com que todos consigam ler.

Indagada sobre sua opinião sobre o Novo Currículo do Estado de São Paulo, ela critica principalmente sua forma de implantação, sem uma prévia apresentação do mesmo ou até uma capacitação para os professores a fim de tornar o novo currículo conhecido. Segundo ela, foi necessário reaprender a planejar suas aulas para a adequação ao novo Currículo.

Essa afirmativa da professora confirma a influência de fatores externos na prática pedagógica, tal qual apontada por Gimeno Sacristán:

[...] a prática docente tem reguladores externos aos professores, embora atuem por meio deles configurando a forma que o exercício de sua prática

adota. Estas não podem ser explicitadas pelas decisões dos professores pois se produz dentro de campos institucionais e de códigos que organizam o desenvolvimento do currículo com o qual toda a prática pedagógica está tão diretamente envolvida. A estruturação ou forma do currículo e seu desenvolvimento dentro de um sistema de organização escolar, modelam a prática profissional do professor, configuram um tipo de institucionalização profissional e curricularmente enquadrada. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.87)

Outra crítica refere-se aos conteúdos, considerados por ela como fragmentados e, por isso, necessitam de complementação com atividades extras.

A professora informou também que a sala de leitura da escola propõe projetos de leitura em conjunto com os professores das salas. Faz-se leitura compartilhada, dramatizações, roda de leitura.

Os dados obtidos na *entrevista* com a professora ofereceram informações sobre os seus saberes em relação ao ensino da leitura e foram categorizados com base em Tardif (2014) considerando as fontes sociais de aquisição desses saberes: pessoais, da trajetória escolar anterior, da formação profissional para o magistério, provenientes de livros didáticos ou outros materiais usados no trabalho e saberes experienciais ou da experiência prática. Esses últimos foram os mais ricos e, concordamos com Tardif sobre a necessidade dos professores se conscientizarem de que não são apenas consumidores, mas também são produtores de saberes que devem ser socializados, contribuindo, assim, para a valorização da profissão docente.

Na próxima seção, analisaremos a prática pedagógica da professora Helena nas aulas de leitura observadas, verificando até que ponto ela mobiliza, na prática, os saberes revelados na entrevista.

4.2 A prática da professora

A prática da professora Helena baseia-se principalmente nos Cadernos cuja estrutura será apresentada, a seguir.

4.2.1 Cadernos do Currículo do Estado de São Paulo

O Currículo prescrito para o estado de São Paulo (2008) foi acompanhado de sua transformação em material didático para os professores e alunos, os chamados Cadernos, constituindo o segundo nível curricular tal qual proposto por Gimeno Sacristán (2000, 2013), no qual o currículo prescrito é apresentado aos professores por meio de materiais didáticos.

O Caderno de Língua Portuguesa aborda as atividades sociais da linguagem, a leitura e a expressão escrita, o funcionamento da língua e a compreensão e discussão oral.

Dentre as atividades sociais da linguagem, a língua portuguesa é abordada por meio da literatura, da comunicação, da adequação linguística, projeto de vida dos alunos, mundo do trabalho, diversidade e o desenvolvimento do olhar crítico. Enfim, a língua portuguesa deve ser um elo entre o que se aprende em sala de aula e o que será vivenciado pelo aluno na sociedade em que vive.

Na leitura e expressão escrita, são tratadas as estratégias de leitura, a estruturação da atividade escrita, os variados tipos de textos, o mundo do trabalho e a intencionalidade comunicativa.

Nos aspectos referentes ao funcionamento da língua, encontram-se vários conteúdos que ajudam a compreender a utilização correta da língua portuguesa. Entre eles, temos conhecimentos linguísticos, construção da textualidade, intertextualidade, análise linguística, aspectos formais do uso da língua, adequação vocabular, resolução de problemas de oralidade na produção do texto escrito.

Na parte de compreensão e discussão oral, os conteúdos são direcionados para que os alunos expressem sua opinião pessoal, identifiquem estruturas e funções, façam uma autoavaliação, conheçam estratégias de fala e escuta e defendam seu ponto de vista em textos literários.

Como exemplo do material dos Cadernos, uma unidade de aprendizagem foi anexada (Anexo A)

4.2.2 A prática de ensino de leitura da professora

A observação das aulas da professora nas quais foram realizadas atividades de leitura foi feita com base num roteiro (Apêndice B) e os dados obtidos foram organizados no quadro 3. Os itens selecionados para observação se referem àqueles que Solé (1998) apresenta como atividades/estratégias de leitura.

Quadro 3 : Atividades de ensino de leitura da professora

Como a professora apresenta uma atividade de leitura aos alunos?	A professora, ao introduzir um texto, sempre pergunta aos alunos o que eles sabem sobre o assunto anunciado no título. O levantamento do conhecimento
--	---

	prévio é feito em todas as aulas observadas.
Pede que os alunos identifiquem o gênero do texto a ser lido?	Sim. Depois de comentar sobre o título e o autor, a professora questiona se os alunos sabem a qual gênero pertence determinado texto a ser trabalhado e, na maioria das vezes, eles identificam o gênero.
Estimula os alunos a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto a ser lido?	Ela estimula os alunos a darem sua opinião sobre qual seria o conteúdo a ser lido naquela aula. Alguns respondem, outros não.
Ao apresentar um texto para leitura, procura levantar o conhecimento dos alunos sobre o assunto?	Sempre. Ela faz vários questionamentos sobre o que eles sabem sobre o conteúdo: se conhecem o autor, o título, o assunto a ser tratado no texto.
Como trabalha o significado de palavras desconhecidas no texto?	Primeiramente, determina que toda palavra desconhecida deve ser anotada para posteriormente ser esclarecido seu significado. Usa dicionários e aplicativo do celular (alunos).
Ensina seus alunos a fazer inferências?	Sim, ensina. Mas nem todos compreendem ou simplesmente não querem.
Que atividades propõe para avaliar a compreensão do texto lido?	Ela realiza atividades escritas, como provas dissertativas e testes de múltipla escolha e atividades orais como seminários.
Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?	Na maioria das vezes a correção é feita em sala de aula.

Promove oportunidades para os alunos se posicionarem criticamente sobre os textos?	Sempre. Faz com que todos, ou a maioria dos alunos, expressem sua opinião sobre o que foi lido.
Cobra a leitura de livros? Quais? Com que frequência?	Sim, livros literários. Bimestralmente.
Qual a sua opinião sobre a capacidade de leitura dos alunos?	Na sua maioria, os alunos têm capacidade de ler e interpretar. Mas alguns, poucos, não se interessam ou não querem demonstrar interesse.

Fonte: elaboração própria com base em Solé (1998).

Este quadro síntese das atividades de ensino de leitura desenvolvidas pela professora será objeto de análise detalhada com base nos fundamentos que nortearam a pesquisa.

Ao apresentar uma atividade de leitura aos alunos,

Em todas as aulas observadas, a professora questionou os alunos sobre o que seria dado. Perguntou o que cada um deles sabia a respeito do tema. Deu oportunidades para que todos se manifestassem. (Caderno de campo)

Essa prática está de acordo com as orientações de Solé (1998) para o professor realizar antes da leitura. Com esse questionamento inicial, ela pretendia levantar o conhecimento prévio dos alunos sobre o texto a ser lido.

Outra prática realizada antes da leitura refere-se à identificação do gênero textual, conforme Solé, estratégia importante pois o reconhecimento do gênero textual com suas características auxiliará o aluno na leitura do texto.

A docente, ao iniciar a leitura de um texto, sempre encorajava os alunos a fazerem predições sobre o seu conteúdo, a partir do título. Segundo Solé (1998) essa atividade é importante no sentido de, após a leitura, permitir ao aluno confirmar ou reformular as predições feitas num momento anterior.

Ela fazia vários questionamentos sobre o que eles sabiam sobre o conteúdo: se conhecem o autor, o título, o assunto a ser tratado no texto. Durante a realização dessa atividade, nem todos os alunos participavam ativamente. Alguns preferiam ficar em silêncio

Outra estratégia trabalhada pela professora diz respeito ao esclarecimento do vocabulário desconhecido presente no texto. Primeiramente pedia que os alunos tentassem chegar ao significado da palavra desconhecida, analisando o contexto em que ela estava inserida. Quando essa estratégia não levava aos resultados esperados, a professora sugeria o uso do dicionário ou a busca pelo significado nos *smartphones* dos alunos, aproveitando o uso da tecnologia, tão do agrado dos jovens de hoje.

Uma das estratégias mais difíceis de serem ensinadas era a realização de inferências, isto é, de recuperação de informações não explícitas mas que são fundamentais para se chegar ao significado de um texto. A professora forçava os alunos a inferirem algumas informações, mas encontrava resistência de alguns para participar dessa atividade.

As atividades de avaliação dos textos lidos eram bem variadas - seminários, prova dissertativa, entre outras - não se restringindo a responderem questões de múltipla escolha, que são também utilizadas, segundo a professora, porque constam do material didático adotado e são solicitadas nos exames vestibulares e nas provas do Enem.

Nas aulas observadas, verificamos que ela apresentava uma postura bastante adequada com seus alunos, estimulando-os a participarem, dando oportunidade para que a maioria dos alunos expressasse sua opinião sobre o que foi lido e aproveitando o conteúdo dos textos para reforçar valores. Essas práticas revelam um saber, apontado nas categorias de Borges (2004, p.181) referente às posturas, ao saber ser, o saber fazer e aos valores que devem ser transmitidos aos alunos.

Com base nas avaliações realizadas, ela afirmou, na entrevista, que a maioria consegue ler textos de gêneros variados, mas também confessou que, apesar do seu empenho, muitos alunos não se interessam pelas atividade de leitura, o que foi confirmado na observação da sua prática.

A prática da professora revelou bastante coerência com os saberes identificados na entrevista e confirma, segundo Gimeno Sacristán (2000) o estabelecimento de alguns esquemas práticos necessários e que permitem que ela realize as atividades de ensino de leitura, em meio a tantas interferências e imprevisibilidades que permeiam a prática docente no ambiente escolar.

4.2.3 Atividade avaliativa dos alunos

Embora a observação de aulas nos tenha permitido constatar que a maioria dos alunos da professora “lê”, de acordo com o conceito explicitado anteriormente, decidimos elaborar

uma atividade de leitura com textos de gêneros variados e solicitamos à professora que a aplicasse aos alunos. (ANEXO B).

Analisamos, nesta seção, os resultados dessa atividade que nos oferecerão informações sobre os efeitos da prática pedagógica da professora participante da pesquisa, previstos no 4º plano curricular de Gimeno Sacristán e que compreende os efeitos reais do processo educacional que podem ser comprovados no rendimento escolar (5º plano), ou seja, o currículo avaliado, “formado pelos conteúdos exigidos pelas práticas de avaliação e que representa a dimensão visível [...]” (GIMENO SACRISTÁN, 2013, p.26).

Inicialmente, é importante lembrar que Solé orienta o professor, no sentido de que o aluno deve ler com algum objetivo, seja por prazer, para buscar uma informação, entre outros. Essa atividade organizada pela pesquisadora e aplicada pela professora consistiu numa atividade de avaliação e não de ensino, sendo assim, o objetivo dessa leitura avaliativa é ler para verificar o que compreendeu: consiste em que os alunos devam compreender o texto e responder perguntas sobre ele.

A atividade foi elaborada com questões baseadas em textos de gêneros variados, com o mesmo formato das questões que os alunos terão que responder no ENEM e nos Exames Vestibulares, sendo essa a nossa justificativa para a aplicação desse tipo de atividade de avaliação. Participaram dessa atividade 30 alunos.

É preciso ressaltar que, muitas vezes, nas questões de múltipla escolha, as alternativas apresentadas aos alunos estão escritas de uma forma nem sempre clara e, mesmo que o aluno tenha compreendido o texto, ele poderá apresentar erros nas respostas, pois algumas alternativas são muito parecidas ou até aceitáveis como corretas.

Feitas essas ressalvas, acreditamos que, mesmo que não de uma maneira conclusiva, os resultados dessa atividade, apresentados na figura 3, nos fornecerão pistas dos efeitos da prática pedagógica da professora participante da pesquisa no sentido de identificar pelos acertos e erros o emprego das estratégias necessárias para a compreensão leitora.

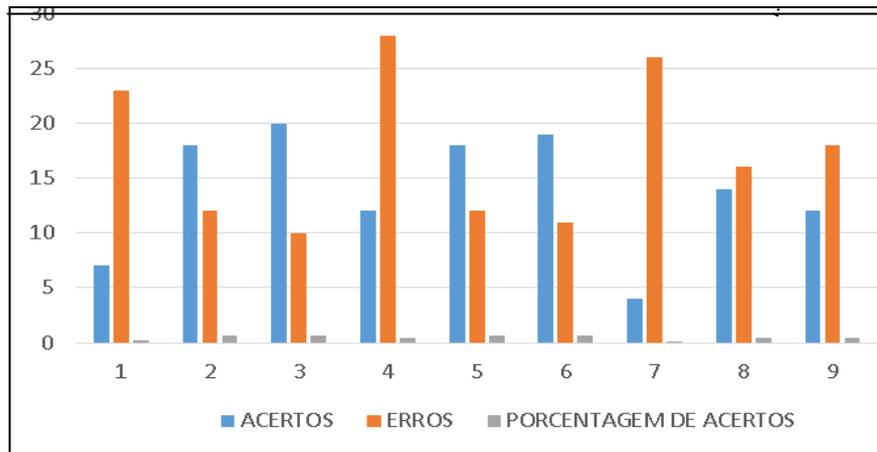


Figura 3: Acertos e erros

Fonte: elaboração própria, 2016.

Para facilitar a leitura da figura 3, apresentamos, a seguir, a tabela 1:

Tabela 1: Número de acertos e erros por questão

QUESTÃO	ACERTOS	ERROS	PORCENTAGEM DE ACERTOS
1	07	23	23%
2	18	12	60%
3	20	10	66%
4	12	18	40%
5	18	12	60%
6	19	11	63%
7	04	26	13%
8	14	16	46%
9	12	18	40%

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Conforme os dados apresentados na Tabela 1, 30 alunos participaram da atividade de avaliação cujos resultados serão analisados a seguir.

