



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CAMPUS VI - POETA PINTO DE MONTEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E EXATAS**

TANIA FELIX FEITOSA

**MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA: FUNDAMENTOS REVELADORES DE
PRÁTICAS ADOTADAS POR PROFESSORES EM SALA DE AULA**

MONTEIRO, PB
Junho/ 2011

TANIA FELIX FEITOSA

**MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA: FUNDAMENTOS REVELADORES DE
PRÁTICAS ADOTADAS POR PROFESSORES EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras.

Orientadora: Prof. Ms. Tatiana Fernandes Sant'ana.

MONTEIRO, PB

Junho/ 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIB. SETORIAL– CAMPUS VI

F311m

FEITOSA, Tania Felix.

Modelos Teóricos de Leitura: Fundamentos reveladores de práticas adotadas por professores em sala de aula/ Tania Felix Feitosa. – 2011.

90f.

Digitado.

Trabalho acadêmico orientado (Graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa) – Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Ciências Humanas e Exatas, 2011.

“Orientação: Profª . Ms. Tatiana Fernandes Sant’ana, Universidade Estadual da Paraíba – Campus VI”.

1. Modelos Teóricos. 2. Práticas de Leitura. 3. Docentes. I. Título.

21. ed. CDD 372.4

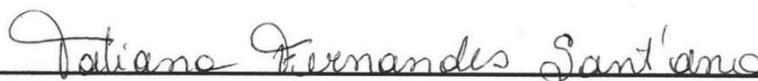
TANIA FELIX FEITOSA

**MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA: FUNDAMENTOS REVELADORES DE
PRÁTICAS ADOTADAS POR PROFESSORES EM SALA DE AULA**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura Plena em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, Campus VI, como requisito parcial para obtenção do título de licenciada em Letras.

Aprovada em: 14/06/2011

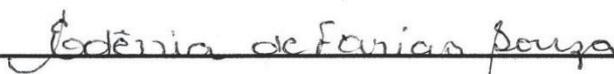
BANCA EXAMINADORA



Prof. Ms. Tatiana Fernandes Sant'ana
Universidade Estadual da Paraíba
(Orientadora)



Prof. Ms. Rebeca Rannieli Alves Ribeiro
Universidade Estadual da Paraíba



Prof. Esp. Edênia de Farias Sousa
Universidade Estadual da Paraíba

A minha mãe, Luzinete, pela força e confiança depositadas no decorrer da minha história, significando a luz que sempre me conduziu ao caminho da retidão; a meu pai, José Feitosa (*in memoriam*), exemplo de luta e persistência, que mesmo a mercê dos finos fios da existência sempre manteve a fé e acreditou no recomeço.

AGRADECIMENTOS

A Deus, ser supremo, por estar comigo nos momentos mais decisivos de minha vida, sempre me mantendo em pé, mesmo diante das dificuldades.

A minha orientadora, Tatiana Sant'ana, pela paciência e competência, a quem muito estimo e sou grata, que sempre me incentivou a fazer o melhor, nunca medindo esforços para a concretização deste trabalho.

A minha família, por significar a minha fortaleza nos momentos mais difíceis.

A meus amigos, pelas sinceras palavras de apoio, em especial a minha amiga Rosana Gondim.

As professoras Rebeca Ribeiro e Edênia Sousa pelos comentários e sugestões de grande relevância para o aprimoramento deste trabalho.

A todos os professores que direta ou indiretamente influenciaram na construção de um novo modo de ler, não só palavras, mas também o mundo.

À UEPB, por ter proporcionado esta conquista.

“Sentimos na pele que não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas”.

(Irandé Antunes)

RESUMO

A leitura possui um significado bastante importante em nossa sociedade, necessitando, assim, que seu ensino seja assentado em práticas motivadoras, que conduzam o indivíduo à reflexão e à autonomia, tão necessárias na convivência e na participação do meio social. Deste modo, nosso estudo tem por objetivo geral identificar as práticas de leitura desenvolvidas por professores no ensino fundamental II, em escolas monteirenses. Para tanto, como objetivos específicos ressaltamos: diagnosticar as práticas de leitura mais adotadas pelos docentes; reconhecer, dentre os modelos teóricos de leitura, o(s) mais utilizado(s) em sala de aula; e relacionar as práticas observadas às teorias estudadas, refletindo sobre a importância do ensino da leitura para o contexto social do aluno. Assim, julgamos necessária a realização de uma pesquisa etnográfica, dividida em dois momentos: inicialmente, aplicamos um questionário com cinco professoras da rede pública de ensino e, em seguida, sentimos a necessidade de observarmos se as declarações concernentes ao questionário de fato condiziam com a atuação desses profissionais em aulas de leitura e interpretação, nas escolas campo. A partir de contribuições teóricas de autores como Koch e Elias (2007), Zilberman e Silva (2005), Geraldi (2004), Bezerra (2001), Bezerra (2000), Leffa (1999), Kleiman (1995), acerca da função e dos modelos teóricos de leitura, constatamos, dentre outros aspectos que: as práticas adotadas por estes sujeitos ainda são muito marcadas por uma concepção de leitura predominantemente focada no texto, num processo ascendente; em consequência disso, verificamos um grande número de alunos desmotivados, já que em nenhum momento foram trabalhados aspectos referentes ao social ou ao simples ato de ler por prazer. Nesta perspectiva, vemos um professor que alfabetiza, mas que não propicia o desenvolvimento dos discentes de modo efetivo, uma vez que a preocupação primordial é concernente ao ensino gramatical, ainda que fragmentado.

Palavras- chave: Modelos teóricos. Práticas de leitura. Docentes.

RESUMEN

La lectura tiene un significado muy importante en nuestra sociedad, requiriendo, así, que su enseñanza sea sentada en prácticas motivadoras, lo que lleva el individuo a la reflexión y a la autonomía, tan necesarias para la convivencia y la participación en el entorno social. De esta manera, nuestro estudio tiene por objetivo general identificar las prácticas de lectura desarrolladas por maestros en la enseñanza fundamental II, en escuelas monteirenses. Por lo tanto, como objetivos específicos destacamos: diagnosticar las prácticas de lectura adoptadas por los docentes; reconocer, entre los modelos teóricos de lectura, el (los) más utilizado (s) en el aula; y relacionar las prácticas observadas a las teorías estudiadas, reflejando sobre la importancia de la enseñanza de la lectura para el contexto social del estudiante. Por consiguiente, consideramos necesaria la realización de una investigación etnográfica, dividida en dos etapas: inicialmente, aplicamos un cuestionario con cinco profesores de escuelas públicas y, luego, sentimos la necesidad de observar si las declaraciones sobre el cuestionario de hecho correspondían con la actuación de esos profesionales en clases de lectura e interpretación, en escuelas campo. A partir de contribuciones teóricas de autores como Koch y Elias (2007), Zilberman y Silva (2005), Geraldi (2004), Bezerra (2001), Bezerra (2000), Leffa (1999), Kleiman (1995), sobre a función y los modelos teóricos de lectura, comprobamos, entre otros aspectos que: las prácticas adoptadas por estos sujetos aún son muy marcadas por una concepción de lectura predominantemente centrada en el texto, en un proceso ascendente; como resultado, vimos un gran número de alumnos desmotivados, ya que en ningún momento se han trabajados los aspectos relacionados al social o al simple acto de leer por placer. En esta perspectiva, vemos a un maestro que alfabetiza, pero que no propicia el desarrollo de los educandos de modo efectivo, pues la principal preocupación es con relación a la enseñanza de la gramática, aunque fragmentario.

Palabras clave: Modelos teóricos. Prácticas de lectura. Profesores.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	10
1. HISTÓRICO E FUNÇÃO DA LEITURA	13
1.1 Evolução dos estudos sobre leitura	13
1.2 Função da leitura na escola	17
2. MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA	24
2.1 Modelos ascendentes	24
2.2 Modelos descendentes	26
2.3 Modelos ascendentes/ descendentes	29
2.4 Modelos de letramento	32
3. PERCURSO DA PESQUISA	36
3.1 Tipo e instrumentos de pesquisa	36
3.2 Procedimentos de coleta dos dados	38
4. AS PRÁTICAS DE LEITURA ADOTADAS	41
4.1 A abordagem da leitura revelada no questionário	41
4.2 A prática da leitura revelada na observação	46
4.2.1 Práticas de P1.....	48
4.2.2 Práticas de P2	51
4.2.3 Práticas de P3	53
4.2.4 Práticas de P4	54
4.2.5 Práticas de P5	57
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
APÊNDICE	65
APÊNDICE A – Questionário aplicado com os sujeitos observados	66
ANEXOS.....	71

ANEXO A - Texto “A velha contrabandista”, de Stanislaw Ponte Preta.....	72
ANEXO B - Exercício de “interpretação de texto”.	74
ANEXO C - Historinha em quadrinhos da Turma da Mônica.....	76
ANEXO D - Exercício com cartum	78
ANEXO E - Texto e exercício referente a “A menina dos fósforos”, de Hans Cristian Andersen	80
ANEXO F - Texto e exercício referente “As fadas” de Charles Perrault	84
ANEXO G - Tirinha de Jean Galvão	89

INTRODUÇÃO

Geralmente, quando falamos em leitura, relacionamos o ato apenas à decodificação do texto escrito, mesmo estando presente em vários contextos em que estamos inseridos, possuindo um papel bastante relevante nas relações que estabelecemos com os outros e com o mundo. Assim, desde os nossos primeiros anos de vida, tentamos dar significado a tudo o que nos rodeia. Quando a criança se depara com o texto escrito, mesmo que não possa decifrá-lo por ainda não ter acesso à alfabetização, ela cria sua própria versão, imagina o que as ilustrações querem dizer, enfim, faz sua própria leitura das pessoas e do mundo. Logo, lemos não só palavras, mas gestos, situações, expressões faciais e corporais, para que tudo faça sentido e possamos refletir e questionar sobre os fenômenos que estão a nossa volta (MARTINS, 1990).

Deste modo, é necessário que o ambiente escolar seja favorável ao desenvolvimento dos indivíduos enquanto leitores efetivos, levando em consideração que a decodificação e a compreensão não podem ser concebidas separadamente, pois pouco adiantará aprender a decodificar, se não é proporcionado o contato constante com os diversos textos e vice e versa (MARTINS, 1990). Neste caso, fica reservada ao professor a missão de propiciar momentos estimulantes de acesso à leitura, de forma desafiadora, para que as potencialidades dos discentes possam ser valorizadas.

Nestes termos, a apropriação da leitura pode proporcionar ao indivíduo a ampliação de saberes e de uma visão de mundo mais crítica, considerando que, ao chegar à escola, o aluno já traz uma bagagem de conhecimentos adquiridos na própria vivência e que deverá dialogar com os conteúdos escolares para que novos saberes sejam produzidos.

O ato de Ler pode, então, ser considerado uma tarefa essencial, pois através dele testamos nossos próprios conhecimentos, trocamos experiências e desenvolvemos nossa capacidade crítica e reflexiva diante de tudo que nos é imposto. Deste modo, percebemos como sua aquisição é imprescindível, mesmo que para alguns possa constituir-se em um ato sem prazer, mediante as experiências não muito agradáveis ao longo da vida.

Foi diante deste contexto e após o cumprimento dos componentes curriculares Leitura e Elaboração de Textos I e dos Estágios Supervisionados, no curso de Letras/Português, que surgiu o interesse em investigarmos, mais profundamente, a postura exercida por professores sobre as práticas de leitura que permeiam e influenciam as aulas de interpretação de texto. Para consolidarmos esta proposta, desenvolvemos uma pesquisa de campo, de caráter participante, na qual selecionamos como sujeitos cinco professores do 6º ano do ensino fundamental II, de três escolas públicas de Monteiro/PB, para aplicarmos um questionário e observarmos suas aulas. Imersos neste universo, apresentamos como objetivo geral:

- Identificar as práticas de leitura desenvolvidas por professores do ensino fundamental II, em escolas monteirenses;

Para isso, consideramos como objetivos específicos:

- Diagnosticar as práticas de leitura mais adotadas pelos docentes, à luz das respostas dadas a um questionário;
- Reconhecer, dentre os modelos teóricos de leitura, o (s) mais utilizado (s) em sala de aula, a partir da observação participante;
- Relacionar a (s) prática (s) observada (s) às teorias estudadas, refletindo sobre a importância do ensino da leitura para o contexto social do aluno.

Desta forma, levantamos algumas questões que deverão ser abordadas em nossa pesquisa, tais como:

- Qual (is) é (são) a (s) estratégia (s) de interpretação de texto que o professor utiliza com mais frequência?
- Qual (is) o (s) modelo (s) teóricos (s) de leitura adotado (s) por docentes, em turmas de 6º ano, no ensino fundamental II?
- Qual a relevância da (s) prática (s) utilizada (s) pelo docente para a formação de leitores proficientes?

Deste modo, evidenciamos o papel destinado ao docente, que seria o de propiciar ao indivíduo o domínio e uso efetivo sobre as práticas de leitura e escrita, para que não se tornem meros reprodutores/ repositores de outros discursos. Neste sentido, acreditamos que o tipo de enfoque adotado pelo docente possa contribuir em certa medida para que o aluno, ou permaneça na condição de sujeito passivo de conhecimentos, ou se aproprie do texto com o olhar crítico, questionador. Pensando nisso, apresentamos como hipóteses:

- O docente, ao se utilizar de textos, em suas aulas de leitura, sente dificuldade em fazer com que os alunos tornem-se leitores ativos, como também em promover a participação de modo reflexivo e tende a permanecer na posição de sujeito passivo, apenas seguindo as respostas do Livro Didático;
- A leitura não é estimulada pelo professor, consistindo em um ato mecânico de decodificação e localização de informações, sendo valorizados apenas aspectos referentes à entonação e ao desempenho satisfatório na pronúncia de certas palavras;
- Aspectos como leitura por prazer ou como fruição praticamente não são incentivados nas aulas de Língua Portuguesa, no ensino fundamental II.

Para que o nosso estudo fosse desenvolvido, acolhemos contribuições teóricas de Zilberman e Silva (2005), Geraldi (2004), Bezerra (2000), PCN (2000), Kleiman (1996; 1995), Darnton (1992), para abordar o histórico e função da leitura; e Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010), Kleiman (2008; 1995), Antunes (2008), Koch e Elias (2007), Soares (2005), Bezerra (2001), Moita Lopes (2000), Leffa (1999), para discutir acerca dos modelos teóricos de leitura adotados, conforme será visto nos dois capítulos que seguem.

1. HISTÓRICO E FUNÇÃO DA LEITURA

1.1 Evolução dos estudos sobre leitura

A leitura, tal como a conhecemos hoje, é resultado de inúmeras modificações ocorridas ao longo do tempo. Quando lemos, podemos estabelecer um elo com outras vivências e acontecimentos ocorridos no passado, mas experiências diferentes das que nossos antepassados experimentaram, já que as condições e o momento em que estavam inseridos eram diferentes. Por isso, podemos dizer que a leitura possui uma história.

Neste sentido, para que possamos ter acesso hoje aos conhecimentos e hábitos realizados por uma geração, foi necessário que esta fizesse uso da escrita como forma de conservação de saberes arraigados num dado tempo. Assim, notamos a necessidade de os indivíduos preservarem as características de sua época. Segundo Faraco (2004, p. 49), os antigos já diziam: “*Verba volant, scripta manent*”, ou seja, as palavras voam, a escrita permanece. Embora, a escrita represente um dos mecanismos mais antigos de fixação da cultura, não foi o primeiro meio encontrado para este fim, já que os conhecimentos eram passados de geração em geração por meio da tradição oral.

Assim como a leitura, os leitores também possuem uma história, apesar de haver uma grande dificuldade em resgatar documentos que mostrem um domínio ativo e efetivo sobre os processos de aquisição de um conhecimento. Segundo Darnton (1992), os historiadores do livro sempre exibiram informações sobre as condições externas da leitura, pois era investigada como um fenômeno social. Desta forma, assumiu ao longo do tempo diferentes proporções entre diferentes esferas sociais, conforme podemos notar no excerto abaixo:

Homens e mulheres leram para salvar suas almas, para melhorar seu comportamento, para consertar suas máquinas, para seduzir seus enamorados, para tomar conhecimento dos acontecimentos de seu tempo, e ainda simplesmente para se divertir. (DARNTON, 1992, p. 212).

Neste contexto, o ato de ler assume um papel importante na vida das pessoas, pois liam conforme suas necessidades e propósitos. Logo, passamos a

considerar também o lugar que cada leitor ocupa, mediante o estabelecimento de significados variáveis, a depender da cultura em que o mesmo está inserido.

Segundo Zilberman e Silva (2005), desde o seu aparecimento, a leitura, considerada do ponto de vista prático, é constantemente vinculada à difusão da escrita, à fixação do texto no livro, à alfabetização do indivíduo e à aceitação de comportamentos mais pessoais e menos dependentes de conhecimentos difundidos por meio oral através da religião e dos mitos. Paulatinamente, a escrita foi-se expandindo, dando lugar ao ensino das primeiras letras, propiciada pela escola. Com isso, a expansão da escrita e da alfabetização coincidiu com a instalação da economia capitalista e da sociedade burguesa, pois a leitura foi colocada na base da educação, vindo a confundir-se com alfabetização, pois era necessário o conhecimento dos sinais gráficos, conhecido como alfabeto, destacam os autores.

No entanto, foi no século XVIII, que a leitura e a escrita tiveram, de fato, a sua consolidação, propiciada pela instalação do modelo de sociedade industrializada que se firmava, como destaca Bezerra (2000). Em consequência, o conhecimento empírico passou a ser desvalorizado em favor do transmitido pela escrita e, por conseguinte, só as pessoas que tinham acesso a este último eram valorizadas. As oportunidades de acesso ao saber eram desiguais, levando-se em conta a precária situação em que se encontravam as escolas pertencentes ao século XVIII e XIX. Assim, enquanto os filhos dos ricos tinham acesso à alfabetização, já que possuíam recursos para isso, os filhos dos pobres eram obrigados a trabalhar para ajudar na renda familiar, ressalta a autora.

Então, a escolarização passou a ser obrigatória a partir do século XIX, com a intervenção do Estado, e o trabalho ficou reservado apenas aos adultos. No entanto, isto não representou igualdade de oportunidades, já que o acesso à leitura e à escrita significava fruição para a classe abastada e preparação utilitária para os desfavorecidos socialmente. Consequentemente, ao se apropriar da leitura e da escrita, o proletário também se apropriava de um discurso que não era seu, mas pertencente aos interesses da classe abastada, ao camuflar os verdadeiros sentidos da luta por melhores condições de vida, resultando em um “silenciamento” de muitas vozes (BEZERRA, 2000). No Brasil, esse processo não foi diferente do que se instalara no mundo industrializado, como podemos notar no fragmento abaixo:

No Brasil, a obrigatoriedade escolar se dá tardiamente, em relação ao mundo industrializado, visto que ocorreu na década de 60 do século XX –

na esfera legal, pois na real ainda não se concretizou plenamente – e repete em linhas gerais os passos do mundo industrializado: acesso pleno ao mundo letrado pelas classes abastadas e acesso parcial às classes menos favorecidas. (BEZERRA, 2000, p. 75).

Essa diferenciação está arraigada em muitas das práticas de ensino existentes, hoje, através das quais não são oferecidas oportunidades iguais de acesso ao conhecimento. Assim, implicitamente, temos uma sociedade dividida em grupos, conforme a posição ocupada na pirâmide social, em que uns mandam, enquanto outros obedecem. Neste cenário, para que a criança pudesse aprender, era preciso a atuação de um profissional especializado nesta tarefa, o professor.

Só que a atividade deste profissional transformou-se em um ato mecânico, ao cumprir apenas as tarefas a que foi encarregado. Como consequência, o professor não prioriza a relação estabelecida entre leitura e escrita, uma vez que o texto escrito é visto como independentemente da (o) natureza, tipo, linguagem, produtor ou destinatário (ZILBERMAN e SILVA, 2005). Deste modo, as habilidades adquiridas, ler e escrever, não se aplicam às experiências do cotidiano, tornando sem sentido, em alguns casos, a aprendizagem.