Leia:

Jogar limpo

Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física — ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constringer multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas

agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa — e cangoteira — sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas — formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.

Língua Portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 66, abr. 2011 (adaptado).

No fragmento, opta-se por uma construção linguística bastante diferente em relação aos padrões normalmente empregados na escrita. Trata-se da frase “Não física, dois pontos”. Nesse contexto, a escolha por se representar por extenso o sinal de pontuação que deveria ser utilizado:

- A) enfatiza a metáfora de que o autor se vale para desenvolver seu ponto de vista sobre a arte de argumentar.
- B) diz respeito a um recurso de metalinguagem, evidenciando as relações e as estruturas presentes no enunciado.
- C) é um recurso estilístico que promove satisfatoriamente a sequenciação de ideias, introduzindo apostos exemplificativos.
- D) ilustra a flexibilidade na estruturação do gênero textual, a qual se concretiza no emprego da linguagem conotativa.
- E) prejudica a sequência do texto, provocando estranheza no leitor ao não desenvolver explicitamente o raciocínio a partir de argumentos.

Apenas 7 alunos acertaram a resposta (c). Talvez tenham compreendido o texto mas o que foi perguntado era referente a um recurso estilístico e não cobrava exatamente a compreensão do conteúdo do texto.

As respostas obtidas para a pergunta n.2 são referentes a um texto do gênero notícia:

2- No dia 25 de agosto de 2012, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou a seguinte notícia:

O astronauta norte-americano Neil Armstrong, primeiro homem a pisar na Lua, morreu neste sábado aos 82 anos. Em 1958, Armstrong foi selecionado para ser um dos pilotos-engenheiros do programa “Homem no Espaço Mais Cedo”, da Força Aérea, com o qual os EUA pretendiam competir com o programa espacial soviético, mais avançado à época. A partir de 1962, ele passou a integrar o corpo de astronautas da NASA (Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço), do qual era um dos dois únicos civis. Sua frase mais famosa foi quando seus pés tocaram a superfície lunar pela primeira vez: “Um pequeno passo para um homem, mas um grande passo para a humanidade”. (Adaptado)

Considerando as informações da reportagem sobre o astronauta Neil Armstrong e o programa espacial dos EUA, é correto afirmar que

- (A) os EUA realizaram o programa de envio do homem à Lua com apoio do governo soviético.
- (B) o astronauta Neil Armstrong pode ser considerado um herói da Segunda Guerra Mundial.
- (C) o desenvolvimento de programas espaciais foi uma das características da Guerra Fria.
- (D) o astronauta Neil Armstrong participou da equipe soviética que chegou primeiro à Lua.
- (E) os programas espaciais dos EUA contavam apenas com a participação de militares.

Na leitura de um texto narrativo, gênero notícia, os alunos apresentaram 60% de acertos. Para responder a essa questão corretamente, alternativa C, o aluno necessitaria de um conhecimento prévio sobre a Guerra Fria e sobre alguns fatos ocorridos nesse período, uma vez que a informação sobre a Guerra Fria não está contida no texto.

3- Leia:

Em 2009, a Escola Estadual D. Pedro I, na aldeia Betânia, onde vivem cinco mil ticunas (estima-se que haja 32 mil ticunas vivendo no Alto Solimões, entre a Amazônia brasileira, a colombiana e a peruana), ficou na rabeira do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio. O colégio, frequentado por 600 jovens representantes da etnia, ostentou o último lugar. “Há dois ou três anos, todos os professores eram de fora da aldeia. A Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues foi formando professores indígenas, e o quadro mudou. Nossa escola é muito boa. Tem um ponto de internet. Há dois anos, temos eletricidade. Nosso problema é a língua. Das regiões de Tefé a Tabatinga, predomina a etnia ticuna. Eu acho que justifica lutar por uma universidade ticuna”, diz Saturnino, um dos poucos fluentes em português na aldeia Betânia. São índios. Mas não adoram o Sol, a Lua, as estrelas, os animais, as árvores. Praticam, sim, com afinco, a religião batista, imposta por um missionário americano, o pastor Eduardo – provavelmente, Edward – que passou por ali, pelo Alto Solimões, a região mais isolada da Amazônia, no amanhecer dos anos 60. São brasileiros, amazonenses, porém não assistem à novela das oito nem ouvem sertanejo universitário. Eles se ligam na TV colombiana e escutam música importada do país vizinho, que ecoa estrondosa dos casebres de madeira. O único sinal de que devem passear de vez em quando pela Globo é o penteado do Neymar enfeitando as cabeleiras escorridas e negras. Não falam português fluentemente. As crianças nem sequer entendem. A língua dos bate-papos animados é o ticuna. No entanto, são obrigados a aprender matemática, química, física, história, geografia, etc. na língua-pátria. Uma situação insólita: na língua que não dominam, o português, os jovens precisam ler e escrever – e prestar exames. E, na língua que dominam, o ticuna, também encontram limitações na leitura e na escrita, por tratar-se de uma língua de tradição oral. Assim caminha a juventude ticuna: soterrada numa salada de identidades.

(MONTEIRO, Karla. A pior escola do Brasil? *Revista Samuel*, número 1, 2012, p.36-39. Adaptado).

O título – *A pior escola do Brasil?* – justifica-se em relação ao conteúdo do texto pelo seguinte:

- (A) as demais escolas no território nacional apresentaram resultados piores do que a escola ticuna; logo, o título representa a crítica da autora sobre a escola ticuna ser a pior escola do Brasil nos exames do Enem.
- (B) as questões do Enem são elaboradas em nível de dificuldade muito superior ao desejável para os alunos do ensino médio no Brasil; assim, o título apresenta um questionamento da autora sobre a adequação da exigência dos exames do Enem.
- (C) os professores da escola ticuna são estrangeiros incumbidos de ensinar diversas matérias; dessa forma, o título evidencia a contestação da autora quanto a professores não saberem falar a língua nacional.
- (D) a televisão faz grande diferença na formação dos estudantes; por conseguinte, o título apresenta a indignação da autora com relação à falta de aparelhos de televisão na aldeia dos ticunas.
- (E) os brasileiros falantes do ticuna têm de aprender as disciplinas convencionais por meio da língua portuguesa; logo, o título sugere uma crítica da autora à comparação equivocada de desempenho nos exames do Enem.

Para entender o texto acima, que pode ser considerado um texto argumentativo, os alunos não teriam necessariamente que ter conhecimento sobre os Ticunas. Para responder corretamente à questão proposta, eles deveriam inferir que, ao fazer a pergunta “A pior escola do Brasil?” a autora deixa subentendido que não concorda com a forma como o desempenho dos alunos é avaliado nos exames do ENEM, isto é, a avaliação usando a língua portuguesa, que não é a língua nativa desse povo. A forma escolhida (pergunta) tem a intenção de provocar o leitor a se posicionar. O alto percentual de acertos (20 alunos assinalaram corretamente a alternativa E) indica que os alunos foram capazes de recuperar a informação subentendida no texto referente ao posicionamento crítico da autora .

4- Em texto publicado no fim de maio, no *The New York Times*, Gary Gutting, professor de filosofia da Universidade de Notre-Dame, argumenta que os cursos superiores deveriam deixar de centrar-se na transmissão de conhecimento por si e engajar os estudantes em “exercícios intelectuais”. O autor cita o exemplo de seu próprio curso, no qual explora com os estudantes obras de Platão, Calvino e Nabokov. O objetivo é simplesmente colocar os pupilos em contato com grandes textos. O que se ganha não é verniz cultural, mas o prazer de explorar caminhos intelectuais e estéticos, de ampliar a visão do mundo e da natureza humana. Para o filósofo, a educação universitária pode ser o espaço do explorador. O ensino, para ele, não deveria ser avaliado pela quantidade de informações transmitidas e assimiladas, mas pela possibilidade de estimular uma atitude de abertura a novos conhecimentos e pela capacidade de assimilar novas ideias provocadas nos estudantes. O conhecimento que

vem do uso e da prática é o produto final de uma semente plantada na escola. Naturalmente, as sociedades necessitam de profissionais tecnicamente qualificados, capazes de preencher as vagas nas empresas e desempenhar suas tarefas. Profissões, como a medicina, a administração, a engenharia e a advocacia, exigem o domínio de grandes corpos de conhecimento. Entretanto o simples domínio desse saber não torna o detentor capaz de exercer uma profissão. Empresas e outras organizações exigem cada vez mais de seus funcionários a capacidade de entender o mundo ao redor, de pensar criativamente, de criar e de agir com autonomia. É a nossa base cultural, a permear a literatura, a música, o cinema e o teatro, que contém os elementos para desenvolver essas capacidades. São nossas viagens intelectuais pelo mundo das artes a nos permitir escapar das convenções, olhar além dos lugares-comuns, fazer conexões, pensar fora do convencional e buscar novas ideias. Quem não tem a oportunidade de mergulhar no amálgama cultural tem menores chances de desenvolver tais capacidades.

WOOD JR., Thomaz. A educação pela arte. Carta Capital. São Paulo: Confiança, n. 756, p. 48, 10 jul. 2013. Adaptado.

Sobre o texto, está correto o que se afirma em:

- A) A expressão “por si” tem como referente “Gary Gutting”.
- B) O termo “em ‘exercícios intelectuais’ ” constitui um modificador verbal que expressa meio.
- C) O vocábulo “próprio”, em “de seu próprio curso”, indica reforço.
- D) A palavra “simplesmente” mantém relação sintática com o substantivo “objetivo”, qualificando-o.
- E) Os termos “O”, em “O objetivo”, e “O”, em “O que se ganha”, equivalem-se morfologicamente.

Apenas 12 alunos assinalaram a alternativa correta C. Foram registrados 18 erros, mas a questão não avaliou a ideia central do texto, cobrando apenas o conhecimento de um recurso linguístico usado pelo autor.

A questão n.5 cinco baseia-se num cartaz de uma campanha publicitária:



APADRINHE. IGUAL AO JOÃO, MILHARES DE CRIANÇAS TAMBÉM PRECISAM DE UM MELHOR AMIGO. SEJA O MELHOR AMIGO DE UMA CRIANÇA.

5- Pela forma como as informações estão organizadas, observa-se que, nessa peça publicitária, predominantemente, busca-se:

- A) conseguir a adesão do leitor à causa anunciada.
- B) reforçar o canal de comunicação com o interlocutor.
- C) divulgar informações a respeito de um dado assunto.
- D) enfatizar os sentimentos e as impressões do próprio enunciador.
- E) ressaltar os elementos estéticos, em detrimento do conteúdo veiculado.

Foram registrados 18 acertos (alternativa A). O conhecimento prévio necessário à compreensão desse texto publicitário era bastante simples: os cuidados com os animais e o problema das crianças que não têm um lar.

Para entender o texto do gênero publicitário seria necessário fazer a seguinte inferência:

A criança não possui as mesmas regalias que o cachorro.

Nesse caso 60% de acertos indicam que mais da metade dos alunos foi capaz de fazer a inferência necessária para compreender o texto lido.

É importante apontar também que o conhecimento prévio necessário para inferir o significado do texto certamente fazia parte do universo dos alunos.



WATERSON. *Calvin and Hobbes*. Disponível em: <<http://depositocalvin.blogspot.com/>> Acesso em: 20 jun. 2006. Adaptado.

6- Com base na leitura dos quadrinhos, que apresentam o diálogo entre as personagens Calvin, o garoto, e Haroldo, o tigre, é correto afirmar:

- A) Haroldo demonstra predisposição para aceitar, sem discussão, as explicações de Calvin.
- B) Os argumentos de Calvin expõem um ponto de vista inflexível sobre “o jogo”.
- C) A argumentação de Calvin é acolhida por Haroldo no decorrer do “jogo”.
- D) O humor da história é provocado pela ambiguidade das palavras na conversação.
- E) A análise dos quadrinhos permite concluir que a visão de uma dada realidade pode variar, quando as pessoas, a partir de seus interesses, falam de posições distintas.

Dezenove alunos assinalaram corretamente a alternativa E para essa questão, revelando que os alunos estão mais familiarizados com o gênero “quadrinhos”, que, além do texto, ainda contém imagens que facilitam a compreensão da história.

Analisamos, a seguir, a questão n.7, baseada em um texto poético:

Asa Branca

Quando oiei a terra ardendo
Qua fogueira de São João
Eu perguntei a Deus do céu, uai
Por que tamanha judiação

Que braseiro, que fornaia
Nem um pé de prantação
Por farta d'água perdi meu gado
Morreu de sede meu alazão

Inté mesmo a asa branca
Bateu asas do sertão
"Intonce" eu disse adeus Rosinha.
Guarda contigo meu coração

Hoje longe muitas léguas
Numa triste solidão
Espero a chuva cair de novo
Para eu voltar pro meu sertão

Quando o verde dos teus oio
Se espalhar na prantação
Eu te asseguro não chore não, viu?
Que eu voltarei, viu? Meu coração

(Luiz Gonzaga)

7- Comemoramos em 2013 os cem anos de nascimento de Luiz Gonzaga, Rei do Baião, cantor do sertão nordestino. Em suas composições, ele enaltece o sertão, apresentando seus tipos humanos, seus problemas, principalmente a seca e as consequências dela advindas. Considerando o texto abaixo, analise as alternativas a ele se referem. Marque a alternativa correta.