Assim, a tarefa de ler resume-se às obrigações da escola, sem que seja propiciado o contato com os diversos textos que estimulem a capacidade leitora das crianças. Desta maneira, o texto passa a ser considerado como “auto-suficiente” e exterior às investidas do leitor, sendo que a finalidade prática da leitura consiste na consolidação da burguesia, ao sugerir uma ideia de ascensão social. Deste modo, ao utilizar a leitura como meio de controle dos indivíduos, a classe dominante veicula a ideia de que os indivíduos são culpados por suas próprias condições, conforme assinala Zilberman e Silva (2005, p. 14):

A expansão da leitura foi, sob vários aspectos, funcional para a consolidação da burguesia enquanto classe dominante. Em primeiro lugar, fortaleceu noções caras ao seu pensamento, como a de que o meio apresenta as mesmas oportunidades de ascensão a seus membros, dentre os quais só os mais capazes superam os obstáculos e se impõem, por terem sabido explorar as chances oferecidas. Além disto, propiciou o aumento do público leitor, cooperando, pois, para a ampliação do mercado consumidor de bens transmitidos por escrito, como jornais, revistas, almanaques, folhetins, livros.

Esta concepção ideológica permanece até nossos dias, ao responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio estado, não colocando em jogo as questões sociais que

impedem que ele se torne parte do meio. A leitura sempre foi desvinculada do texto, por motivos ideológicos, objetivando a dominação e controle dos pensamentos, já que sua apropriação, bem como a da escrita, pelas camadas desfavorecidas significaria mudanças no modo de pensar que repercutiriam na tomada de consciência das condições desiguais da sociedade (ZILBERMAN e SILVA, 2005).

Neste contexto, as verdadeiras intenções que residem por trás da difusão da leitura são ocultadas, a expansão do mercado e o controle dos indivíduos. Conseqüentemente, a dissociação entre a leitura e o texto é proposital, na medida em que possibilitaria ao sujeito compreender a ideologia subjacente às práticas alfabetizadoras.

Nesta perspectiva, o ensino de leitura/escrita restringe-se à decodificação/codificação do texto escrito, bastando apenas a alfabetização, aos desfavorecidos socialmente e apropriação plena das práticas sociais pelos mais abastados. No entanto, percebemos o quão preocupante essa realidade demonstra ser, ao apreciarmos as considerações de Bezerra (2000, p. 77):

A consequência dessa atitude é o número cada vez maior de pessoas alfabetizadas, mas incapazes de entenderem o que lêem e se posicionarem a respeito das informações obtidas ou escreverem um texto qualquer. É o que Gadotti chama de alfabeto funcional.

Nestas condições, podemos apontar a prática do docente como não correspondente às exigências de formação crítica e participação plena nas práticas sociais. Percebemos, em meio a estas discussões, a finalidade que a escola possui na formação de indivíduos críticos e conscientes de suas potencialidades, pois a intenção principal deve residir no fato de formar cidadãos capazes de enfrentar os desafios com que se deparam e não apenas para o cumprimento de atividades solicitadas por aquela instituição, como será visto a seguir.

1.2 Função da leitura na escola

Para começarmos a pensar sobre a função da escola, inicialmente, é preciso mostrar ao aluno que o ato de ler vai além da decodificação de palavras. Assim, o texto não será utilizado apenas para atividades mecânicas, mas resultará em apreensões de significados que acompanharão o discente em sua jornada, enquanto leitor ativo e participativo, já que nos termos de Kleiman (1995, p. 35):

[...] quando lemos um texto porque outra pessoa nos manda ler, como acontece frequentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem.

A escola deveria habituar o aluno a pensar de forma crítica e ativa sobre a leitura, estabelecendo objetivos e desenvolvendo estratégias metacognitivas¹ para compreensão do texto lido, estimulando-o a ser um leitor competente. Este leitor seria também autônomo e capaz de tomar suas próprias decisões em relação ao que deseja ou aonde se quer chegar por meio da leitura. Para que isso seja possível, é preciso que o docente ofereça uma formação adequada para que o discente possa compreender o que lê:

Formar um leitor competente supõe formar alguém que compreenda o que lê; que possa aprender a ler também o que não está escrito, identificando elementos implícitos; que estabeleça relações entre o texto que lê e outros textos já lidos; que saiba que vários sentidos podem ser atribuídos a um texto; que consiga justificar e validar a sua leitura a partir da localização de elementos discursivos. (PCN, 2000, p. 54).

Isso só será possível a partir de uma prática constante de leitura que proporcione diversidade de conhecimento por meio de textos reconhecidos socialmente. Assim, na prática constante de leitura na escola, o professor precisa admitir várias interpretações do texto, tentar entender o que levou os alunos a atribuírem tal sentido, antes de recriminá-los. E orientá-los quando necessário, pois há textos como os instrucionais, enunciados de atividades e até mesmo problemas matemáticos que merecem atenção, pois para que atinjam sua finalidade, é

¹ Kleiman (1995, p. 34) aponta estratégias metacognitivas como meio para o “controle e regulamento do próprio conhecimento”. Nela, é comum a reflexão sobre o próprio saber, a partir do desenvolvimento da pessoa ao longo do tempo, constituindo-se em um processo individual, pois para conseguir um determinado objetivo o leitor recorre a diferentes modos de ler.

necessário haver compreensão do que precisa ser feito. No entanto, é importante atentarmos para o fato de que quando supomos como deve ser um leitor competente, devemos também supor que o ensino de leitura deve ser eficaz, para que essa formação de fato faça sentido.

Neste sentido, a formação pode influenciar os alunos no modo como concebem o mundo, sendo que a depender da forma como o professor administra esta questão poderá formar, segundo Zaccur (2000, p. 127), um leitor ou um ledor:

Leitor- aquele vive o ato de ler o texto como uma experiência pessoal, uma aventura que vai ao encontro de seu desejo de compreensão do mundo, de fruição sensível, de apropriação da beleza e do conhecimento presentes no texto. Ledor- aquele que vive o ato de ler em contingências desfavoráveis que podem inibir o desejo (a pressa, cansaço, desinteresse...) ou enfraquecer a vontade (obrigação, rotina, sujeição, desqualificação).

Segundo os PCN (2000), para que a formação de leitores seja efetiva, é necessário que as condições da escola sejam favoráveis, tais como: dispor de uma biblioteca, dispor nos ciclos iniciais de um acervo de livros, organizar momentos de leitura livre em que o professor também leia; planejar atividades diárias, garantindo que a leitura tenha a mesma importância que as demais; possibilitar aos alunos suas próprias escolhas; garantir que eles não sejam importunados durante os momentos em que leem; incentivar o empréstimo de livros; optar pela escolha de variedades deles; construir uma política de formação, na qual todos possam contribuir com sugestões para o desenvolvimento de uma prática constante de leitura.

Por conseguinte, vemos o papel que a escola deveria desempenhar para concretização dessas ideias, já que “A leitura na escola tem sido fundamentalmente, um objeto de ensino” (PNC, 2000, p. 54), considerada, do ponto de vista educacional, apenas para fins educativos, podendo ocasionar, nestas condições, a perda da essência do ato de ler. Desta forma, os PCN recomendam que os alunos tenham contato com os diversos textos e combinações entre eles, trabalhando com a variedade de objetivos e modalidades que caracterizam a leitura. Esta prática pode ajudar os alunos a responderem os diferentes ‘para quês’ da vida: resolver um problema, informar, divertir, estudar, buscar informações ou mesmo perceber o que está nas entrelinhas (PCN, 2000).

As respostas a esses diferentes ‘para quês’ podem consistir também em atividades de sala de aula que não resultem somente em “simulação de leituras”.

Para que isto não ocorra, é necessário, segundo Geraldi (2004), considerar a leitura busca de informações, a leitura-estudo do texto, a leitura do texto-pretexto e a leitura – fruição do texto.

A leitura – busca de informações tem por objetivo retirar as informações do texto, podendo ser feita com roteiro elaborado previamente, no qual o propósito pode ser o de responder a alguma atividade proposta; já sem roteiro, o objetivo pode consistir em obter informações que o texto oferece. A leitura que visa à obtenção de informações pode ser feita em nível superficial ou mais profundo, sendo preciso ter sempre em mente o ‘para quê’ obter mais informações. No primeiro caso, os conhecimentos são localizados facilmente na superfície textual, já no segundo, é necessária uma reflexão acerca do texto lido, como também da ativação de outras leituras realizadas anteriormente.

Outro fator que implica na desmotivação é a cobrança de atividades após a leitura, o que contribui para diminuir a semelhança entre a leitura espontânea e a leitura escolar, induzindo o aluno a associar esta última com o dever e não com o prazer. Assim, a leitura que é exigida por meio do número de páginas (por exemplo, ‘da página 3 à 7’), é realizada sem objetivos só porque o professor “mandou” e será “cobrado”.

Neste sentido, a leitura é vista como autoritária e pressupõe uma única maneira de abordar o texto, assim como uma única interpretação para o mesmo. Kleiman (1996, p. 24) apresenta um roteiro² de aula bastante comum, realizado pela maioria dos professores:

- 1- Motivação do aluno, através de uma conversa sobre o assunto geral do texto;
- 2- Leitura silenciosa, sublinhando as palavras desconhecidas;
- 3- Leitura em voz alta, por alguns alunos, ou por todos os alunos, em grupo;
- 4- Leitura em voz alta, pelo professor;
- 5- Elaboração de perguntas sobre o texto, por parte do professor como ‘Onde ocorreu a estória?’, ‘ Quando?’, ‘ A quem?’ e outras perguntas sobre elementos explícitos;
- 6- Reprodução do texto (ou outra atividade de redação ligada ao tema do texto).

A leitura realizada desta forma, muitas vezes, não proporciona a interação entre professor e aluno, já que é comum, inicialmente, a realização de uma leitura

² Este roteiro foi elaborado com base em uma pesquisa realizada por Kleiman (1996), com 60 professores.

silenciosa ou em voz alta do texto, em lugar de um discurso construído conjuntamente entre professor e aluno. Esse discurso consiste em um monólogo do professor para os alunos que logo se transforma em uma única versão do texto. Segundo Kleiman (1996), a ideia de que todo texto deve ser abordado da mesma forma é derivada da concepção de texto e de leitura como repositório e extração de informações.

Segundo Geraldi (2004), há outro tipo de leitura que é feita mais frequentemente em outras disciplinas do que nas aulas de língua portuguesa, que deveria promover as situações de interação leitor/ texto/ autor. Estamos falando da leitura - estudo do texto. Neste tipo de leitura, é pertinente traçar um roteiro que especifique, por exemplo: a tese defendida no texto, os argumentos apresentados em favor e os contra, bem como a coerência entre tese e argumentos. A partir da análise desse roteiro, poderemos concordar ou não com as ideias apresentadas.

Já a leitura do texto - pretexto consiste na produção de outras atividades, a partir de um texto base. Na visão do autor (2004, p. 97), “é preciso retirar os textos dos sacrários, dessacralizando-os com nossas leituras, ainda que venham marcadas por pretextos.” Assim, é necessário que os textos produzidos sirvam de base para a criação de outros, pois nenhuma leitura continua a mesma, levando-se em consideração as nossas experiências enquanto leitores.

Por fim, a leitura - fruição do texto é destinada à obtenção do prazer pelo ato de ler gratuitamente, sem que aconteça o controle dos resultados da nossa leitura. É justamente esse tipo que, do ponto de vista de Geraldi (2004), está ausente das aulas de língua portuguesa. De acordo com este autor (2004), na escola, não há espaço para o estímulo da prática de leitura por prazer, lê-se apenas por “obrigação”, para cumprir alguma atividade.

Assim, seria mais uma vez papel do professor estimular o gosto pelo ato de ler, para que os alunos pudessem descobrir o verdadeiro sentido de um texto. Isso poderia ser recuperado através de uma maior relação entre o aluno e o texto, de forma que aquele pudesse escolher suas próprias leituras, seja por meio da capa, do título ou por indicação dos colegas. A instituição deveria propiciar um maior contato do discente com vários tipos de textos, para que sua percepção e criticidade ficassem mais aguçadas e a qualidade pudesse ser relacionada de forma íntima com a quantidade.

Segundo os PCN (2000), se o propósito da escola for realmente formar cidadãos que compreendam os diversos textos com que se deparam, então é necessário que o trabalho educativo seja organizado de forma a atender essa exigência. Além disto, essa instituição deve propiciar o contato com bons materiais para que os alunos possam tornar-se leitores ativos e competentes.

[...] a escola deve oferecer materiais de qualidade, modelos de leitores proficientes e práticas de leitura eficazes. É preciso, portanto, oferecer-lhes os textos do mundo: não se formam bons leitores solicitando aos alunos que leiam apenas durante as atividades de sala de aula, apenas no livro didático, apenas porque o professor pede. Eis a primeira e talvez a mais importante estratégia didática para a prática de leitura: o trabalho com a diversidade textual. Sem ela pode-se até ensinar a ler, mas certamente não se formarão leitores competentes. (PCN, 2000, p. 55).

Nesta perspectiva, o aluno precisa aprender por meio da prática de leitura, tendo como modelo leitores reais e materiais adequados, em que o aluno possa negociar o conhecimento adquirido em seu cotidiano, com o conhecimento apresentado pelo texto. Ainda segundo os PCN (2000), durante a realização de atividades, o professor precisa intervir, devendo agrupar corretamente os alunos para que as informações circulem livremente, principalmente em turmas numerosas, de modo que a heterogeneidade possa ser utilizada positivamente para que ocorra a troca e colaboração da aprendizagem.

Um aspecto que merece destaque é o fato de sempre associarmos o conceito de leitura às atividades escolares, como se fossem inseparáveis. No entanto, quando pensamos dessa forma, às vezes nos esquecemos de que a escola precisa também formar para o mundo, pois o indivíduo precisa estar apto a desempenhar seu papel de cidadão de acordo com as práticas sociais, como notamos no fragmento a seguir:

Para tornar os alunos bons leitores- para desenvolver, muito mais do que a capacidade de ler, o gosto e o compromisso com a leitura-, a escola terá de mobilizá-los internamente, pois aprender a ler (e também ler para aprender) requer esforço. Precisar fazê-los achar que a leitura é algo interessante e desafiador, algo que, conquistado plenamente, dará autonomia e independência. [...] Uma prática de leitura que não desperte e cultive o desejo de ler não é uma prática pedagógica eficiente. (PNC, 2000, p. 58).

Assim, é preciso que o aluno sinta gosto pela leitura e que isso aos poucos vá transformando-se em uma necessidade, pois é difícil despertar o prazer no aprendiz pela leitura, quando para o próprio professor ler não faz sentido.

Ainda de acordo com os PCN (2000), a atividade da leitura deve ser diária e ter por objetivo formar leitores. A que é feita em voz alta deve fazer sentido e ser sempre antecedida de uma ou várias leituras silenciosas. Quando houver divergências nas interpretações, o significado deve ser negociado, sendo resultado da compreensão dos alunos, cabendo ao professor orientar a discussão.

É interessante explicitar os objetivos e o assunto previamente para que os alunos possam levantar hipóteses por meio do tema, do título etc. A prática da reflexão sobre as diferentes modalidades e procedimentos da leitura deve se fazer presente, já que exige do leitor outros aspectos como ler para se divertir, para escrever, para estudar, ler para buscar inadequações. Segundo os PCN (2000), esses procedimentos devem ser realizados em todos os anos de ensino, variando apenas o grau de aprofundamento por conta da capacidade dos alunos.

Uma excelente estratégia é a leitura colaborativa. Nela, é comum o professor lê um texto em conjunto com seus alunos e, durante este procedimento, questioná-los sobre as pistas linguísticas que facilitarão, tanto a atribuição de sentidos, quanto a compreensão crítica. Nesta atividade, os alunos também explicitarão para os colegas os procedimentos utilizados para atribuir sentido ao texto, como interpretação de sentido figurativo, inferência ou intencionalidade do autor (PCN 2000).

Zilberman e Silva (2005) afirmam que o professor está distanciado dessas concepções teóricas. Kleiman (1996) até sugere a formação teórica do professor na área de leitura, o que provavelmente repercutiria na autonomia dos alunos e na descoberta de suas potencialidades, lembrando que a tarefa de ler na sala de aula consiste, para muitos alunos, como algo difícil demais, em que não conseguem extrair o sentido. Isso pode ser explicado pelas práticas desmotivadoras e limitação acerca dos conhecimentos sobre o ensino de Língua Portuguesa, como podemos notar no excerto abaixo:

As práticas desmotivadoras, perversas até, pelas consequências nefastas que trazem, provêm, basicamente, de concepções erradas, sobre a natureza do texto e da leitura, e, portanto, da linguagem. Elas são práticas sustentadas por um entendimento limitado e incoerente do que seja ensinar

português, entendimento este tradicionalmente legitimado tanto dentro como fora da escola. (KLEIMAN, 1996, p. 16)

Neste contexto, entendemos que a leitura é baseada no caráter estático da língua. Segundo a autora (1996), em muitos casos, o professor recém-formado desiste de uma proposta de ensino alternativa, primeiro, por se encontrar dentro de uma estrutura de poder na escola, segundo, por possuir uma proposta baseada apenas na ideia de mudança, sem que possua a formação necessária.

De acordo com Kleiman (1995), para que a leitura tenha resultado satisfatório, é preciso que o leitor determine os objetivos e as expectativas com que fará a leitura. No entanto, no contexto escolar, não é mostrado ao aluno a importância de se planejar este momento, conforme assinala a autora (1995, p. 30):

[...] o contexto escolar não favorece a delimitação de objetivos específicos em relação a essa atividade. Nele a atividade de leitura é difusa e confusa, muitas vezes se constituindo apenas em um pretexto para cópias, resumos, análise sintática, e outras tarefas do ensino de língua. Assim, encontramos um paradoxo que, enquanto fora da escola o estudante é perfeitamente capaz de planejar as ações que o levarão a um objetivo pré-determinado [...], quando se trata de leitura, de interação à distância através do texto, na maioria das vezes esse estudante começa a ler sem ter idéia de onde quer chegar, e, portanto, a questão de como irá chegar lá (isto é, das estratégias de leitura) nem sequer se põe.

Deste modo, percebemos a necessidade de o estabelecimento de objetivos e finalidades para a atividade de leitura, considerando que esta não deve ser realizada, no contexto escolar, apenas como pretexto para o cumprimento de atividades propostas no currículo. Sendo que seria papel da instituição propiciar situações estimulantes ao desenvolvimento de leitores efetivos, que compreendam o texto de maneira satisfatória, já que lhes é incumbida a missão de formação de sujeitos conscientes, críticos e capazes de modificarem sua história. Os modelos teóricos de leitura que são ou que deveriam ser adotados na escola serão apresentados no capítulo 2.

2. MODELOS TEÓRICOS DE LEITURA

Os estudos referentes à leitura revelam seu foco de análise por meio de teorias relacionadas: à decodificação, modelos ascendentes; ao leitor, modelos descendentes; à interação, modelos ascendentes/descendentes, concomitantemente; e aos usos da leitura e escrita na sociedade - teorias sócio - políticas - ou modelos de letramento (BEZERRA, 2001). Estes modelos serão abordados individualmente neste capítulo.

2.1 Modelos ascendentes

Nos modelos ascendentes, de base estruturalista, a leitura é entendida de acordo com a decodificação do código escrito, ou seja, a decifração dos sons é relativa ao significado. O processo realizado é ascendente, já que a informação é obtida do texto para o leitor, sendo este último sujeito receptivo. De acordo com Bezerra (2001), esse modelo tem predominado desde a educação infantil até o Ensino Médio, cujo foco está na desenvoltura da pronúncia das palavras.

Leffa (1999) afirma que o texto é visto como um processo de extração de significados, ascendente, ou *'bottom-up'*, em que o significado flui do texto para o leitor, através do processamento de dados, ou *'data-driven'*. De acordo com esta perspectiva, o texto possui apenas um significado, encontrado nele mesmo, conseqüentemente o leitor produzirá sempre os mesmos significados. Por conseguinte, o mais competente, o professor, dita o significado para o menos competente, o aluno.

Deste modo, a leitura é realizada de forma linear, com o movimento dos olhos da direita para a esquerda, de cima para baixo e página após página, sem a utilização de recursos ou saltos. O processamento do texto é realizado em nível superficial, sendo necessário o reconhecimento de letras e palavras. Segundo Leffa (1999, p. 19), "Ler é basicamente decodificar, palavra que na teoria da leitura significa passar do código escrito para o código oral".