- A) A tristeza e o constrangimento do sertanejo por ter que abandonar sua terra e deixar para trás as pessoas que ama, são os temas de Asa Branca, que ganhou popularidade, por expressar romanticamente a realidade do retirante nordestino.
- B) O poema foi construído com a linguagem própria da oralidade do sertanejo de uma dada época e oferece imagens devastadoras das intempéries da natureza que provocam o êxodo rural.
- C) Na primeira estrofe, o autor evoca a imagem da fogueira de São João, a fim de realçar a cultura do sertanejo, que se sobrepõe às condições penosas e destruidoras da seca do Nordeste.
- D) O título da composição do autor pernambucano traz a designação de uma ave, cuja partida denuncia a proximidade da seca que se alastra na região. Tal como a asa branca, o homem se distancia de seu espaço, mas perde a expectativa do retorno.
- E) A última estrofe associa a cor dos olhos de Rosinha ao cenário futuro, admissível com o fim da seca. O eu poético entende que, nesse momento, idealizar a amada seria esquecer as adversidades.

Apenas 4 alunos acertaram a resposta (alternativa B), demonstrando muita dificuldade de leitura de um texto poético. Embora esse gênero esteja bastante presente nos exames vestibulares e nas provas do ENEM, é preciso fazer algumas considerações sobre a elaboração de questões baseadas nesse gênero textual. Primeiramente, considerando que uma das características dos textos poéticos é a pluralidade de leituras, encerrar as possibilidades em 5 alternativas, vai de encontro às características desse gênero. Em segundo lugar, é importante acrescentar que outras alternativas apresentadas também estariam corretas, de acordo com a

mensagem do poema. A alternativa b, considerada correta, apenas acrescenta uma informação sobre o tipo de linguagem utilizada pelo artista.



8- Da leitura de todos os elementos que compõem o cartaz, é correto afirmar que o texto principal denuncia que a violência doméstica contra a mulher:

- A) atinge principalmente a mãe, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista da mulher.
- B) atinge todos os membros da família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista de um dos filhos.
- C) atinge principalmente os filhos, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista da mulher.
- D) atinge todos os membros da família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista do próprio agressor.
- E) desestabiliza a família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista dos dois filhos.

Nessa questão foram registrados 14 acertos (alternativa B). Para a leitura correta desse cartaz, cuja finalidade é sensibilizar o leitor para o problema da violência doméstica, o aluno precisaria identificar o autor do cartaz. Para isso precisaria perceber que os traços do desenho indicam que foi feito por uma criança; e mais, que o autor colocou o pronome “eu” junto à figura do menino, confirmando a autoria.

Quanto ao conhecimento prévio exigido para a compreensão do conteúdo do cartaz, relaciona-se a questões de violência contra a mulher, bastante veiculadas na mídia, o que, certamente, não causaria muitas dificuldades ao leitor.



9- A charge acima faz uma crítica

- A) à retirada dos viadutos das grandes cidades a fim de facilitar o tráfego de veículos.
- B) à valorização dos símbolos do crescimento do país em detrimento das pessoas necessitadas.
- C) a políticas públicas que contribuem para o aumento de problemas sociais urbanos.
- D) a grandes projetos de alteração urbana que atingem o patrimônio histórico das cidades.
- E) aos pobres que enfeiam a cidade.

A charge é uma ilustração humorística que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade.

Menos da metade dos alunos (40%) acertou a resposta, contida na afirmativa B. Talvez o grande número de respostas incorretas tenham sido causadas pelo desconhecimento das informações contidas no texto, como é o caso do substantivo “tombamento” e o desconhecimento das funções atribuídas ao Patrimônio Histórico Nacional. Muitos alunos também podem ter tido dificuldades com a leitura desse gênero.

A tabela 2 permite visualizar as questões que obtiveram o maior número de acertos.

Tabela 2: número de acertos por questão

Questões	Porcentagem de acerto
2, 3, 5 e 6	50% a 66%
4, 8 e 9	40 a 49%
1 e 7	13% a 23 %

Fonte: elaboração própria, 2016.

As questões que obtiveram o maior número de acertos foram as de número 2, 3, 5, 6. O que isso significa?

Mais da metade dos alunos não teve problemas na compreensão de textos dos gêneros notícia, cartaz e quadrinhos, bem como de um texto argumentativo, revelando a aprendizagem de estratégias como conhecimento prévio e capacidade de realizar inferências. A presença de imagens ao lado das palavras também é um facilitador na compreensão textual, como é o caso da questão 6 do gênero quadrinhos.

Os erros foram atribuídos, principalmente, à falta de conhecimento prévio sobre alguns assuntos, como é o caso da Guerra Fria.

As questões 4, 8 e 9 apresentaram um índice menor de acertos, entre 40% e 49%.

Na questão 4, os erros podem ser atribuídos ao desconhecimento de recursos gramaticais e coesivos presente no texto.

A identificação da autoria do texto a partir de uma imagem, solicitada na questão 8, também exigiu estratégias não aprendidas pelos alunos.

Quanto aos erros na compreensão da charge, questão 9, também podem ser atribuídos ao desconhecimento do vocabulário, pois os alunos provavelmente não possuíam o conhecimento prévio exigido para a compreensão da charge.

As maiores dificuldades se concentraram nas questões 1 e 7. No que se refere à questão 1, os alunos precisariam conhecer alguns conceitos como “metáfora”, “conotação”, metalinguagem contida nas alternativas, o que não ocorreu. Quanto ao texto poético, questão que apresentou o maior número de erros, vale a pena retomar as ressalvas feitas anteriormente sobre a inadequação dos exames vestibulares utilizarem questões de múltipla escolha para testar a compreensão desse gênero textual que admite múltiplas leituras.

De um modo geral, mais da metade dos alunos demonstrou ter utilizado algumas estratégias importantes como é o caso do uso do conhecimento prévio, da realização de inferências, comprovando os efeitos positivos da prática pedagógica da professora.

Não se pode exigir que todos os alunos sejam capazes de dominar todas as estratégias necessárias para a competência leitora e a própria professora havia afirmado na entrevista, que, apesar de ensinar as estratégias, nem todos tinham interesse em aprender, o que pode revelar um desinteresse pela leitura de modo geral.

Após a análise e discussão dos resultados obtidos no que se refere à relação entre os saberes e as práticas docentes bem como dos seus efeitos no desempenho de leitura dos alunos, passamos às considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve por objetivo geral analisar os saberes e as práticas pedagógicas de ensino de leitura de uma professora do terceiro ano do Ensino Médio da escola pública e verificar qual a sua importância no desempenho dos alunos.

O apoio teórico para os elementos linguístico-textuais que nortearam nossa pesquisa foi oferecido por Solé (1998), Dota (1994), Kock e Elias (2012), Koch e Travaglia (2013), Schneuwly e Dolz (2004) entre outros.

Para a análise da prática pedagógica o principal suporte teórico foi Gimeno Sacristán (2000 e 2013). Os saberes da professora participante foram analisados e categorizados com base em Tardif (2002) e Borges (2004), que nos auxiliaram na proposição de categorias de análise para os saberes identificados.

Esta pesquisa de natureza qualitativa de base empírica foi realizada numa escola pública de Ensino Médio de uma cidade do interior paulista, utilizando como instrumentos de coleta de dados a observação de aulas da professora e uma entrevista semi-estruturada com a docente, a análise do currículo paulista, além da aplicação de uma atividade de avaliação da capacidade leitora dos alunos participantes. A observação foi realizada com base num roteiro, privilegiando a prática da professora relacionada às estratégias de leitura. A entrevista semi-estruturada também teve como base um roteiro contendo informações sobre sua formação inicial e continuada, sua experiência profissional, com o objetivo de identificar os saberes da professora adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. A atividade de avaliação foi composta de perguntas sobre compreensão de textos de gêneros variados retiradas de exames vestibulares.

Os resultados referentes aos *saberes* da professora revelaram que ela possui um rico repertório de saberes adquiridos ao longo da sua trajetória pessoal e profissional, dentre os quais destacamos o domínio da matéria e o saber ensinar, incluindo-se, nessa última categoria, a preocupação com o planejamento, a complementação do material didático, a variação das atividades.

A professora, desde criança, foi motivada a ler todos os tipos de textos e, com o passar do tempo, levou consigo essa paixão pela leitura. Muitos dos livros lidos serviram para que ela, atualmente, estimulasse seus alunos a lerem e compreenderem esses textos. Ela compreende que todos os textos apresentados durante a vida escolar servem, acima de tudo,

como leitura de mundo, ou seja é o letramento do indivíduo como pessoa participante ativa da sociedade.

Sobre os saberes adquiridos na sua formação profissional, a professora, de acordo com Borges (2004, p.271), “embora reconheça a importância dos conhecimentos oriundos da formação inicial como base inicial, logo em suas primeiras experiências profissionais”, constata que não pode aplicá-los total e diretamente à prática e aos problemas das situações cotidianas.

Mostrou-se muito estimulada a motivar seus alunos a ler e interpretar textos literários e não-literários que possam ajudá-los nos exames externos que, a partir da conclusão do Ensino Médio, irão fazer (ENEM e vestibulares).

O conjunto de saberes da professora que estão na base de sua profissão podem ser considerado *plurais*, segundo Borges (2004), que justifica o uso desse adjetivo com base em Tardif (2014) que afirma que:

[...] professores utilizam com frequência conhecimentos pessoais e um saber fazer personalizado trabalham com programas e livros didáticos, baseiam-se em saberes escolares, relativos às matérias ensinadas, fiam-se em suas experiências e retêm certos elementos de sua formação (TARDIF, 2014 p.64).

Com relação à prática da professora, nossos resultados revelaram que a professora mobiliza a maioria desses saberes em sua prática de ensino de leitura, ensinando as principais estratégias necessárias para a compreensão de textos de gêneros variados e estimulando a criticidade dos alunos.

As práticas de leitura da professora, observadas durante suas aulas, estão de acordo com a proposta de Solé (1998) e contemplam o ensino das principais estratégias de leitura: levantamento de conhecimento prévio sobre o assunto, predição sobre o conteúdo do texto a ser lido, elucidação de vocabulário desconhecido, entre outras.

A professora baseia sua prática no material oferecido pelo governo de São Paulo, mas complementa este material, que julga fragmentado e incompleto.

A coerência entre os saberes identificados na entrevista e a prática observada da professora resultaram nos efeitos desejáveis, o que pôde ser comprovado na observação da sua prática como nos resultados obtidos na avaliação realizada.

Na atividade de avaliação, as maiores dificuldades encontradas estão relacionadas à falta de conhecimento prévio sobre o assunto, bem como a dificuldades com o vocabulário. Alguns alunos também tiveram dificuldades para fazer inferências, indicando a necessidade de um trabalho mais aprofundado com essas estratégias.

Segundo Sacristán (2013), não podemos nos deixar levar pelo reduativismo positivista de considerar que os alunos aprenderam apenas o que foi observado e avaliado. Nesta pesquisa tivemos uma pequena amostra de uma prática docente realizada com alunos do ensino médio. Embora muitos não tenham conseguido realizar a atividade avaliativa final com 100% de acertos, é preciso considerar as dificuldades causadas pela inadequação de algumas questões, como é o caso de cobrar a compreensão de textos poéticos por meio de alternativas de múltipla escolha ou de cobrar dos alunos a identificação de recursos estilísticos, ao invés de focalizar as alternativas na compreensão do conteúdo do texto.

É preciso levar em conta que as avaliações da professora não se resumiam a testes de múltipla escolha e na prática observada o desempenho da maioria dos alunos foi considerado bastante satisfatório. Pôde-se notar que os alunos correspondem ao que lhes é apresentado, mas que nem todos estão aptos para aprender na sua totalidade. Faltam-lhes atenção e maturidade para que compreendam a importância desse aprendizado.

A prática da professora revelou bastante coerência com os saberes identificados na entrevista e confirma, segundo Gimeno Sacristán (2000) o estabelecimento de alguns esquemas práticos necessários e que permitem que ela realize as atividades de ensino de leitura, em meio a tantas interferências e imprevisibilidades que permeiam a prática docente no ambiente escolar.

Esperamos, com esta pesquisa, ter contribuído para elucidar algumas questões referentes aos saberes e práticas de ensino de leitura no terceiro ano do Ensino Médio, bem como as principais dificuldades apresentadas pelos alunos desse nível de ensino. Podemos também acrescentar que esta proposta de ensino de leitura baseada no ensino de estratégias e aliada a uma prática pedagógica competente é bastante promissora no sentido de formar leitores autônomos e críticos.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, E.T. **O professor de Ensino Médio e o seu olhar sobre a leitura e a escrita em sua disciplina.** 2013. 130 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2013.
- BAGGIO, A. C. **Em busca de leitores no contexto da escola.** 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado). Fundação Universidade de Passo Fundo. Passo Fundo, 2011.
- BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.
- BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.
- BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994.
- BORGES, C.M.F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais.** Araraquara: JM Editora, 2004.
- BUSE, B. C. **Leitura, para que te quero: a literatura e o Ensino Médio.** 2012 119 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2012.
- DUARTE, M. R. **Representações sociais dos professores de língua portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio.** 2012 154 f. Dissertação (Mestrado) Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.
- GALLART, I. S. **Competência Leitora e aprendizagem.** Disponível em http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/16_Isabel_sol%E9.pdf
- GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente.** Ijuí: Editora UNIJUI, 1998.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- _____. O que significa o currículo? In: GIMENO SACRISTÁN, J.(org.) **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013, p.16-35.
- FAILA, Z. (org.). **Retratos da Leitura no Brasil 4.** Rio de Janeiro: Sextante, 2016.
- KOCH, I.V.; ELIAS, V.M. **Ler e compreender os sentidos do texto.** São Paulo: Contexto, 2014.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas .** 2ª edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2014.

LUNA, S. V. (1997). **Planejamento de Pesquisa**: uma introdução. São Paulo: Educ, 1997.

O'CONNELL, D. M. **Concepções e práticas de ensino de leitura em inglês no ensino médio**: uma análise da nova proposta curricular de línguas estrangeiras modernas do estado de São Paulo 2015. 231f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2015.

REIS, A.R.G.; MAGALHÃES, T.G. Leitura e escrita: desafios para a escola pública da atualidade. Disponível em <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/2013-Leitura-e-escrita-desafios-para-a-escola-p%C3%BAblica-da-atualidade.pdf>> Acesso em 10/12/2015.

ROJO, R.; CORDEIRO, G.S. Apresentação - Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modos de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de Letras, 2004.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Nova Proposta Curricular de LEM**. São Paulo: SEE, 2008. 56 p.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Edição Especial da Proposta Curricular. **Revista do Professor**. São Paulo: IMESP. 2008.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Proposta Curricular. **Caderno do Aluno. Língua Portuguesa**. São Paulo: IMESP. 2008.

SEE/SP. Secretaria de Estado da Educação de São Paulo **Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa** /Coord. Maria Inês Fini. – São Paulo: SEE, 2008.

SCHNEUWLY, B. & DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, Mercado de letras, 2004.

SOLÉ,I. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª. ed.Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

VILLA, C. C. DE. **A leitura sem fim**: análise das práticas pedagógicas de leitura de uma escola estadual do município de Içara (SC). 2012, 214 f. Dissertação (Mestrado) Universidade do Extremo Sul Catarinense. Cidade?, 2012.

APÊNDICE A - TCLE- Professora

Dados de identificação

Título do Projeto: Concepções e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio

Pesquisador Responsável: Elaine Cristina Camargo Fragnam

Telefones para contato: (14) 36461846 14 996964525

Nome do participante: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Eu, _____, RG _____, estado civil,

_____, idade ____ anos, residente na

_____, n° _____, bairro _____, cidade

_____, telefone _____

Declaro ter sido esclarecido(a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade analisar as dificuldades de leitura de alunos do terceiro ano do Ensino Médio.
2. Ao fazer parte deste trabalho estarei contribuindo para minimizar as dificuldades dos alunos.
3. A minha participação nesse projeto prevê dois momentos: a) permissão para a pesquisadora observar minhas aulas durante um semestre letivo; b) duas entrevistas, de no máximo duas horas cada uma, com a pesquisadora para esclarecer e aprofundar aspectos da prática observada.
4. Os procedimentos (observação de aulas e entrevista) ao quais serei submetida não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação e a entrevista, serei acolhida e orientada pelo pesquisador que me esclarecerá sobre os benefícios de minha participação. A pesquisadora esclarece que, durante a observação da prática pedagógica ou durante as entrevistas, se portará com objetividade e respeito aos meus pontos de vista.
5. As entrevistas serão gravadas pela pesquisadora.
6. Não terei nenhuma despesa ao participar deste estudo.
7. Poderei deixar de participar do estudo a qualquer momento.
8. Meu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a minha privacidade e, se desejar, deverei ser informado dos resultados dessa pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244 ou pelo e-mail elaine.msg@hotmail.com

Diante dos esclarecimentos prestados, concordo em participar do estudo “Concepções e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio.”

Araraquara, ____ de _____ de 2015.

Assinatura

APÊNDICE B - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Dia: _____

1. Como a professora apresenta uma atividade de leitura aos alunos?
2. Pede que os alunos identifiquem o gênero do texto a ser lido?
3. Estimula os alunos a fazerem predições sobre o conteúdo do texto a ser lido?
4. Ao apresentar um texto para leitura, procura levantar o conhecimento dos alunos sobre o assunto?
5. Como trabalha o significado de palavras desconhecidas no texto?
6. Ensina seus alunos a fazerem inferências?
7. Que atividades propõe para avaliar a compreensão do texto lido?
8. Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?
9. Promove oportunidades para os alunos se posicionarem criticamente sobre os textos?
10. Cobra a leitura de livros? Quais? Com que frequência?
11. Qual a sua opinião sobre a capacidade de leitura dos alunos?

APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação

Nome:

Idade:

Formação (Curso e data):

Escola

Faixa etária que trabalha:

Tempo de magistério :

- no ensino fundamental :

- no Ensino Médio:

A-Experiências pessoais

1. Comente um pouco sobre seu contato com a leitura proporcionada por sua família.
2. Essas experiências ajudaram a adquirir o gosto pela leitura?

B- Formação básica e superior

1. Conte-me sobre formação na educação básica. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de leitura.
2. Avalie sua formação no ensino superior: qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

C-Atividade profissional

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades no ensino da leitura?
2. Você planeja suas aulas de leitura em casa?
3. Como você planeja suas aulas de leitura?
4. Como você conduz uma aula de leitura?
5. Você tem conhecimento sobre as estratégias de leitura?
6. Você estimula os alunos a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto a ser lido?
7. Ao apresentar um texto para leitura, você procura levantar o conhecimento dos alunos sobre o assunto?
8. Como você trabalha o significado de palavras desconhecidas no texto?

9. Seus alunos são capazes de fazer inferências?
10. Que atividades propõe para avaliar a compreensão do texto lido?
11. Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?
12. Cobra a leitura de livros? Com que frequência?
13. Qual a sua opinião sobre a capacidade de leitura de seus alunos?
14. Qual a sua opinião sobre o novo currículo para o estado de São Paulo (2008)?
15. O que mudou na sua forma de trabalhar com a implantação do novo currículo, principalmente no que se refere ao ensino da leitura?
16. Você sente alguma dificuldade para implementar o novo currículo? Quais?
17. Você conta com algum tipo de apoio para executar o que está previsto no currículo? Qual (quais)?
18. Existe algum projeto para estimular o gosto pela leitura em sua escola?
19. Você tem algum projeto sobre leitura? Qual?

D- Formação continuada

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?
2. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

E- Atividades culturais

1. Você gosta de ler? Que tipo de leitura?
2. De que outras atividades culturais você tem tido oportunidade de participar? Cinema, teatro? Outra?

F- Esclarecimentos sobre aspectos da prática observada

APÊNDICE D - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

Identificação

Nome fictício: Helena

Idade: 43 anos

Formação (Curso e data): ensino fundamental e magistério

Escola: E.E. José Alves Mira

Faixa etária que trabalha: educação infantil e Ensino Médio

Tempo de magistério : 17 anos

- no ensino fundamental : 8 anos

- no Ensino Médio: 17 anos

A-Experiências pessoais

1.Comente um pouco sobre seu contato com a leitura proporcionada por sua família.

Minha mãe, por ser professora, sempre trouxe livros de história. Contava histórias, trazia livros de pintura. Minha avó contava histórias também. Sempre ganhava livros de presente. As minhas tias maternas e paternas são professoras. Sempre me incentivaram a ler.

2. Essas experiências a ajudaram a adquirir o gosto pela leitura?

Sim, aprendi a gostar de ler através dos hábitos da minha mãe e tias.

B- Formação básica e superior

1.Conte-me sobre formação na educação básica. Avalie se ela foi satisfatória, principalmente quanto ao desenvolvimento da capacidade de leitura.

Fiz o ensino fundamental e no lugar do Ensino Médio, fiz o magistério. Sim, me ajudaram muito. No Magistério, li muito. Na parte didática, vi muitos autores importantes. Aprendi a gostar mais ainda de ler. Na disciplina de português no magistério, li muitos romances, muitos clássicos da literatura. Tudo isso me estimulou para os próximos passos, que foi a escolha da graduação e na profissão de professora.

2. Avalie sua formação no ensino superior: qual licenciatura? Foi satisfatória? Justifique.

Fiz Letras. Sim, foi muito satisfatória. Aprendi muito sobre o conteúdo necessário para a área de Português. Tive ótima experiência. Li muitas obras, muitos autores. Cada vez mais me senti estimulada a continuar nesse caminho escolhido: a leitura e a escrita.

C-Atividade profissional

1. Quando começou a lecionar encontrou dificuldades no ensino da leitura?

Não, no começo não. Eu dava aula só para os menores, no início de minha carreira. Comecei como PEB I. Meus alunos, por serem pequenos se sentem mais estimulados a lerem e criarem. O ensino fundamental sente mais prazer na leitura: leem em voz alta, interpretam, fazem teatro. Todo tipo de atividade de leitura é bem bem vinda no ensino fundamental. Depois, peguei turmas de Ensino Médio. Então, senti mais dificuldade porque eles se negam a ler. Quando faço leitura em voz alta, os alunos gostam, mas têm receio de ler em voz alta, medo de passar vergonha diante dos colegas.

2. Você planeja suas aulas de leitura em casa?

Algumas. Na maioria das vezes, eu já tenho todas as minhas aulas esquematizadas. Ao longo dos meus 17 anos de profissão já deu para ter uma base de como preparar minhas aulas. A não ser que haja novos textos que requeiram minha atenção ao planejar. Então, preciso planejar desde os primeiros passos para que a aula dê certo. Os cadernos do currículo do estado de São Paulo, às vezes, mudam e alguns textos e suas correspondentes atividades também mudam. Aí preciso planejar o passo-a-passo da aula. Preparo, também, complementação das aulas que estão nos cadernos do currículo do estado de São Paulo. O que vem nos cadernos é muito pouco e por isso, me sinto na obrigação de complementar com atividades e textos sobre o mesmo conteúdo. Há também listas novas de livros de leitura pedidas pelos vestibulares das faculdades públicas. Também me adequo para que os alunos leiam alguns deles.

3. Como você planeja suas aulas de leitura?

Depende do objetivo que se pretende com aquela leitura. Às vezes trabalho os clássicos com um olhar especial para a linguagem, atentando para a evolução, comparando com a linguagem de como estamos hoje. Nos cadernos também vêm muitas leituras, embora muito fragmentadas. Dá para acrescentar um pouco mais para que a atividade fique mais completa.

4. Como você conduz uma aula de leitura?

Às vezes distribuo livros, deixo-os escolher pela capa. Depois, eles olham o conteúdo: se é interessante, se condiz com o que acharam da capa. Faço perguntas antes de começar a leitura. Pergunto o que eles conhecem sobre a obra e até sobre o autor. Posteriormente, exponho o que será feito naquela aula, com aquela obra. Então, faz-se a leitura individual e silenciosa. A atividade pode ser de interpretação ou simplesmente uma atividade oral. Certa vez, fizemos um trabalho com o livro *O Cortiço*. Os alunos foram assistir à peça de teatro do mesmo livro e posteriormente fizemos analogias em sala de aula. Fizemos um seminário como avaliação, levantando as semelhanças existentes entre vários elementos da obra como ambientes, personagens, enredo, etc. Os alunos compararam a obra com a comunidade local e perceberam que há alguns pontos em comum. Procuro variar as estratégias para que os alunos se sintam motivados. Percebi que pedir pesquisas sobre conteúdos que eu deveria passar pra eles, rende mais do que uma aula expositiva. Eles se interessam muito mais e aprendem muito mais. Faz muita falta uma sala de informática que comporte todos os alunos de uma turma, assim, poderíamos desenvolver trabalhos em sala de aula e não pedir que façam em casa.

5. Você tem conhecimento sobre as estratégias de leitura?

Sim, já ouvi falar, mas não tenho certeza de que uso todas elas. Nem sempre é possível usar muitas estratégias. Depende muito da sala de aula, da turma.

6. Você estimula os alunos a fazerem previsões sobre o conteúdo do texto a ser lido?

Sim, faço. Pergunto a eles o que acham que vai acontecer. Alguns respondem, outros não se atrevem, por causa do medo de errar.

7. Ao apresentar um texto para leitura, você procura levantar o conhecimento dos alunos sobre o assunto?

Sim, o conhecimento prévio deles.

8. Como você trabalha o significado de palavras desconhecidas no texto?

Uso do dicionário, usam aplicativos no celular ou mesmo perguntam para o professor sobre suas dúvidas. Peço que, primeiramente, procurem entender pelo contexto, e, se, mesmo assim não entenderem, ajudo.

9. Seus alunos são capazes de fazer inferências?

A maioria, sim. Infelizmente, não são todos.

10. Que atividades propõe para avaliar a compreensão do texto lido?

Podem ser atividades de interpretação oral ou escrita, variando conforme a atividade.

11. Corrige as atividades dos alunos em sala de aula e fora da sala de aula?

Em sala de aula, na maioria das vezes. Algumas vezes, o tempo é curto então preciso levar para casa.

12. Cobra a leitura de livros? Com que frequência?

Sim. Bimestralmente.

Elaboro provas dissertativas e testes de múltipla escolha. Também proporciono debates e seminários para que todos participem oralmente e, assim, eu possa analisar quem realmente leu.

13. Qual a sua opinião sobre a capacidade de leitura de seus alunos?

A maioria tem capacidade de ler, mas não têm vontade. O estudo, a leitura, já não atraem os alunos. Eles não vêem perspectiva de futuro com a educação. O trabalho é o objetivo mais imediato para os alunos.

14. Qual a sua opinião sobre o novo currículo para o estado de São Paulo (2008)?

Acho importante haver o currículo do estado por nortear o ensino no estado todo. Todos os alunos estudam o mesmo currículo. Mas as estratégias, a metodologia deixa a desejar. É preciso complementar as aulas, pois os cadernos são muito fragmentados. O professor se vê obrigado a trabalhar outras metodologias para que o conteúdo fique um pouco mais completo para o aluno. Sem contar que, alguns conteúdos são “jogados” para o aluno. O currículo parte da premissa de que o aluno conhece o que será dado. Mas nem sempre ele sabe ou tem conhecimento sobre o que se vai aprender. Outras vezes, o currículo só traz o conteúdo a ser dado, sem fornecer o suporte necessário para que o professor consiga desenvolver o conteúdo a ser dado, como letras de música, áudio, figuras, livros.

15. O que mudou na sua forma de trabalhar com a implantação do novo currículo, principalmente no que se refere ao ensino da leitura?

Acredito que facilitou meu trabalho diário. Com os cadernos, ficou mais simples de preparar o conteúdo. As leituras vêm no próprio caderno do aluno. Somente os livros é que são

retirados na sala de leitura. Pouca coisa mudou quanto à leitura. Continuo fazendo as mesmas atividades.

16. Você sente alguma dificuldade para implementar o novo currículo? Quais?

O currículo propõe atividades dialogadas e nossos alunos não estão preparados para isso. Falta uma maior participação dos alunos, pois eles não entendem que a sua participação é muito importante. Além do mais, falta suporte (letras de músicas, áudio de música, arquivos não disponibilizados no currículo, etc) para melhor desenvolver as atividades propostas.