Nesta perspectiva, o conhecimento lexical é privilegiado, para se chegar à compreensão, em detrimento de outros tipos, como o conhecimento de tópico, de

síntese etc. Assim, supõe-se que, quem possui um conhecimento vocabular maior compreende melhor, já que é estabelecida uma relação de qualidade e quantidade. Nestas condições, conforme assinala Leffa (1999), parece claro que apenas o domínio do vocabulário não garante a assimilação de conhecimentos, e sim, uma série de variáveis, tais como: identificação do contexto, ativação do conhecimento de mundo, dentre outros.

Em relação a esse mesmo modelo teórico, Koch e Elias (2007) apontam a leitura com foco no texto, como uma leitura ascendente. O texto passa a ser entendido como um objeto de comunicação, que precisa ser decodificado com base no conhecimento linguístico do interlocutor. Para as autoras (2007), a leitura é entendida como uma ação realizada pelo leitor, através da decodificação da escrita, cabendo àquele conhecer o significado das palavras e da estrutura que o texto possui, consistindo também numa atividade de reprodução. Sobre este aspecto, Kleiman (1995) aponta que, quando tentamos decorar um texto palavra por palavra, a tendência é esquecermos o seu conteúdo, já que apenas reproduzimos um conhecimento, impedindo de certa forma que a compreensão global do texto seja obtida. Segundo Leffa (1999), esse processo de decodificação só é essencial em uma fase inicial de desenvolvimento da consciência fonológica, constituindo-se como primeiro estágio, e não como única etapa a ser cumprida.

Koch e Elias (2007), também apontam um tipo de leitura passiva, que é realizada quando mantemos o foco no autor, consistindo em uma captação das ideias presentes, por parte do interlocutor, que tentará recuperá-las de acordo com os objetivos do autor. Deste modo, a leitura é vista como um ato de apreensão dos significados, sem que seja levado em conta os conhecimentos e experiências do leitor, restando a este último a condição de sujeito passivo e reproduzidor.

Do ponto de vista da decodificação, a leitura, segundo Kleiman (1996), em nada modifica a visão de mundo do leitor, pois até mesmo para responder a alguma atividade é necessário apenas a localização de informações que repitam o conteúdo da pergunta. Além disso, é exigido que o aluno, no final de cada leitura, dê sua opinião sobre o texto, com a tradicional pergunta: 'O que você acha?', sendo que a etapa de compreensão das intenções do autor para com o texto é dispensada, ao invés de considerar também a opinião do autor através de perguntas como: 'O que o autor acha?', 'Você discorda ou está de acordo com o autor?'

Em relação à prática e ao incentivo à fala, a leitura se restringe àquela realizada em voz alta, sendo vista como instrumento de avaliação, ocasionando um constrangimento para aqueles que não conseguem fazê-la de maneira fluente. Neste tipo de prática, o aluno se preocupa apenas com a pronúncia e com a pontuação, tendo que se adequar ao dialeto padrão, pois o professor exigirá o “correto”, conforme sugere Kleiman (1996). Possivelmente, quando isto ocorre, pode ocasionar impactos na autoconfiança e em outros aspectos afetivos, como também no desenvolvimento da compreensão.

Esta autora (1996) propõe que se o objetivo for observar se os alunos conhecem as letras, os sinais de pontuação, então será necessário antes a realização de uma leitura silenciosa, para poder avaliar esse conhecimento através da leitura em voz alta. Sobre esta questão, Kleiman (1996, p. 23) afirma que:

Mantendo em mente o fato de que tanto o texto oral quanto o texto escrito são produtos de uma intencionalidade, isto é, escritos por alguém, com alguma intenção de chegar aos outros, para informar, persuadir, influenciar tal qual acontece quando falamos, evitaremos perder de vista o texto por causa das palavras que o veiculam.

Deste modo, não é por acaso que o aluno não possua interesses pela leitura, se considerarmos o modo como está sendo abordada em sala. De acordo com os PCN (2000), quando o ensino da leitura é baseada na decodificação, correspondência entre som e letra, a escola produz grande quantidade de pessoas que conseguem decodificar qualquer texto, mas que possuem enormes dificuldades de entender o que tentam ler.

2.2 Modelos descendentes

Já os modelos descendentes de leitura, de base psicolinguística, consideram o leitor como o elemento central para se chegar à compreensão, já que o mesmo faz uso de seu conhecimento prévio e levanta hipóteses para que possa compreender o texto. Segundo Bezerra (2001, p.40), as teorias cognitivas acreditam que “[...] o significado do texto está na mente do leitor”. Portanto, a leitura representa uma construção de sentidos através do conhecimento de mundo do leitor, que é levado a

identificar as ideias gerais, procedimento chamado *skimming*, que se não confirmadas por meio das informações contidas no texto, podem resultar em leituras inadequadas, ou identificar os pontos centrais, procedimento chamado *scanning*, sem que seja necessária uma leitura por completo.

Nestes termos, o leitor deve em sua atividade procurar levantar hipóteses sobre o texto, que pode ser em relação à estrutura ou ao conteúdo para a obtenção do sentido global (KLEIMAN, 1995), a partir da ativação do conhecimento prévio, identificando as informações necessárias sobre as condições de produção.

Em relação a esse modelo, Leffa (1999) se posiciona afirmando que a abordagem descendente consiste em uma atribuição de significados pelo leitor, uma vez que o sentido é construído por meio de conceitos, ou *concept-driven*, que se referem às experiências e aos conhecimentos anteriormente adquiridos, como podemos notar no fragmento abaixo:

Esses conceitos estão baseados na experiência de vida do leitor, anterior ao seu encontro com o texto, e envolvem conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos, além de fatores afetivos (preferências por determinados tópicos, motivação, estilos de leitura, etc.). (LEFFA, 1999, p. 23).

Nesta concepção, para que a leitura seja compreendida, é necessário não só o conhecimento do texto, mas aquele que o leitor já adquiriu em suas experiências e que é ativado no momento da leitura. A esse tipo, dá-se o nome de conhecimento prévio, pois durante o ato de ler fazemos várias inferências, relacionamos diferentes partes em um todo coerente. Segundo Kleiman (1995), o leitor utiliza vários níveis de conhecimento para que se possa chegar à compreensão, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo ou enciclopédico para que o todo seja significativo.

O linguístico refere-se a um conhecimento já internalizado e que nos permite falar o português de modo coerente e compreensível. Envolve também o domínio da pronúncia, do vocabulário e das regras utilizadas para a compreensão do que foi proferido. De acordo com Leffa (1999, p. 24), os conhecimentos linguísticos se referem aos conhecimentos de baixo nível, necessários ao processamento ascendente, como “[...] a consciência fonológica, o mapeamento do sistema sonoro ao sistema ortográfico da língua, além do conhecimento sintático e semântico”.

O textual é considerado como um “[...] conjunto de noções e conceitos sobre o texto [...]” (Kleiman, 1996, p. 16), sendo adquirido através do contato com os diversos tipos de textos e de diferentes formas de discurso, permitindo-nos identificar se o texto possui uma estrutura narrativa, expositiva ou argumentativa. Sobre este aspecto, Leffa (1999) afirma que o conhecimento textual compreende a estrutura formal do texto, necessária à identificação de sua estrutura esquemática, facilitando a compreensão.

Já o de mundo pode ser adquirido de modo formal ou informal, devendo estar ativado no momento da leitura. As informações extralinguísticas, que não estão presentes no texto, são relevantes e devem ser recuperadas para que o texto seja compreendido em sua globalidade. Leffa (1999) também se posiciona sobre este aspecto, afirmando que o conhecimento enciclopédico ganha mais destaque do que os outros por ser responsável pelo armazenamento de experiências adquiridas no cotidiano, fazendo com que o leitor crie uma representação mental do mundo por meio da “memória episódica”. Esta, por sua vez, proporciona ao leitor, no momento da leitura, o acionamento de informações relevantes. Então, o sentido é construído por meio de um conhecimento prévio que o leitor busca em sua memória para que consiga compreender.

Deste modo, o acionamento desses diferentes conhecimentos permitirá ao leitor não a extração, mas a atribuição de sentido ao que se está lendo. O processamento é realizado com a participação do leitor que elaborará hipóteses podendo confirmá-las ou não. Segundo Kleiman (1995), quando o leitor não está conseguindo chegar à compreensão por meio de um nível de conhecimento, outros tipos devem ser ativados, a fim de que se possa chegar a uma conclusão.

Nesta perspectiva, o leitor utilizará o conhecimento prévio em seu favor para direcionar seu percurso durante a leitura, o que o ajudará a eliminar suposições inválidas, considerando que as nossas experiências estão organizadas em nossa mente através de estruturas dinâmicas que nos permitem distinguir situações a partir de suas características fixas. Essas situações são registradas por meio de esquemas, que permitem a criação de modelos abstratos de eventos típicos que facilitem o acesso imediato.

Este tipo de leitor sabe que existem diferentes tipos de leitura, que exigirá o uso de diferentes estratégias, bem como diferentes objetivos a serem alcançados. Deste modo, ao ler um jornal, por exemplo, o leitor fará uma leitura mais rápida só

para ter uma ideia geral do que está sendo proposto; porém, se formos utilizar um manual de instruções, a tendência será fazer uma leitura mais cuidadosa.

De acordo com Leffa (1999), o modelo de leitura aqui discutido procura descrever o que ocorre na mente do leitor no momento da leitura, pois o leitor “Caracteriza-se por ser ativo, atribuir significado, fazer previsões, separar amostras, confirmar e corrigir hipóteses sobre o texto” (LEFFA, 1999, p. 27). O diferencial desta perspectiva em relação à ascendente consiste na participação do interlocutor na construção do significado.

A perspectiva do leitor compreende a leitura do ponto de vista mais dos aspectos cognitivos do que sociais e afetivos. O objetivo é descrever o que ocorre na mente do leitor, não como um produto, como acontece na abordagem do texto, mas como um processo. No entanto, o leitor é considerado como único responsável pelo significado (LEFFA, 1999).