17. Você conta com algum tipo de apoio para executar o que está previsto no currículo? Qual (quais)?

Sim, a coordenação pedagógica ajuda muito. Sempre estão à disposição para ajudar o professor.

18. Existe algum projeto para estimular o gosto pela leitura em sua escola?

A professora que coordena a sala de leitura da minha escola faz alguns projetos relacionados à leitura durante o ano letivo. Algumas vezes, minhas turmas são convidadas a fazer parte desses projetos, de acordo com o objetivo e o conteúdo a ser desenvolvido no projeto.

19- Você tem algum projeto sobre leitura? Qual?

Alguns projetos não tão extensos. Projetos pequenos com uma ou outra turma, dentro da sala de aula.

D- Formação continuada

1. Você tem tido oportunidade de fazer cursos de atualização? Quais?

Sim. Fiz alguns *online* pelo Estado e outros pelo município. Pelo Estado, fiz alguns relativos ao Currículo, como o Programa de Formação Continuada, Melhor Ensino, melhor gestão, entre outros.

2. Eles têm auxiliado você na sua profissão?

Tudo é enriquecedor. Vou me aprimorando aos poucos, com algumas ideias novas que os cursos me proporcionam. O curso “Melhor Ensino, melhor gestão” me auxiliou a compreender um pouco mais do currículo e suas atividades, proporcionando maiores detalhes para a minha prática.

E- Atividades culturais

1. Você gosta de ler? Que tipo de leitura?

Sim, adoro ler. Qualquer leitura me agrada: jornal, gibi, livros. Só dispenso as tragédias.

2. De que outras atividades culturais você tem tido oportunidade de participar? Cinema, teatro? Outra?

Cinema, teatro, musicais, apresentação de dança.

F- Esclarecimentos sobre aspectos da prática observada

A professora Helena contou que nem todos os alunos concordam com a utilização do Caderno do aluno como forma de aprendizado. Eles questionam a metodologia adotada neles. Alguns reclamam que os conteúdos muitas vezes têm interrupções que dificultam o entendimento geral do que se pretende naquela determinada situação de aprendizagem. Outras vezes, reclamam que os conteúdos se repetem durante todo um bimestre ou até mesmo por mais de um bimestre.

Até mesmo alguns conteúdos são criticados pelos alunos, que julgam ser desnecessários nesse determinado tempo de suas vidas. É o caso da situação de aprendizagem 6, do volume 3, do 3 ano do Ensino Médio: Planejando a formatura. Os alunos consideraram que o conteúdo não é de extrema importância, que poderia haver outros tópicos imprescindíveis à vida futura deles, como por exemplo, conteúdos relacionados à prova do ENEM e à redação exigida por ele. Entendem que esses conteúdos são trabalhados superficialmente, sem dar a eles, a devida importância. O mesmo acontece, segundo os alunos, com a parte gramatical da língua portuguesa. Acreditam que numa escola particular, os conteúdos gramaticais são mais evidenciados e trabalhados do que no caderno do aluno do currículo do estado de São Paulo. Enfim, afirmam que não são trabalhados para resultados positivos na prova do ENEM e que, mesmo não pensando em fazer uma graduação, se sentem despreparados para a vida em geral, seja uma entrevista de emprego ou até mesmo um concurso público.

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO – ALUNOS

Convido você, _____, _____ anos, RG _____, para participar do projeto de pesquisa “Concepções e práticas de leitura no Ensino Médio”. Sou aluna do Curso de Mestrado Profissional em Processos de Ensino, Gestão e Inovação, do Centro Universitário de Araraquara, UNIARA, e estou interessada em observar as atividades de ensino de leitura desenvolvidas pela sua professora, para verificar quais são as mais interessantes ou se ela poderia introduzir outras atividades para melhorar a capacidade de leitura dos alunos.

Para participar do projeto, você terá que realizar as suas atividades regulares de leitura nas aulas de português. Seus pais autorizaram você a participar da pesquisa, mas você não precisa aceitar, se não quiser. Se aceitar, você poderá parar de participar a qualquer momento, se não estiver gostando do nosso trabalho.

Você não correrá riscos físicos ao participar das atividades. Se se sentir desconfortável ao realizar as atividades, será acolhido por mim e orientado adequadamente e, se necessário, terá apoio psicológico especializado.

A sua participação será muito importante para entendermos a prática da leitura e auxiliar outros professores a melhorarem seu trabalho com o desenvolvimento da capacidade de leitura de seus alunos.

Seu nome será mantido em sigilo e somente o pesquisador poderá ter acesso às informações obtidas na pesquisa.

Assim que a pesquisa estiver finalizada você poderá conhecer os resultados obtidos.

Meu nome é Elaine Cristina Camargo Fragnam

Telefone: (qualquer dúvida ligue para mim) (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244 ou pelo e-mail elaine.msg@hotmail.com

Espero que aceite nosso convite.

Certificado do Assentimento

Eu _____ entendi que a pesquisa é sobre ensino de leitura .

Nome e/ou assinatura do/a adolescente:

_____.

Nome e assinatura dos pais/responsáveis:

_____.

Nome e assinatura do pesquisador:

_____.

Cidade, _____ de _____ de _____.

APÊNDICE F - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (pais)

Dados de identificação

Título do Projeto: Saberes e práticas de leitura no Ensino Médio

Pesquisador Responsável: Elaine Cristina Camargo Fragnam

Telefones para contato: (14) 36461846 / (14) 996964525

Nome do pai ou responsável: _____

Idade: _____ R.G.: _____

Seu filho está sendo convidado (a) para participar, como voluntário, do projeto de pesquisa “Saberes e práticas de ensino de leitura no Ensino Médio”, de responsabilidade da pesquisadora Elaine Cristina Camargo Fragnam.

Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, caso aceite que seu filho (a) faça parte do estudo, assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra ao pesquisador responsável. Em caso de recusa seu filho não sofrerá nenhuma penalidade.

Declaro ter sido esclarecido (a) sobre os seguintes pontos:

1. O trabalho tem por finalidade analisar as práticas de ensino de leitura de alunos do segundo ano do Ensino Médio.
2. Ao fazer parte deste trabalho seu filho (a) estará contribuindo para melhorar o ensino da leitura no Ensino Médio.
3. A participação de seu filho (a) neste projeto prevê apenas a sua presença nas aulas regulares de português de sua turma de Ensino Médio.
4. Os procedimentos aos quais será submetido resumem-se à observação (da pesquisadora) das atividades de ensino de leitura realizadas em sala de aula, as quais não provocarão danos físicos. No caso de sentir algum desconforto emocional durante a observação, será acolhido e orientado pela pesquisadora que esclarecerá sobre os benefícios de sua participação. A pesquisadora se portará com discrição durante a observação das aulas, evitando qualquer comentário que possa constranger o aluno (a), durante a observação.
5. Seu filho (a) não terá nenhuma despesa ao participar deste estudo.
6. Poderá deixar de participar do estudo a qualquer momento, sem nenhum prejuízo.
7. Seu nome será mantido em sigilo, assegurando assim a sua privacidade e, se desejar, deverá ser informado dos resultados dessa pesquisa;

Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimentos poderei entrar em contato com a equipe científica pelos telefones (16) 3242-9525 / (16) 99725-7244 ou pelo e-mail elaine.msg@hotmail.com

Diante dos esclarecimentos prestados, eu, _____, RG _____, responsável legal pelo menor, autorizo meu filho (a) a participar do estudo “Saberes e práticas de leitura no Ensino Médio”.

Araraquara, ___ de _____ de 2015.

Assinatura

Ou, no caso pais ou responsável legal pelo menor

Eu, _____, RG nº _____,
responsável legal por _____, RG nº
_____ declaro ter sido informado e concordo com a sua participação,
como voluntário, no projeto de pesquisa acima descrito.

Araraquara, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do voluntário ou seu responsável legal

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

ANEXO A - EXEMPLO DE UMA UNIDADE DE APRENDIZAGEM

Língua Portuguesa e Literatura – 3ª série – Volume 1



SITUAÇÃO DE APRENDIZAGEM 5 VIDAS SECAS: REALIDADE PRESENTE

Para começo de conversa

Continuamos a abordar conteúdos de literatura brasileira e a desenvolver sua habilidade de tomar notas como instrumento para a organização da aprendizagem.

Deixar o Cariri? Só no último pau de arara!

1. Para começar, você vai discutir com seus colegas de classe uma letra de música bastante conhecida, *Último pau de arara*. Antes, porém, considere estas duas questões:
 - a) O que lhe sugere a expressão *pau de arara*?
 - b) Você sabe onde se localiza Cariri?
2. Agora, ouça a música *Último pau de arara*, de Venâncio, Corumbá e José Guimarães, e anote a letra no caderno. Procure identificar seu tema central.
3. Observe que o dicionário nos fornece diversas acepções para o termo *pau de arara*.

1. Suporte de madeira no qual os sertanejos conduzem araras, papagaios e outras aves trepadoras, para vender. 2. Instrumento de tortura que consiste num pau roliço em que o torturado é pendurado pelos joelhos e cotovelos flexionados; cambau. 3. Caminhão que transporta retirantes nordestinos. 4. Derivação: por extensão de sentido (da acp. 3). nordestino que migra ger. para o Sudeste do Brasil, viajando em paus de arara. 4.1. Derivação: por extensão de sentido. Uso: pejorativo. Qualquer nordestino.

Dicionário Houaiss da língua portuguesa (edição eletrônica). Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

4. Podemos afirmar que a letra da música gira em torno do tema:
 - a) a seca e suas consequências para os habitantes da região.
 - b) a falta de amor que o ser humano tem à sua terra natal e ao seu gado.
 - c) a necessidade de fazer a vontade de Deus.
 - d) o amor que um homem sente por sua arara Cariri.
5. Em grupo, identifique alguns dos principais problemas enfrentados pelos migrantes tanto na sua terra natal como na terra de destino. Depois, compartilhe sua resposta com a classe.

“A vida aqui *só* é ruim quando não chove no chão”
 “A vida aqui é ruim quando não chove no chão”

O uso do advérbio *só* no primeiro verso reforça:

- a) o lugar onde a vida se mostra difícil e agonizante por causa da falta de chuva.
 - b) as constantes ausências de chuva.
 - c) a solidão do enunciador, que não tem para quem contar as suas mágoas e dores.
 - d) a preocupação em valorizar a terra natal, que apenas faz sofrer quando não chove.
7. No verso “Enquanto a minha vaquinha tiver o couro e o osso”, o uso do diminutivo reforça:
- I. a relação afetiva que o enunciador estabelece com seu animal.
 - II. a situação precária em que vive o animal.
 - III. o desprezo do enunciador pelo animal.

Estão corretas:

- a) apenas I.
- b) apenas II.
- c) apenas III.
- d) apenas I e II.
- e) apenas II e III.



LIÇÃO DE CASA



1. No caderno, seguindo o modelo apresentado nos Exercícios 6 e 7, elabore uma atividade que possibilite uma reflexão maior sobre o uso da linguagem em *Último pau de arara*.
2. Troque a sua atividade com a de um colega. Cada um resolve o exercício que o outro elaborou.

***Vidas secas* e o poder da palavra**

1. No caderno, responda às propostas a seguir:
 - a) Você já ouviu falar ou leu o romance *Vidas secas*? Na sua opinião, o que se pode esperar de uma narrativa chamada *Vidas secas*?

- b) Leia o trecho a seguir e procure as relações que existem entre ele e a letra de música com que iniciamos esta Situação de Aprendizagem.



Leitura e análise de texto

Vidas secas

O que desejava... An! Esquecia-se. Agora se recordava da viagem que tinha feito pelo sertão, a cair de fome. As pernas dos meninos eram finas como bilros, Sinhá Vitória tropicava debaixo do baú de trens. Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade.

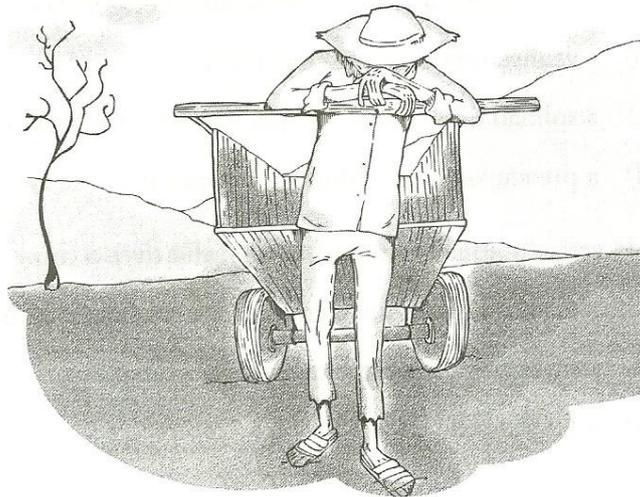
Fabiano também não sabia falar. Às vezes largava nomes arrevesados, por embromação.

Via perfeitamente que tudo era besteira. Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...

[...] Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não. O que lhe amolecia o corpo era a lembrança da mulher e dos filhos. Sem aqueles cambões pesados, não vergaria o espinhaço não, sairia dali como onça e faria uma asneira.

[...] Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 36-37.



© Maps World Produções Gráficas Ltda.

Responda no caderno:

- O que o texto nos fala de Fabiano? Quem ele é? Qual é a sua profissão? Ele é uma pessoa feliz?
- Você teve dificuldades para compreender o texto? Se respondeu afirmativamente, como as resolveu?
- Que semelhanças você encontra entre Fabiano e o enunciador (lembramos que *enunciador* é aquele que toma a palavra, que se expressa em um texto) de *Último pau de arara*?



APRENDENDO A APRENDER

Conheça melhor o autor da obra: Graciliano Ramos nasceu em 27 de outubro de 1892, na cidade de Quebrângulo, sertão de Alagoas, em uma família que, ao todo, teria 16 filhos. Viveu sua infância nas cidades de Viçosa, Palmeira dos Índios (AL) e Buíque (PE), sofrendo pela seca e pelas surras que lhe eram dadas por seu pai, o que o fez ter, desde cedo, uma experiência singular com a violência. Jornalista e escritor, foi perseguido pela ditadura do governo de Getúlio Vargas. Morreu em 20 de março do ano de 1953, já considerado um dos melhores escritores da literatura brasileira, vítima de câncer.

3. Complete adequadamente os espaços do texto a seguir.

O termo _____ em “Fabiano também não sabia falar” aproxima Fabiano do _____, sobre o qual se diz: “Na beira do rio haviam comido o papagaio, que não sabia falar. Necessidade”. Seguindo a mesma linha de raciocínio, notamos que Fabiano, ao ter consciência de que não sabe _____ e da necessidade que sente disso para arrumar tudo o que tem no _____, permite que o leitor questione o real valor de uma vida destroçada pela pobreza e pelo sofrimento e que não tem acesso à _____.

4. Observe: “Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente”. A expressão “suportando ferro quente” poderia ter sido substituída, sem significativa perda de sentido, por:
- sendo ferreteado.
 - esquentando.
 - sendo esquentado.
 - derreteando.
5. No laboratório de informática da escola ou em outro espaço que estiver ao seu alcance, ouça o áudio disponível em <<http://objetoseducacionais2.mec.gov.br/handle/mec/2100>>. (Acesso em: 30 maio 2013.) Compare o que é dito no áudio com sua resposta anterior e responda: o que o escritor de *Vidas secas* pretendia dizer com esse romance?



LIÇÃO DE CASA



As reticências são, na escrita, os três pontos “...” que aparecem no fim, no início ou no meio de uma frase, indicando um pensamento que ficou por terminar. Assim, transmite-se a ideia de omissão de algo que podia ter sido escrito, mas não foi.

1. Ao usar as reticências em “Não podia arrumar o que tinha no interior. Se pudesse...”, o narrador não demonstra a atitude esperada de quem conta uma história. Ao fazer isso, que efeito de sentido ele consegue?
2. Como você completaria aquilo que o narrador omitiu? O que, em sua opinião, Fabiano arrumaria no interior dele?
3. Pesquise no livro didático, na internet e em outras fontes de consulta e elabore um breve resumo da obra *Vidas secas*, de Graciliano Ramos.



PESQUISA EM GRUPO

O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX

Os três textos de apoio apresentados a seguir servirão de base a uma pesquisa a ser realizada em duplas. Depois de obter conhecimentos sobre o tema pesquisado, cada dupla deve elaborar a primeira versão de um texto expositivo sobre o tema *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*.

O objetivo da pesquisa é entender melhor o contexto sociocultural da obra *Vidas secas*. Consideramos contexto sociocultural como a inter-relação de circunstâncias sociais e culturais que acompanham um fato ou uma situação. Nesse caso, estudaremos o contexto de produção desse romance publicado em 1938, isto é, no início do século XX. Ele faz parte do Modernismo, importante movimento literário brasileiro:

- a) para iniciar a pesquisa, leiam os textos e sublinhem as ideias que considerarem importantes. Deem especial atenção àquelas que se repetem ao longo dos textos;
- b) dividam os textos lidos em trechos de um ou dois parágrafos. Escrevam uma frase ao lado de cada trecho. Essa frase deve resumir a ideia central desse trecho e vai lembrá-los do que tratam esses parágrafos;
- c) comparem suas anotações com as informações do livro didático, complementando aquelas que considerarem importantes.

Elaboração da primeira versão do texto

Depois da pesquisa, preparem-se para escrever, em dupla, o texto expositivo sobre o Modernismo brasileiro. O texto poderá explicar que o **Modernismo brasileiro** é um movimento artístico que engloba a pintura, a escultura e a literatura, mas deverá ter como foco central a **produção literária**. Assim, deve explicar as características do Modernismo na literatura e incluir, obrigatoriamente, a primeira e a segunda geração de escritores modernistas. O texto produzido será usado em atividades futuras.

Para orientar seu trabalho de produção escrita, sigam os passos indicados:

- a) Dediquem algum tempo identificando claramente o que se pretende com o texto que vocês vão produzir. Observem:
- I. trata-se de um **texto expositivo**, ou seja, um texto feito para o estudo e a melhor compreensão de informações sobre um objeto ou fato específico, enumerando as características e fornecendo as devidas explicações;
 - II. o objetivo é explicar o que é o **Modernismo brasileiro** e suas características. Observem, no entanto, que há também um limite temporal: a primeira metade do século e a necessidade de incluir a primeira e a segunda geração modernista.
- b) Elaborem a primeira versão do texto. Ela será a fase inicial da produção do texto expositivo solicitado, portanto, haverá outros momentos para aperfeiçoá-lo. Prestem atenção a aspectos importantes que facilitem a compreensão do que escreveram, tais como:
- I. organização da exposição com um parágrafo inicial que explique o que é o Modernismo brasileiro e o que é o Modernismo na literatura, contextualizando o movimento, isto é, explicando por que ele aconteceu naquele momento da história do Brasil;
 - II. presença de exemplos e *sínteses dos assuntos principais* que forem tratados: organização dos demais parágrafos explicando em que época o movimento aconteceu e, de maneira resumida, quais suas principais características e representantes;
 - III. elaboração de um parágrafo final com uma conclusão que explique o significado desse movimento para a literatura e para a sociedade brasileira;
 - IV. *clareza das ideias*. Ao escrever, prefiram frases curtas, formadas por poucas orações. Uma frase com mais de duas ou três linhas poderá ser dividida em duas, para facilitar a compreensão;
 - V. *uso da norma-padrão da língua portuguesa*. Prestem atenção à pontuação e ao uso correto do vocabulário: consultem constantemente o dicionário;
 - VI. não esqueçam de criar um título adequado ao tema proposto: *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*.

Texto 1 – Modernismo brasileiro

O Modernismo Brasileiro é um movimento de amplo espectro cultural, desencadeado tardiamente nos anos 20, nele convergindo elementos das vanguardas acontecidas na Europa antes da Primeira Guerra Mundial – Cubismo e Futurismo – assimiladas antropofagicamente em fragmentos justapostos e misturados.

A predominância de valores expressionistas presentes nas obras de precursores como Lasar Segall, Anita Malfatti e Victor Brecheret e no avançar do nosso Modernismo, a convergência de elementos cubo-futuristas e posteriormente a emergência do surrealismo que estão na pintura de Tarsila do Amaral, Vicente do Rego Monteiro e Ismael Nery. É interessante observar que a disciplina e a ordem da composição cubista constituem estrutura básica das obras de Tarsila, Antonio Gomide e Di Cavalcanti. No avançar dos anos 20, a pintura dos modernistas brasileiros vai misturar ao revival das artes egípcia, pré-colombiana e vietnamita, elementos do Art Déco.

São Paulo se caracteriza como o centro das ideias modernistas, onde se encontra o fermento do novo. Do encontro de jovens intelectuais com artistas plásticos eclodirá a vanguarda modernista.

Diferentemente do Rio de Janeiro, reduto da burguesia tradicionalista e conservadora, São Paulo, incentivado pelo progresso e pelo afluxo de imigrantes italianos será o cenário propício para o desenvolvimento do processo do Modernismo. Este processo teve eventos como a primeira exposição de arte moderna com obras expressionistas de Lasar Segall em 1913, o escândalo provocado pela exposição de Anita Malfatti entre dezembro de 1917 e janeiro de 1918 e a 'descoberta' do escultor Victor Brecheret em 1920. Com maior ou menor peso estes três artistas constituem, no período heroico do Modernismo Brasileiro, os antecedentes da Semana de 22.

A Semana de Arte Moderna de 22 é o ápice deste processo que visava atualização das artes, e a sua identidade nacional. Pensada por Di Cavalcanti como um evento que causasse impacto e escândalo. Esta Semana proporcionaria as bases teóricas que contribuirão muito para o desenvolvimento artístico e intelectual da Primeira Geração Modernista e o seu encaminhamento, nos anos 30 e 40, na fase da Modernidade Brasileira.

PECCININI, Daisy Valle Machado. *Modernismo Brasileiro. Arte do século XX-XXI: visitando o MAC na web*. Disponível em: <<http://www.macvirtual.usp.br/mac/templates/projetos/seculoxx/index.html>>. Acesso em: 30 maio 2013.

Texto 2 – A primeira fase do Modernismo

O movimento modernista no Brasil contou com duas fases: a primeira foi de 1922 a 1930 e a segunda de 1930 a 1945. A primeira fase caracterizou-se pelas tentativas de solidificação do movimento renovador e pela divulgação de obras e ideias modernistas.

Os escritores de maior destaque dessa fase defendiam estas propostas: reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais; promoção de uma revisão crítica de nosso passado histórico e de nossas tradições culturais; eliminação definitiva do nosso complexo de colonizados, apegados a valores estrangeiros. Portanto, todas elas estão relacionadas com a visão nacionalista, porém crítica, da realidade brasileira.

Várias obras, grupos, movimentos, revistas e manifestos ganharam o cenário intelectual brasileiro, numa investigação profunda e por vezes radical de novos conteúdos e de novas formas de expressão. Entre os fatos mais importantes, destacam-se a publicação da revista *Klaxon*, lançada para dar continuidade ao processo de divulgação das ideias modernistas, e o lançamento de quatro movimentos culturais: o **Pau-Brasil**, o **Verde-Amarelismo**, a **Antropofagia** e a **Anta**.

Esses movimentos representavam duas tendências ideológicas distintas, duas formas diferentes de expressar o nacionalismo.

O movimento *Pau-Brasil* defendia a criação de uma poesia primitivista, construída com base na revisão crítica de nosso passado histórico e cultural e na aceitação e valorização das riquezas e contrastes da realidade e da cultura brasileiras.

Em *Antropofagia*, a exemplo dos rituais antropofágicos dos índios brasileiros, nos quais eles devoram seus inimigos para lhes extrair força, Oswald propõe a devoração simbólica da cultura do colonizador europeu, sem com isso perder nossa identidade cultural.

Em oposição a essas tendências, os movimentos *Verde-Amarelismo* e *Anta* defendiam um nacionalismo ufanista, com evidente inclinação para o nazifascismo.

Dentre os muitos escritores que fizeram parte da primeira geração do Modernismo destacamos Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Manuel Bandeira, Alcântara Machado, Menotti del Picchia, Raul Bopp, Ronald de Carvalho e Guilherme de Almeida.

CABRAL, Marina. O Modernismo no Brasil. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/o-modernismo-no-brasil.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.

• Texto 3 – O Modernismo no Brasil - 2ª fase

A literatura quase sempre privilegia o romance quando quer retratar a realidade, analisando ou denunciando-a.

O Brasil e o mundo viveram profundas crises nas décadas de 1930 e 40, nesse momento, o romance brasileiro se destaca, pois se coloca a serviço da análise crítica da realidade.

O quadro social, econômico e político que se verificava no Brasil e no mundo no início da década de 1930 – o nazifascismo, a crise da Bolsa de Nova Iorque, a crise cafeeira, o combate ao socialismo – exigia dos artistas uma nova postura diante da realidade, nova posição ideológica.

Na prosa, foi evidente o interesse por temas nacionais, uma linguagem mais brasileira, com um enfoque mais direto dos fatos marcados pelo Realismo-Naturalismo do século XIX.

O romance focou o regionalismo, principalmente o nordestino, onde problemas como a seca, a migração, os problemas do trabalhador rural, a miséria, a ignorância foram ressaltados.

Além do regionalismo, destacaram-se também outras temáticas, surgiu o romance urbano e psicológico, o romance poético-metafísico e a narrativa surrealista.

A poesia da 2ª fase modernista percorreu um caminho de amadurecimento. No aspecto formal, o verso livre foi o melhor recurso para exprimir sensibilidade do novo tempo, se caracteriza como uma poesia de questionamento: da existência humana, do sentimento de “estar-no-mundo”, inquietação social, religiosa, filosófica e amorosa.

Dentre os muitos poetas e escritores dessa fase destacamos:

Na prosa: Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, José Lins do Rego, Erico Verissimo, Dionélio Machado.

Na poesia: Carlos Drummond de Andrade, Murilo Mendes, Jorge de Lima, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes.

CABRAL, Marina. O Modernismo no Brasil – 2ª fase. *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://www.brasilecola.com/literatura/o-modernismo-no-brasil2-fase.htm>>. Acesso em: 30 maio 2013.



LIÇÃO DE CASA



Com base na sua pesquisa para a elaboração do texto expositivo, responda, no caderno, às questões a seguir.

1. Marisa escreve um *e-mail* para Anabela. Ela deseja um bom exemplo que ajude os leitores de seu texto expositivo a entender o pensamento antropofagista da primeira geração modernista. Você pode ajudá-la?

Bela, não entendi muito bem esse lance de “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu, sem com isso perder nossa identidade cultural”, do Oswald de Andrade. Mas, por isso mesmo, quero um bom exemplo dele para o meu texto. Aí, tipo assim, fui falar com meu pai e ele me explicou que é como se fosse uma caipirinha feita de saquê. Pirei na batatinha, não entendi nada! Mas o cara é bom, ele explicou:

“O saquê é uma bebida alcoólica feita de arroz, de origem japonesa, que ninguém imaginaria em uma caipirinha. Mas aí os japoneses introduziram o saquê no Brasil e já viu, né? A rapaziada logo pensou em *devorar* a cultura japonesa, fazendo-a ficar parte da brasileira. De que jeito? Inventaram a caipirinha de saquê.”

Mas, aí, minha mãe azarou tudo. Ela falou que esse exemplo não era bom para pôr no texto expositivo da escola porque falava de bebidas alcoólicas. Ela falou também que japonês não é europeu. Que o exemplo não era bom. Menina, o pai ficou brabo! E quem ficou na mão fui eu...