2.3 Modelos ascendentes/ descendentes

Os modelos ascendentes/ descendentes representam teorias interacionais de leitura. Nelas, o ato de ler envolve processos perceptivos e cognitivos, considerando tanto a informação presente no texto, quanto os conhecimentos prévios do leitor. A compreensão é realizada através da interação entre leitor e autor, por meio do texto, na qual o primeiro realiza um procedimento interpretativo, com o intuito de resgatar as pistas deixadas pelo segundo, para que as intenções presentes no texto sejam descobertas.

No dizer de Bezerra (2001, p. 43), “Trata-se de um leitor participante cooperativo de uma interação comunicativa”, já que serão levados em conta os fatores sociais e valorativos de leitor e autor próprios da interação comunicativa. Além disso, segundo a autora, as teorias interacionais revelam-se importantes para o ensino de leitura ao considerarem não apenas os níveis sintático, lexical e semântico, mas questões referentes ao uso da linguagem no meio social, conforme podemos observar no fragmento abaixo:

Como essas teorias interacionais não se limitam ao estudo do nível sistêmico, mas envolvem questões relativas ao uso da linguagem na sociedade, ou seja, como leitores e escritores projetam suas crenças, seus valores na construção do significado, elas são relevantes para professores de leitura. Além do aspecto linguístico propriamente dito, o professor deve considerar a estrutura retórica do texto e o valor social da leitura. (BEZERRA, 2001, p. 44).

Como podemos observar a leitura sob este ponto de vista propõe um modelo representativo e significativo de compreensão leitora, que vise não só a exploração de características estruturais do texto, mas que o mesmo seja considerado como um todo do processo de interação.

Moita Lopes (2000) corroborando com Bezerra (2001), afirma que o ato de ler pode ser visto como um processo que envolve tanto a informação presente no texto, um processo perceptivo, quanto os conhecimentos prévios que o leitor possui em sua mente, um processo cognitivo.

Neste modelo, a interação é realizada através do ponto de vista do fluxo da informação, representando esquemas cognitivos do leitor e do discurso, no qual leitor e autor negociam o significado do texto, através da recuperação de aspectos sociais, políticos, culturais e históricos, em que estejam inseridos. O autor (2000) realça a importância deste modelo para o ensino de leitura, por envolver procedimentos interpretativos, que ajudem na compreensão do significado, voltado ao uso da linguagem na sociedade. Neste contexto:

[...] ao considerar que a leitura não ocorre em um vácuo social, este modelo também sugere a relevância pedagógica de que é primordial no ensino de leitura o desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade através das quais se defrontam leitores e escritores. (MOITA LOPES, 2000, p 142-143).

Assim, esse modelo interacional é mais significativo ao considerar não só a leitura do código escrito, mas as características essenciais à compreensão do texto, que permitem situar o autor e o leitor em um lugar específico, conforme o momento de produção do texto.

De acordo com Koch e Elias (2007), a interação autor- texto- leitor prioriza as condições de produção, de modo que estes três elementos estejam interligados, permitindo ao leitor identificar o que não está dito no texto. Logo, a leitura é concebida como uma ação de produção de sentidos, através da interação entre a forma de organização textual, como também a uma gama de saberes que ultrapassam a decodificação.

Neste sentido, a leitura também proporciona interação à distância entre leitor e autor, através do texto, sendo que os interlocutores precisam estar engajados para que as ideias sejam compreendidas. Por um lado, o leitor não deve utilizar de conhecimentos prontos e acabados, o que dificultará a compreensão do texto e, por outro, o autor precisa deixar pistas e ser claro o suficiente para que os significados sejam reconstruídos.

Quando falamos em interação, estamos nos referindo ao encontro de duas ou mais variáveis inerentes a um mesmo fenômeno. Assim, a perspectiva interacional de leitura, segundo Leffa (1999), destaca a importância de abordagens psicolinguística e social próprias do ato de ler. Na primeira, encontram-se duas propostas: a abordagem transacional e a teoria da compensação.

Na abordagem transacional, temos a revisão de teorias a respeito da perspectiva do leitor, atentando para o contexto em que atua e as mudanças decorrentes disto. A leitura, então, pode ser vista dentro de um contexto específico em que leitor e autor interagem através do texto. Assim, ocorrem mudanças em todos os elementos envolvidos, de acordo com Leffa (1999, p. 29):

Muda o autor na medida em que vai escrevendo o texto, muda o leitor na medida em que o vai lendo e muda também o texto, tanto durante a escrita como durante a leitura. O texto, em outras palavras, é construído não só pelo autor ao produzi-lo, mas também pelo leitor ao lê-lo.

É, pois, mediante a relação proporcionada pelo texto, que autor e leitor são transformados e transformam um conhecimento adquirido no ato de leitura.

Na teoria da compensação são consideradas várias fontes de conhecimento que interagem na construção do significado, como aspectos lexicais, sintáticos, semânticos, textuais, enciclopédicos, dentre outros. Então, se uma dessas fontes falha, o leitor pode se valer das outras para compensar a deficiência. Embora, um dos problemas a serem sanados refere-se à exigência de graus mínimos de proficiência por parte do leitor para funcionar corretamente.

Na abordagem social, a leitura pode então ser entendida com destaque para a presença do outro. Segundo Leffa (1999), o texto será considerado conforme o valor que possui na sociedade a partir de convenções, sendo que para ser aceito é preciso que corresponda às regras estabelecidas pela comunidade. Assim, se isto não ocorrer, o ensino consistirá apenas em uma simulação.

Muitas vezes, é exigido ao aluno que leia um texto inadequado para ele, já que não dispõe de requisitos que proporcionem a compreensão efetiva. Como consequência, temos o fator de exclusão dentro e fora da escola, pois o discente não possui domínio sobre as práticas sociais legitimadas pelo discurso de classe dominante, sendo condenado ao fracasso e a reprovação.

Segundo o autor (1999, p. 31), como o indivíduo “[...] recebe apenas os rudimentos da leitura, não conhece o potencial emancipador da linguagem”, nisso vai consistir toda educação, condicionando o indivíduo a continuar nessa situação, sem expectativas de mudanças em suas condições sociais por meio de sua ação. Até a maneira como o leitor deve ler já foi pré-estabelecida pela classe opressora, sendo que a educação tem seu papel fundamental de transformação dessa realidade.

A leitura, então, é utilizada não como um meio de “libertação” do indivíduo diante de suas condições, mas como um meio de perpetuação de sua situação, em que o sentido já está determinado socialmente. Ao se apropriar dessa ideologia, o indivíduo desconhece o caráter emancipador da linguagem, em que experiências são construídas socialmente.

2.4 Modelos de letramento

Os modelos de letramento referem-se às teorias sócio-políticas de base sociológica, antropológica, cognitiva e educacional, que consideram a leitura e a escrita como práticas sociais indispensáveis à convivência em sociedade, ou pelo valor atribuído a essas práticas pela classe dominante. Segundo Bezerra (2001), essas práticas passaram a chamar-se de letramento, considerando não apenas o simples ato de aprender a ler e a escrever, mas aos usos e funções da leitura e da escrita na sociedade. De acordo com Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010, p. 52):

Estamos imersos em uma sociedade cada vez mais centrada na escrita. Devido a essa realidade, não é suficiente apenas a prender a ler e a escrever. É preciso que sejam desenvolvidas competências para usar a leitura e a escrita - daí surge o termo ‘letramento’.

O problema da realidade da cultura brasileira não está no fato de determinada parcela da população não saber ler e escrever, mas o quanto utilizam a leitura e a escrita no meio social (BORTONI-RICARDO, MACHADO e CASTANHEIRA, 2010).

Neste contexto, a leitura pode ser vista então, como um divisor de águas entre leitores e não-leitores, reproduzindo de certa forma as relações de poder e hierarquia que se perpetuam na sociedade, ocasionando em alguns casos o fator de exclusão social ou como podemos observar no dizer de Bezerra (2001, p. 45):

A leitura é vista como instrumento de conquista de poder, e a distância entre leitores e não-leitores reproduz a divisão social entre o poder e a exclusão, entre as camadas dominantes e aqueles que são apenas os executores (Foucambert, 1994). Assim, o domínio da leitura implica desenvolvimento da consciência crítica de como a linguagem reflete as relações de poder na sociedade, através das quais se defrontam leitores e escritores.

Deste modo, percebemos como a leitura implica nas relações sociais, sendo motivo de distinção, para os que possuem domínio efetivo sobre as práticas de letramento, e discriminação, para aqueles que ainda não se apropriaram dessas práticas.

Partindo do princípio de que leitura não é um ato solitário entre o leitor e o texto, mas “[...] interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados [...]” (SOARES, 2005, p. 18), percebemos a importância que esta assertiva revela para o ensino de leitura. Nesta perspectiva, o autor e o leitor conhecem seus lugares e relações com o mundo, por meio da enunciação. Esta pode ser considerada como um processo ligado às condições de comunicação, na qual o determinante seria o social (SOARES, 2005).

Deste modo, a leitura pode ser vista conforme a classe a que pertencem os sujeitos envolvidos, pois enquanto as classes dominantes veem a leitura como fonte de prazer e obtenção de conhecimentos, as classes dominadas a veem como instrumento de ascensão social e para o mundo do trabalho, como afirma Soares (2005).

Neste contexto, o discurso originário da classe dominante está impregnado de conteúdo ideológico de supervalorização da escrita, sendo oferecidas às classes dominadas condições desiguais de acesso ao saber, significando apenas acesso à alfabetização. Segundo Zilberman e Silva (2005), um dos fatores que favorecem

esta realidade é a “sonegação” e a “distribuição seletiva” de material escrito, já que o intuito mesmo é propiciar o acesso a atividades mecânicas de codificação/decodificação, ou seja, é permitida à classe dominada a aprendizagem da leitura, mas não que se tornem leitores.

Logo, a leitura, se considerada do ponto de vista de seu verdadeiro significado, que seria um processo que envolve compreensão e questionamento do que é imposto, resultaria em uma ameaça à dominação até então exercida. Sobre este aspecto Soares (2005, p. 25) afirma que:

[...] as condições sociais de acesso à leitura, em nossa sociedade capitalista, são diferenciadas: discriminam-se as camadas populares pelo esforço de sua concepção pragmática de leitura, a que se atribui apenas um ‘valor de produtividade’, enquanto, para as classes dominantes, ler é proposta de lazer e prazer, de enriquecimento cultural e ampliação de horizontes; supervaloriza-se um discurso escrito que legitima a ideologia das classes dominantes, expropriando as classes dominadas de seu próprio discurso; sonega-se às classes populares o acesso à produção escrita, facilitando-o, porém as classes favorecidas.