Então, não sei o que fazer! Preciso, com urgência, de um outro exemplo dessa “devoração simbólica da cultura do colonizador europeu”!

Elaborado especialmente para o São Paulo faz escola.

2. As características a seguir são próprias da poesia da primeira geração modernista:
 - reconstrução da cultura brasileira sobre bases nacionais;
 - revisão crítica de nosso passado histórico e de nossas tradições culturais;
 - eliminação definitiva do nosso complexo de colonizados, apegados a valores estrangeiros.

Você acredita que essas preocupações ainda são atuais? Por quê?

O regional na literatura brasileira: a questão da linguagem



APRENDENDO A APRENDER

Lembrando conhecimentos: sabemos que a literatura brasileira se reconhece como realidade diferente da literatura portuguesa a partir da independência do Brasil. Mas isso ocorreu mais como um desejo de ser algo diferente do que como uma verificação objetiva de uma nova realidade. De fato, pouco havia em nossa produção literária que nos fizesse pensar em uma literatura autônoma: não tínhamos uma tradição própria, nem autores ou leitores suficientes. Nesse desejo de construir uma arte literária nossa, brasileira, com temas e sabor brasileiros, ganhou muito destaque falar de nossa natureza e dos habitantes tipicamente regionais. Daí receberem um valor todo especial personagens como o **sertanejo** e o **índio**.

1. Recorrendo ao livro didático e a outras fontes de consulta, complete o texto a seguir sobre o **regionalismo** na literatura brasileira.

As preocupações regionalistas dos séculos XIX e XX vão se alimentar de obras literárias como o poema épico *Caramuru* (1781), escrito pelo frei _____ (1722-1784). O poema conta a história de Diogo Álvares Correia, o Caramuru, náufrago português que teria sido o primeiro europeu a viver entre os índios. A obra apresenta um balanço da colonização em meio a uma descrição exagerada da natureza brasileira. O nacionalismo romântico expressou-se no que se chamou _____. Um índio idealizado e muito longe da realidade converteu-se em símbolo nacional: _____ (1811-1882) escreveu a *Confederação dos Tamoiós* (1856); _____ (1823-1864), em seu poema *I-Juca Pirama*, narra a história de um índio sacrificado por uma tribo inimiga. No romance, encontramos _____ (1829-1877), que, tanto em *O Guarani* (1857) como em *Iracema* (1865), destaca de modo muito idealista as origens europeia e ameríndia do povo brasileiro. O outro romance indianista escrito por Alencar, _____, não apresenta a figura do branco. O indianismo transforma o nativo, antes apenas objeto da descrição ou da sátira, em herói, criando uma ilusão de gloriosos antepassados para o povo brasileiro. Ao mesmo tempo, mascara a nossa origem _____, considerada, na época, menos digna.

- Que variedade da língua portuguesa será usada pelo narrador? Se o índio e o narrador falarem de modos muito diferentes, corre-se o risco de o índio parecer inferior ao narrador.

Escreva, no caderno, um *e-mail* de resposta com suas sugestões para esse novo escritor.

3. O índio de Alencar é como cavaleiro medieval, fala o português-padrão. As palavras de Peri, em *O Guarani*, são ditas com uma pronúncia doce e sonora que impressiona. Pense nisso enquanto lê o trecho do romance a seguir:



Leitura e análise de texto

[...]

O índio ficou um momento indeciso; mas de repente sua fisionomia expandiu-se.

Cortou a haste de um íris que se balançava ao sopro da aragem e apresentou a flor à menina.

– Escuta, disse ele. Os velhos da tribo ouviram de seus pais que a alma do homem quando sai do corpo se esconde numa flor e fica ali até que a ave do céu vem buscá-la e a leva ali, bem longe. É por isso que tu vês o *guanumbi* saltando de flor em flor, beijando uma, beijando outra, e depois batendo as asas e fugindo.

Cecília, habituada à linguagem poética do selvagem, esperava a última palavra que devia fazê-la compreender o seu pensamento.

O índio continuou:

– Peri não leva a sua alma no corpo, deixa-a nesta flor. Tu não ficas só.

A menina sorriu e tomando a flor escondeu-a no seio.

– Ela me acompanhará. Vai, meu irmão, e volta logo.

– Peri não se afastará; se tu o chamares, ele ouvirá.

– E me responderás, sim?... para que eu te sinta perto de mim...

O índio, antes de partir, circulou a alguma distância o lugar onde se achava Cecília, de uma corda de pequenas fogueiras feitas de louro, de canela, urataí e outras árvores aromáticas.

[...]

ALENCAR, José de. *O guarani*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1843>. Acesso em: 30 maio 2013.



Discussão oral

1. Em dupla ou trio, comparem a personagem Peri, em *O Guarani*, com Fabiano, em *Vidas secas*. Lembrem-se de que, na maior parte das vezes, os homens simples que vivem fora das áreas urbanas – seja o índio, seja o sertanejo – não têm uma linguagem elabo-

- c) Leia o que pensa sobre isso o estudioso Luís Bueno. Compare com sua resposta.

Para Graciliano, o roceiro pobre é um outro, enigmático, impermeável. Não há solução fácil para uma tentativa de incorporação dessa figura no campo da ficção. É lidando com o impasse, ao invés de fáceis soluções, que Graciliano vai criar **Vidas secas**, elaborando uma linguagem, uma estrutura romanesca, uma constituição de narrador em que narrador e criaturas se tocam, mas não se identificam. Em grande medida, o debate acontece porque, para a intelectualidade brasileira naquele momento, o pobre, a despeito de aparecer idealizado em certos aspectos, ainda é visto como um ser humano de segunda categoria, simples demais, incapaz de ter pensamentos demasiadamente complexos. O que **Vidas secas** faz é, com pretensão não envolvimento da voz que controla a narrativa, dar conta de uma riqueza humana de que essas pessoas seriam plenamente capazes.

CAMARGO, Luís Gonçalves Bueno de. Guimarães, Clarice e antes. In: *Teresa*. Revista de Literatura Brasileira. São Paulo, v. 2, p. 254, 2001.

- c) A partir das informações que você obteve sobre o romance *Vidas secas* e da leitura do texto de Luís Bueno, avalie as seguintes afirmativas, relativas às concepções artísticas do romance social de 1930.

Questão 1

- I. O pobre, antes tratado de forma exótica e folclórica pelo regionalismo pitoresco, transforma-se em protagonista privilegiado do romance social de 30.
- II. A incorporação do pobre e de outros marginalizados indica a tendência da ficção brasileira da década de 30 de tentar superar a grande distância entre o intelectual e as camadas populares.
- III. Graciliano Ramos e os demais autores da década de 30 conseguiram, com suas obras, modificar a posição social do sertanejo na realidade nacional.

É correto apenas o que se afirma em:

- a) I.
- b) II.
- c) III.
- d) I e II.
- e) II e III.

Questão 2 – No texto de **Luís Bueno**, verifica-se que [Graciliano Ramos] utiliza:

- a) linguagem predominantemente formal, para problematizar, na composição de *Vidas secas*, a relação entre o escritor e o personagem popular.
- b) linguagem inovadora, visto que, sem abandonar a linguagem formal, dirige-se diretamente ao leitor.

rada. O escritor de literatura, no entanto, procura construir arte por meio da linguagem. Isso, de fato, cria um impasse.

Na discussão, sigam o seguinte roteiro: Como se relacionam as personagens com a linguagem? Qual delas parece mais verossímil? Por quê? Qual das personagens impressiona mais a vocês, como leitores? Por quê? Que outras diferenças e semelhanças com relação ao uso da linguagem vocês encontram entre as personagens?

2. Discutam, em classe, os diferentes pontos de vista. A seguir, elaborem, no caderno, um texto que traduza o pensamento de vocês com base nessa discussão.

Produção da versão final do texto expositivo

1. Redijam, em uma folha separada, a versão final do texto expositivo sobre o tema *O Modernismo brasileiro na primeira metade do século XX*, incorporando também as informações do texto elaborado na questão anterior, feito em dupla ou trio, bem como considerações importantes que surgiram na discussão posterior.
2. Releiam a versão final do texto produzido por vocês para verificar se os critérios indicados a seguir foram respeitados. Depois, entreguem o texto para outra dupla, que deve fazer a leitura com base nesses mesmos critérios.
3. Entreguem o texto para análise do professor, cuja leitura contemplará esses mesmos critérios.

Critérios	Minha opinião		Opinião do professor	
	Está o.k.	Precisa melhorar	Está o.k.	Precisa melhorar
Adequação entre título e texto				
Presença de contextualização				
Uso adequado da norma-padrão da língua portuguesa				
Informação apropriada e suficiente				
Exemplos esclarecedores				

Resolvendo o Enem

- a) Quando o escritor de literatura se põe a falar do homem simples e sofrido que vive nos campos, tem de enfrentar um problema: não fazer da sua personagem um ser esquisito, um objeto exótico e folclórico. Em sua opinião, a proposta de relação entre o narrador e a personagem em *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, resolve esse impasse? Por quê? Responda no caderno.

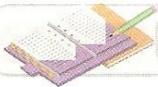
- c) linguagem coloquial, para narrar coerentemente uma história que apresenta o roceiro pobre de forma pitoresca.
- d) linguagem formal com recursos retóricos próprios do texto literário em prosa, para analisar determinado momento da literatura brasileira.
- e) linguagem regionalista, para transmitir informações sobre literatura, valendo-se de coloquialismo, para facilitar o entendimento do texto.



APRENDENDO A APRENDER

O que pensar dos exames de acesso ao Ensino Superior?

Como essas duas questões do Enem exemplificam, os vestibulares e outros exames dão muita importância à competência de ler e compreender o que se lê e, nesse processo de compreensão, conseguir relacionar os conhecimentos de linguagem e de literatura. Assim, ao resolver esses exercícios com muita atenção, você está também se preparando para futuros desafios.



VOCÊ APRENDEU?



1. Retornemos uma última vez ao trecho de *Vidas secas* que já consideramos.

Agora Fabiano conseguia arranjar as ideias. O que o segurava era a família. Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. Se não fosse isso, um soldado amarelo não lhe pisava o pé não.

[...] Tinha aqueles cambões pendurados ao pescoço. Deveria continuar a arrastá-los? Sinhá Vitória dormia mal na cama de varas. Os meninos eram uns brutos, como o pai. Quando crescessem, guardariam as reses de um patrão invisível, seriam pisados, maltratados, machucados por um soldado amarelo.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 37.

Responda no caderno:

- a) Nesse trecho, há predominância de períodos curtos ou longos?
 - b) Que valor expressivo a extensão dos períodos reforça no texto?
2. Que valores são reforçados, pela extensão dos períodos, no trecho a seguir de *Vidas secas*? Responda no caderno.

Olhou a catinga amarela, que o poente avermelhava. Se a seca chegasse, não ficaria planta verde. Arrepiou-se. Chegaria, naturalmente. Sempre tinha sido assim, desde que ele se entendera. E antes de se entender, antes de nascer, sucedera o mesmo – anos bons misturados com anos ruins. A desgraça estava em caminho, talvez andasse perto. Nem valia a pena trabalhar.

RAMOS, Graciliano. *Vidas secas*. 119. ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. p. 23-24.

3. Identifique, na literatura brasileira, outra obra em prosa que tenha preocupações regionalistas. Pesquise informações sobre ela, anotando no caderno: obra; autor; data da primeira publicação; personagens principais; espaço e tempo da narrativa; e as ações principais do enredo.
4. Orientado pelo professor, resolva exercícios selecionados do livro didático sobre o tema da primeira e segunda geração do Modernismo brasileiro e regionalismo literário.
5. Discuta, em classe, no que esta Situação de Aprendizagem foi importante para o desenvolvimento de habilidades que melhorem sua vida pessoal, cultural e profissional. Identifique conteúdos que possam ser explicados novamente, por não terem sido ainda bem compreendidos.



LIÇÃO DE CASA



Recapitulação do aprendizado da 2ª série do Ensino Médio: período composto

1. Divida os períodos a seguir em orações. Destaque os verbos ou as locuções verbais e marque os conectores. Siga o modelo:

*Começou a circular o Expresso 2222, **que** parte direto de Bonsucesso pra depois.* (Gilberto Gil)

 - a) Perguntei por Ana e fico sabendo que ela não mora mais no Brasil.
 - b) Vivia preso como um novilho amarrado ao mourão, suportando ferro quente. (Graciliano Ramos)
 - c) Sei apenas que só posso ser feliz ao seu lado.
 - d) Joana tinha que voltar antes do jantar para a casa de seus tios.
 - e) Quando comprei esse carro, não imaginava tantas confusões.
2. Identifique se os períodos a seguir são reunidos por *coordenação* ou por *subordinação*:
 - a) Todos se dizem interessados, mas só poucos se esforçam.
 - b) Não faça barulho se você chegar tarde.
 - c) Talvez ela entenda que me deve uma satisfação.
 - d) Fiz a tarefa de casa e fui brincar.
 - e) Viajaremos de madrugada, como todos já sabem.



PARA SABER MAIS

O livro *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, merece ser lido com a atenção de quem deseja adquirir cultura e desenvolver a habilidade de refletir. Ele certamente faz parte do acervo da biblioteca ou sala de leitura de sua escola.

O filme *Vidas secas* (direção de Nelson Pereira dos Santos, 1963, 103 min.) é uma interessante adaptação da obra de Graciliano Ramos. Você verá que não é apenas o livro transformado em filme, mas uma maneira muito especial de ver os problemas que preocupavam o escritor e, de certo modo, preocupam todos nós.

Os sites a seguir também são uma ótima fonte de pesquisa: <<http://www.releituras.com>>, acesso em: 30 maio 2013; <<http://www.tvbrasil.ebc.com.br>>, acesso em: 5 jul. 2013; <<http://www.mac.usp.br>>, acesso em: 5 jul. 2013.

O que eu aprendi...

Handwriting practice lines consisting of a solid top line, a dashed middle line, and a solid bottom line. The page contains 15 such lines, with three binder holes on the left side.