Como podemos observar, por trás da difusão da leitura e da escrita, temos uma situação “extraleitura”, que determina a quem ou o que deve ser ensinado, objetivando a legitimação da divisão da sociedade em classes. Assim, vemos uma sociedade dividida conforme o lugar que cada indivíduo ocupa no meio social, bem como diferentes propostas de acesso ao conhecimento.

Desta maneira, nos termos de Antunes (2008, p. 37), há uma limitação da escola em formar cidadãos capazes de utilizar a linguagem nas mais diversas situações, como podemos notar no fragmento abaixo:

Sentimos na pele que não dá mais para ‘tolerar’ uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas.

Se à escola é reservada a responsabilidade de formar cidadãos críticos e conscientes de suas funções na sociedade, capazes de tomarem o discurso e lutarem por suas causas em busca da transformação social, então devemos repensar o modo como esta instituição vem formando os indivíduos. Assim como a escola, o professor também precisa passar por um processo de mudanças, pois este profissional deve estar consciente de que sua atuação poderá contribuir positiva ou

negativamente no modo como esses sujeitos considerarão o mundo a sua volta, como observaremos no capítulo 4.

3. O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 Tipo e instrumentos de pesquisa

Partindo princípio de que nosso intuito central é refletir e analisar sobre a prática educacional exercida por professores de Língua Portuguesa, em aulas de leitura, optamos pela combinação de técnicas de análise quanti- qualitativas para que não nos restringíssemos ao reducionismo por uma só opção de análise, de acordo com Oliveira (2007), à medida em que nos proporcionaria oferecer uma visão mais dinâmica dos fenômenos estudados em seu contexto natural, com posterior quantificação dos resultados.

Deste modo, utilizamos como método de pesquisa o do tipo etnográfico, que, segundo André (2002, p. 49) pode ser justificado por possibilitar “uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade complexa, por outro lado demanda um trabalho de campo intenso e prolongado [...]”, já que nosso propósito é explorar e descrever os fenômenos da realidade empírica, priorizando o contexto e sua complexidade, retratando situações vivenciadas no cotidiano escolar sem perda de sua dinâmica natural.

Moreira e Calfe (2008) afirmam que na pesquisa etnográfica o principal meio para obtenção dos dados é por meio de um trabalho de campo, já que o intuito é focar o comportamento dos indivíduos no ambiente natural em que estejam inseridos, relacionando-o com a educação. Este tipo será usado no momento em que precisaremos coletar dados sobre a realidade educacional, visando à observação, descrição e interpretação dos procedimentos realizados por um educador em sala de aula, nas aulas de compreensão leitora.

Nos termos de Gil (2010), a pesquisa etnográfica se mostra mais vantajosa do que outros métodos, pois é realizada no próprio ambiente em que ocorre o fenômeno estudado, por isso os resultados tendem a ser mais fidedignos, já que o pesquisador mantém uma certa participação nos eventos em evidência e a probabilidade das informações serem mais confiáveis é maior.

Neste método, o pesquisador é responsável pela coleta e análise de dados, nas quais a condição humana mostra-se relevante para que aquele possa reagir imediatamente, fazendo correções, descobrindo novos horizontes (ANDRÉ, 2002). Nesta perspectiva, o pesquisador usará sua intuição, criatividade e experiência pessoal para tentar compreender os conteúdos, valores, significados explícitos e implícitos etc.

Para tanto, para efeito de coleta de dados, iremos destacar a diversidade dos dados, para que possamos ter uma ampliação da compreensão dos dados, com vistas à contextualização das interpretações. Deste modo, destacaremos quatro instrumentos, quais sejam: a aplicação de um questionário, a observação participante, a análise documental e anotações de campo³. A escolha destes instrumentos é justificada pelo fato de objetivarmos registrar o mais próximo possível o ambiente em que ocorrem as interações e as relações que se estabelecem no contexto educacional.

Segundo Oliveira (2007), o primeiro instrumento, o questionário, pode ser compreendido como uma técnica utilizada para obtenção de informações, neste caso, sobre o docente, através do registro escrito dos dados coletados. Este instrumento se mostra bastante importante, pois será de grande ajuda para a obtenção de informações relevantes e precisas fornecidas pelos próprios sujeitos observados.

Deste modo, achamos viável a aplicação de um questionário para coletar impressões dos próprios docentes, referentes à instrução, à formação, à atuação desses profissionais, bem como questões relativas à concepção e conceitos em relação à prática da leitura. O questionário aplicado (APÊNDICE A) continha vinte e quatro (24) questões mistas, sendo treze (13) abertas, para que os informantes, no total cinco (5), tivessem total liberdade para expressar suas inquietações ou expectativas em relação à sua prática, e onze (11) de múltipla escolha, nas quais os informantes tivessem acesso a mais de uma opção para dar a sua resposta (OLIVEIRA, 2007)⁴.

³ Nosso intuito inicial era fazer a transcrição da gravação, em MP3, das aulas observadas, porém isso não nos foi possível por conta do barulho excessivo e constante dos alunos, pois só conseguimos a reprodução parcial das gravações.

⁴ É importante ressaltarmos que a maioria dos professores analisados mostrou-se resistente à aplicação do questionário, justificando a falta de tempo para respondê-lo.

Já o segundo instrumento, a observação participante, pode ser realizado por meio da relação estabelecida entre o pesquisador e os fenômenos que deverão ser analisados dentro de um contexto, pois aquele coletará os dados, tendo por base o ambiente natural (OLIVEIRA, 2007). Assim, após a aplicação dos questionários, julgamos relevante observar algumas aulas, tendo por finalidade reconhecer se as práticas adotadas de fato condiziam com o que eles declararam no questionário.

Optamos pela observação constante e contínua das aulas, independente do eixo trabalhado pelos docentes, leitura, produção textual ou gramática, totalizando sessenta (60) aulas, apesar de nosso foco estar restrito ao trabalho com a leitura e interpretação de textos.

O terceiro instrumento, análise documental, também se mostra pertinente, à medida que propicia reproduzir o mais fielmente possível as relações que se estabelecem no ambiente natural de ensino-aprendizagem (OLIVEIRA, 2007). Assim, tivemos acesso a documentos, tais como textos e exercícios de livros didáticos ou elaborados pelos próprios docentes utilizados ao longo das aulas observadas (ver ANEXOS), visando a uma melhor comprovação das práticas desenvolvidas.

E o quarto instrumento, as anotações de campo, segundo Moreira e Callefe (2008), são realizadas em um contexto particular, funcionando como lembranças dos fatos observados. Deste modo, o pesquisador, ao fazer suas anotações, já começa a desenvolver suas observações e ideias, consistindo assim, como os fundamentos da pesquisa baseada. As observações que realizamos no decorrer de nossa pesquisa foram feitas durante o acompanhamento das aulas, registrando alguns dados relevantes sobre a realidade que nos era apresentada.

3.2 Procedimentos de coleta dos dados

Para o desenvolvimento da nossa pesquisa, decidimos, inicialmente, pelo acompanhamento da prática de leitura realizada por um professor de ensino fundamental II, da cidade de Monteiro-PB. No entanto, durante a coleta dos dados, sentimos a necessidade de ampliarmos esse quadro de referência, primeiro, por percebermos uma (quase) ausência da prática da leitura em sala de aula do sujeito

selecionado; segundo, para que não nos baseássemos apenas em um estudo de caso e pudéssemos mapear a realidade do trabalho com a leitura, a partir da prática do professor.

Deste modo, optamos pela investigação dos procedimentos realizados por cinco (5) professores, em aulas de compreensão leitora, para que nos fosse possível o confronto de realidades distintas, na busca por fundamentos e explicações para os fenômenos empíricos em evidência. Isto foi realizado em, conseqüentemente, cinco (5) turmas de 6º ano, em três (3) escolas públicas do município de Monteiro-PB, ocorrido durante o período compreendido entre os meses de novembro de 2010 a março de 2011⁵.

As aulas de P1⁶, P4 e P5 foram observadas em uma mesma escola, já P2 e P3 foram em duas diferentes instituições. Em todas elas, acompanhamos um período contínuo, com uma média de quinze dias. Todas as aulas tiveram duração de quarenta e cinco minutos cada. Além disso, gostaríamos de ressaltar que presenciamos o repasse de conteúdo nos três eixos de ensino, leitura, produção textual e gramática, conforme explicitado a seguir:

Prof.						
Total de aulas	P1	P2	P3	P4	P5	TOTAL (%)
Aulas de leitura⁷	4	1	3	5	2	25%
Produção textual	1	0	0	0	1	3%
Gramática	15	9	7	5	7	72%
Total	20	10	10	10	10	100%

Quadro I – Predominância dos eixos de ensino das aulas observadas

Como podemos perceber, foram observadas 60 aulas. Deste, reconhecemos que predominante o ensino ainda recai sobre as aulas de aspectos gramaticais e, em consequência disso, a quase ausência de práticas de produções textuais. As

⁵ As aulas de P1 foram observadas de 05/11 a 30/11/2010; P2 de 21/02 a 04/03/2011; P3 de 03/03 a 25/04/2011; P4 de 11/03 a 25/03/2011; P5 de 15/03 a 25/03/2011.

⁶ Utilizaremos em nosso trabalho as abreviações P1, P2, P3, P4 e P5 para nos referir às professoras analisadas.

⁷ Além de aulas destinadas à decodificação sonora da palavra, consideraremos também as aulas destinadas à correção dos exercícios como parte de “interpretação de texto”, já que as professoras utilizavam o texto para esse fim e o tempo gasto para finalização dessas atividades.

aulas de leitura apareceram como mediadoras, mas em um percentual bastante irrisório se comparadas às de questões gramaticais. Assim, para efeito de análise, consideraremos qualquer procedimento utilizado pelo professor envolvendo leitura/compreensão de texto⁸, independentemente do eixo de ensino.

⁸ Consideraremos como texto “[...] uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”, de acordo com Marcuschi (2002, p. 24).