ANEXO B – ATIVIDADE APLICADA PELA PROFESSORA

NOME: _____ No _____ 3º ANO _____

ATIVIDADES

1-Leia:

Jogar limpo

Argumentar não é ganhar uma discussão a qualquer preço. Convencer alguém de algo é, antes de tudo, uma alternativa à prática de ganhar uma questão no grito ou na violência física — ou não física. Não física, dois pontos. Um político que mente descaradamente pode cativar eleitores. Uma publicidade que joga baixo pode constranger multidões a consumir um produto danoso ao ambiente. Há manipulações psicológicas não só na religião. E é comum pessoas agirem emocionalmente, porque vítimas de ardilosa — e cangoteira — sedução. Embora a eficácia a todo preço não seja argumentar, tampouco se trata de admitir só verdades científicas — formar opinião apenas depois de ver a demonstração e as evidências, como a ciência faz. Argumentar é matéria da vida cotidiana, uma forma de retórica, mas é um raciocínio que tenta convencer sem se tornar mero cálculo manipulativo, e pode ser rigoroso sem ser científico.

Língua Portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 66, abr. 2011 (adaptado).

No fragmento, opta-se por uma construção linguística bastante diferente em relação aos padrões normalmente empregados na escrita. Trata-se da frase “Não física, dois pontos”. Nesse contexto, a escolha por se representar por extenso o sinal de pontuação que deveria ser utilizado:

A) enfatiza a metáfora de que o autor se vale para desenvolver seu ponto de vista sobre a arte de argumentar.

B) diz respeito a um recurso de metalinguagem, evidenciando as relações e as estruturas presentes no enunciado.

C) é um recurso estilístico que promove satisfatoriamente a sequenciação de ideias, introduzindo apostos exemplificativos.

D) ilustra a flexibilidade na estruturação do gênero textual, a qual se concretiza no emprego da linguagem conotativa.

E) prejudica a sequência do texto, provocando estranheza no leitor ao não desenvolver explicitamente o raciocínio a partir de argumentos.

2- No dia 25 de agosto de 2012, o jornal *O Estado de S. Paulo* publicou a seguinte notícia:

O astronauta norte-americano Neil Armstrong, primeiro homem a pisar na Lua, morreu neste sábado aos 82 anos. Em 1958, Armstrong foi selecionado para ser um dos pilotos-engenheiros do programa "Homem no Espaço Mais Cedo", da Força Aérea, com o qual os EUA pretendiam competir com o programa espacial soviético, mais avançado à época. A partir de 1962, ele passou a integrar o corpo de astronautas da NASA (Administração Nacional de Aeronáutica e Espaço), do qual era um dos dois únicos civis. Sua frase mais famosa foi quando seus pés tocaram a superfície lunar pela primeira vez: "Um pequeno passo para um homem, mas um grande passo para a humanidade". (Adaptado)

Considerando as informações da reportagem sobre o astronauta Neil Armstrong e o programa espacial dos EUA, é correto afirmar que

- (A) os EUA realizaram o programa de envio do homem à Lua com apoio do governo soviético.
- (B) o astronauta Neil Armstrong pode ser considerado um herói da Segunda Guerra Mundial.
- (C) o desenvolvimento de programas espaciais foi uma das características da Guerra Fria.
- (D) o astronauta Neil Armstrong participou da equipe soviética que chegou primeiro à Lua.
- (E) os programas espaciais dos EUA contavam apenas com a participação de militares.

3- Leia:

Em 2009, a Escola Estadual D. Pedro I, na aldeia Betânia, onde vivem cinco mil ticunas (estima-se que haja 32 mil ticunas vivendo no Alto Solimões, entre a Amazônia brasileira, a colombiana e a peruana), ficou na rabeira do Enem, o Exame Nacional do Ensino Médio. O colégio, frequentado por 600 jovens representantes da etnia, ostentou o último lugar. “Há dois ou três anos, todos os professores eram de fora da aldeia. A Organização Geral dos Professores Ticunas Bilíngues foi formando professores indígenas, e o quadro mudou. Nossa escola é muito boa. Tem um ponto de internet. Há dois anos, temos eletricidade. Nosso problema é a língua. Das regiões de Tefé a Tabatinga, predomina a etnia ticuna. Eu acho que justifica lutar por uma universidade ticuna”, diz Saturnino, um dos poucos fluentes em português na aldeia Betânia. São índios. Mas não adoram o Sol, a Lua, as estrelas, os animais, as árvores. Praticam, sim, com afinco, a religião batista, imposta por um missionário americano, o pastor Eduardo – provavelmente, Edward – que passou por ali, pelo Alto Solimões, a região mais isolada da Amazônia, no amanhecer dos anos 60. São brasileiros, amazonenses, porém não assistem à novela das oito nem ouvem sertanejo universitário. Eles se ligam na TV colombiana e escutam música importada do país vizinho, que ecoa estrondosa dos casebres de madeira. O único sinal de que devem passear de vez em quando pela Globo é o penteado do Neymar enfeitando as cabeleiras escorridas e negras. Não falam português fluentemente. As crianças nem sequer entendem. A língua dos bate-papos animados é o ticuna. No entanto, são obrigados a aprender matemática,

química, física, história, geografia, etc. na língua-pátria. Uma situação insólita: na língua que não dominam, o português, os jovens precisam ler e escrever – e prestar exames. E, na língua que dominam, o ticuna, também encontram limitações na leitura e na escrita, por tratar-se de uma língua de tradição oral. Assim caminha a juventude ticuna: soterrada numa salada de identidades.

(MONTEIRO, Karla. A pior escola do Brasil? Revista Samuel, número 1,2012, p.36-39. Adaptado).

O título – *A pior escola do Brasil?* – justifica-se em relação ao conteúdo do texto pelo seguinte:

(A) as demais escolas no território nacional apresentaram resultados piores do que a escola ticuna; logo, o título representa a crítica da autora sobre a escola ticuna ser a pior escola do Brasil nos exames do Enem.

(B) as questões do Enem são elaboradas em nível de dificuldade muito superior ao desejável para os alunos do ensino médio no Brasil; assim, o título apresenta um questionamento da autora sobre a adequação da exigência dos exames do Enem.

(C) os professores da escola ticuna são estrangeiros incumbidos de ensinar diversas matérias; dessa forma, o título evidencia a contestação da autora quanto a professores não saberem falar a língua nacional.

(D) a televisão faz grande diferença na formação dos estudantes; por conseguinte, o título apresenta a indignação da autora com relação à falta de aparelhos de televisão na aldeia dos ticunas.

(E) os brasileiros falantes do ticuna têm de aprender as disciplinas convencionais por meio da língua portuguesa; logo, o título sugere uma crítica da autora à comparação equivocada de desempenho nos exames do Enem.

4- Em texto publicado no fim de maio, no *The New York Times*, Gary Gutting, professor de Filosofia da Universidade de Notre-Dame, argumenta que os cursos superiores deveriam deixar de centrar-se na transmissão de conhecimento por si e engajar os estudantes em “exercícios intelectuais”. O autor cita o exemplo de seu próprio curso, no qual explora com os estudantes obras de Platão, Calvino e Nabokov. O objetivo é simplesmente colocar os pupilos em contato com grandes textos. O que se ganha não é verniz cultural, mas o prazer de explorar caminhos intelectuais e estéticos, de ampliar a visão do mundo e da natureza humana. Para o filósofo, a educação universitária pode ser o espaço do explorador. O ensino, para ele, não deveria ser avaliado pela quantidade de informações transmitidas e assimiladas, mas pela possibilidade de estimular uma atitude de abertura a novos conhecimentos e pela capacidade de assimilar novas ideias provocadas nos estudantes. O conhecimento que vem do uso e da prática é o produto final de uma semente plantada na escola. Naturalmente, as sociedades necessitam de profissionais tecnicamente qualificados, capazes de preencher as vagas nas empresas e desempenhar suas tarefas. Profissões, como a medicina, a administração, a engenharia e a advocacia, exigem o domínio de grandes corpos de conhecimento. Entretanto o simples domínio desse saber não torna o detentor capaz de exercer uma profissão. Empresas e outras organizações exigem cada vez mais de seus funcionários a capacidade de entender o mundo ao redor, de pensar criativamente, de criar e de agir com autonomia. É a nossa base cultural, a permear a literatura, a música, o cinema e o teatro, que contém os elementos para desenvolver essas capacidades. São nossas viagens intelectuais pelo mundo das artes a nos permitir escapar das convenções, olhar além dos lugares-comuns, fazer conexões, pensar fora do convencional e buscar

novas ideias. Quem não tem a oportunidade de mergulhar no amálgama cultural tem menores chances de desenvolver tais capacidades.

WOOD JR., Thomaz. A educação pela arte. Carta Capital. São Paulo: Confiança, n. 756, p. 48, 10 jul. 2013. Adaptado.

Sobre o texto, está correto o que se afirma em:

- A) A expressão “por si” tem como referente “Gary Gutting”.
- B) O termo “em ‘exercícios intelectuais’ ” constitui um modificador verbal que expressa meio.
- C) O vocábulo “próprio”, em “de seu próprio curso”, indica reforço.
- D) A palavra “simplesmente” mantém relação sintática com o substantivo “objetivo”, qualificando-o.
- E) Os termos “O”, em “O objetivo”, e “O”, em “O que se ganha”, equivalem-se morfologicamente.



APADRINHE. IGUAL AO JOÃO, MILHARES DE CRIANÇAS TAMBÉM PRECISAM DE UM MELHOR AMIGO. SEJA O MELHOR AMIGO DE UMA CRIANÇA.

5- Pela forma como as informações estão organizadas, observa-se que, nessa peça publicitária, predominantemente, busca-se:

- A) conseguir a adesão do leitor à causa anunciada.
- B) reforçar o canal de comunicação com o interlocutor.
- C) divulgar informações a respeito de um dado assunto.
- D) enfatizar os sentimentos e as impressões do próprio enunciador.
- E) ressaltar os elementos estéticos, em detrimento do conteúdo veiculado.

Considerando o texto abaixo, analise as alternativas a ele se referem. Marque a alternativa correta.

- A) A tristeza e o constrangimento do sertanejo por ter que abandonar sua terra e deixar para trás as pessoas que ama, são os temas de Asa Branca, que ganhou popularidade, por expressar romanticamente a realidade do retirante nordestino.
- B) O poema foi construído com a linguagem própria da oralidade do sertanejo de uma dada época e oferece imagens devastadoras das intempéries da natureza que provocam o êxodo rural.
- C) Na primeira estrofe, o autor evoca a imagem da fogueira de São João, a fim de realçar a cultura do sertanejo, que se sobrepõe às condições penosas e destruidoras da seca do Nordeste.
- D) O título da composição do autor pernambucano traz a designação de uma ave, cuja partida denuncia a proximidade da seca que se alastra na região. Tal como a asa branca, o homem se distancia de seu espaço, mas perde a expectativa do retorno.
- E) A última estrofe associa a cor dos olhos de Rosinha ao cenário futuro, admissível com o fim da seca. O eu poético entende que, nesse momento, idealizar a amada seria esquecer as adversidades.



8- Da leitura de todos os elementos que compõem o cartaz, é correto afirmar que o texto principal denuncia que a violência doméstica contra a mulher:

- A) atinge principalmente a mãe, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista da mulher.
- B) atinge todos os membros da família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista de um dos filhos.
- C) atinge principalmente os filhos, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista da mulher.
- D) atinge todos os membros da família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista do próprio agressor.
- E) desestabiliza a família, e a ilustração apresenta uma imagem negativa do agressor, sob o ponto de vista dos dois filhos.



9- A charge acima faz uma crítica

- A) à retirada dos viadutos das grandes cidades a fim de facilitar o tráfego de veículos.
- B) à valorização dos símbolos do crescimento do país em detrimento das pessoas necessitadas.
- C) a políticas públicas que contribuem para o aumento de problemas sociais urbanos.
- D) a grandes projetos de alteração urbana que atingem o patrimônio histórico das cidades.
- E) aos pobres que enfeiam a cidade.

charge é uma **ilustração humorística** que envolve a caricatura de um ou mais personagens, feita com o objetivo de satirizar algum acontecimento da atualidade.

10-

A crônica muitas vezes constitui um espaço para reflexão sobre aspectos da sociedade em que vivemos. Eu, na rua, com pressa, e o menino segurou o meu braço, falou qualquer coisa que não entendi. Fui logo dizendo que não tinha, certa de que ele estava pedindo dinheiro. Não estava. Queria saber a hora.

05 Talvez não fosse o Menino de Família, mas também não era um Menino de Rua. É assim que a gente divide. Menino de Família é aquele bem-vestido, com tênis de moda e camisa de marca, que usa relógio e a mãe dá outro se o dele for roubado por um Menino De Rua. Menino De Rua é aquele que quando a gente passa perto segura a bolsa com força porque pensa que ele é pivete, trombadinha, ladrão. (...). Na verdade não existem meninos De rua. Existem meninos Na rua. E toda vez que um menino está Na rua é porque alguém botou lá. Os meninos não vão sozinhos aos lugares (...). Resta ver quem os põe
10 na rua. E por quê.”

(COLOSSANTI, Mariana. In: *Eu sei, mas não devia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999)

A alternativa abaixo em que se encontra a reescrita com manutenção do sentido original da sentença, respeitando as normas da tradição gramatical, é

- A) “...um espaço para reflexão sobre aspectos da sociedade em que vivemos.” = “...um espaço para reflexão sobre aspectos da sociedade que vivemos”.
- B) “...e o menino segurou o meu braço”. = “...e o menino segurou-me o braço”.
- C) “Não estava. Queria saber a hora”. = “Não estava, logo, queria saber a hora”.
- D) “...e a mãe dá outro se o dele for roubado”. = “...e a mãe dar outro se o dele for roubado”.
- E) “Na verdade não existem meninos DE rua”. = “Na verdade, não têm meninos DE rua”.