4. AS PRÁTICAS DE LEITURA ADOTADAS

Este capítulo está organizado da seguinte forma: em um primeiro momento faremos a análise dos questionários aplicados com as cinco informantes; já em um segundo momento, analisaremos os procedimentos adotados pelas docentes, à luz dos modelos teóricos de leitura.

4.1 A abordagem da leitura revelada no questionário

Conforme já anunciamos, aplicamos um questionário com as docentes, no intuito de identificar o perfil sócioeducacional e as práticas de leitura adotadas pelas mesmas, em salas de aula do Ensino Fundamental II. O resultado destas respostas serão aqui apresentadas:

Em relação às respostas referentes à primeira parte dos questionários, todos os professores observados são do sexo feminino, três (03) são graduadas em Letras/ Português, com conclusão entre os anos de 1993 a 2000, outra ainda estava cursando. Apenas uma (01) tinha pós-graduação na área. Em relação ao tempo de experiência no exercício da docência, variavam entre 03 e 22 anos.

Quanto às modalidades em que atuavam, três (03) assinalaram que ensinavam gramática e produção textual e duas (02) afirmaram que ensinam as três modalidades. Neste sentido, todas responderam que o mais importante é que os alunos aprendessem a falar e a escrever, segundo a linguagem apropriada a cada situação.

Quando indagadas sobre o motivo que as levaram a atuar como professoras de Língua Portuguesa, três (03) responderam que a razão seria a realização profissional, uma (01) por necessidade e a outra por causa do mercado de trabalho ser favorável.

Em relação à frequência dos seus hábitos de leitura, a maioria respondeu que lê regularmente, sendo que os suportes mais utilizados variavam entre revistas, livros específicos da área, religiosos, literários (poemas, romances, contos etc), didáticos e de preparação profissional. Ao serem indagadas acerca do objetivo com

que realizavam a leitura, a maioria respondeu que o intuito era obter informações, lazer, entretenimento e preparação de aulas.

Das questões abertas, escolhemos seis (06), cujas respostas nos chamaram a atenção, por atenderem melhor aos propósitos desta pesquisa, por se tratarem de aspectos relacionados à prática docente, à dificuldade encontrada na profissão, à relevância dos PCN, ao conhecimento acerca dos gêneros textuais, aos textos que não se restrinjam ao L.D, ao objetivo de leitura e de produção textual, e, por fim, ao que significava o ato de ler.

Assim, perguntamos: “O que você considera mais difícil no seu trabalho como professora?”. Vejamos as assertivas:

P1⁹: Desenvolver um bom trabalho.

P2: Lidar com vários temperamentos.

P3: Responsabilidade e participação dos alunos.

P4: Em alguns casos, a falta de domínio da leitura e da escrita até mesmo no segundo ciclo do ensino fundamental.

P5: Motivar os alunos para o estudo fora da sala de aula.

As respostas variavam entre a preocupação pessoal em realizar um trabalho satisfatório, a focalização no aprendizado, a participação, as práticas sociais e a indisciplina. No entanto, as respostas de P3 e P5 podem ser explicadas, talvez, por conta das práticas desmotivadoras exercidas em sala, pois o aluno precisa entender o propósito das atividades propostas, em caso contrário, as aulas resultarão em um fardo para ambas as partes.

É válido ressaltarmos que a resposta de P4 coincide com a posição adotada por P3, pois esta afirmou durante conversa em sala, que “os alunos chegam no 6º ano com sérias dificuldades de leitura e escrita”. Neste sentido, entendemos que esta é uma realidade a ser pensada, porém não adianta apenas apontar, nem tentar justificar onde está o problema das práticas de ensino mal sucedidas. É necessário a mobilização da escola, como um todo, para que sejam criadas estratégias de melhoria da qualidade de ensino, pois, ao que parece, estes alunos, detentores de “sérias dificuldades de leitura e escrita”, permanecerão nesta condição ao longo da educação básica.

⁹ As respostas foram transcritas fielmente.

Já em P1 e P2 observamos declarações vagas, sendo que a afirmação de P2 não possui muita fundamentação, pois é sabido que o trabalho de todo professor, consiste na convivência mútua e constante com outros indivíduos.

Quanto ao grau de conhecimento acerca dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, quatro (04) delas afirmaram que leram, concordam e procuram colocar em prática as sugestões propostas; e apenas uma (01) admitiu que conhece pouco e que não leu.

Quando perguntamos, para as que leram, se acreditavam que as orientações dos PCN são de fato relevantes para o ensino de língua materna, de cinco (5), três (3) justificaram, uma (01) optou por não justificar e outra (01) não apresentou nenhum parecer, o que pode comprometer sua resposta quanto ao conhecimento do documento. Todavia, observamos também que as respostas se mostraram um pouco confusas, como registramos nas afirmações abaixo:

P1: Certamente, sabendo que tudo é de fundamental importância para o desenvolvimento e ensino da nossa língua.

P4: Sim. Em sala de aula procuro valorizar os conhecimentos prévios dos alunos, como também instigá-los a buscar novos conhecimentos.

P5: Sim, as sugestões e orientações são resultados de estudos feitos para uma melhor eficácia do ensino.

Em relação às respostas de P1 e P5, estas se mostraram um pouco vagas e amplas para que pudéssemos obter um retorno claro e consistente acerca do que foi perguntado. Já em P4, podemos notar que a docente demonstra possuir um certo conhecimento cognitivo acerca de um dos pré-requisitos do ensino de leitura.

Em outra questão, indagamos sobre o que conheciam sobre a noção de gêneros textuais, já que estes se mostram indispensáveis à formação de sujeitos participativos que façam uso dos mais variados textos em suas diversas modalidades. Assim, vemos também a necessidade do trabalho educativo estar organizado para atender essas exigências, conforme assinalam os PCN (2000). Porém, as respostas se mostraram pouco satisfatórias, como nos exemplos abaixo:

P1: Os gêneros textuais têm a grande relevância de trazer para os alunos a capacidade de produzir textos de diversos temas.

P2: Através de diversos gêneros amplia sobremaneira a competência linguística discursiva apontando-lhe a participação social que eles como cidadãos podem ter fazendo o uso da linguagem.

P3: O 'que' é falado, a 'maneira' como é falado e a 'forma' que é dada ao texto são características diretamente ligadas ao 'gênero'.

P4: Que fazem parte do cotidiano dos alunos, na maioria e que por serem tão presente poderão ser mais explorados.

P5: Existe uma infinidade de gêneros textuais.

Diante das declarações, podemos ressaltar que ao trabalharmos com os gêneros textuais devemos ter em mente o objetivo que queremos alcançar, pois quando utilizados coerentemente poderão contribuir para o desenvolvimento da criticidade e autonomia dos indivíduos em relação às práticas sociais. No entanto, quando utilizados apenas como pretexto para o ensino gramatical, contribuirão para a formação de indivíduos desmotivados.

No que se refere ao gênero textual que as docentes costumam ler com os alunos, a maioria optou pela utilização de textos como cartas, entrevistas, e-mail e propaganda, prevalecendo a dissertação-argumentativa, sendo que uma das professoras assinalou que lê apenas este último com os alunos. Todas disseram utilizar regularmente ou às vezes as estratégias propostas pelo manual do professor na prática diária.

Perguntamos, ainda, se as docentes costumam levar para a sala de aula outros textos que não sejam do livro didático, em caso afirmativo que fossem citados, as respostas foram as seguintes:

P1: Fábulas, reportagens.

P2: Textos para reflexão.

P3: Poemas, histórias em quadrinhos, charges.

P4: Textos de revistas, paradidáticos e até de outros livros didáticos, mas que eles não conheçam.

P5: Qualquer um que seja interessante para os alunos.

Em todas as respostas, notamos que as informantes responderam que não se prendem ao L. D, no entanto, praticamente todos os textos citados são utilizados por este suporte. Em relação à resposta de P2, a docente cita "Textos para reflexão", mas não deixa claro quais seriam. No entanto, foi observado, durante a nossa permanência na escola-campo, que diariamente a docente iniciava as aulas com uma leitura de versículo bíblico.

Assim, indagamos, na opinião das docentes, qual seria o principal objetivo da leitura e da produção textual, obtivemos as seguintes respostas:

P1: A partir da leitura os alunos têm uma melhor compreensão e desenvolve melhor a escrita.

P2: A interpretação, e escrever corretamente.

P3: Que cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos.

P4: Desenvolver nos alunos o prazer pela leitura, como também torná-los perceptivos e críticos.

P5: Preparar o aluno para resolver problemas do seu dia a dia e divertir-se.

Conforme observado, percebemos que nas respostas de P1 e de P2, há uma ênfase quanto à concepção de ler e escrever corretamente, cujo fator de compreensão se encontra atrelado ao desenvolvimento da escrita. Já as demais respostas remetem para uma proposta que envolve a criticidade, a diversidade e o social.

Quando indagadas acerca do que consideram mais importante nas aulas de leitura, todas responderam que é a compreensão do texto e duas (02) afirmaram, ainda, que é relevante também a utilização de textos para o ensino de gramática, deixando transparecer uma visão estática e decodificadora, com utilização de textos apenas como pretexto para o ensino da gramática normativa.

Quanto à frequência com que as docentes trabalham a leitura e interpretação, três (03) das professoras afirmaram que este fato é recorrente em praticamente todas as aulas. Apenas duas (02) disseram trabalhar com a leitura pelo menos uma vez por semana.

Ao serem indagadas a respeito do que vem a ser o ato de ler para elas, obtivemos as seguintes respostas:

P1: É pensar e formar opinião sobre diversos temas.

P2: Ler é viajar na imaginação

P3: Ler é compreender.

P4: Leitura vai além da decodificação das palavras, mas abrange um campo de conhecimentos, muitas vezes desconhecido pelos professores.

P5: É entender aquilo que decodifica.

Na primeira resposta, a leitura é entendida enquanto busca de informação. Já na segunda, temos leitura enquanto fruição, em que o leitor realiza o ato de ler por deleite, na terceira e na quarta, pressupomos que as informantes possuem uma noção de leitura como um processo descendente e, na quinta, a leitura é entendida apenas como decodificação das palavras, em que a decifração dos sinais gráficos seria prerrogativa para se chegar à compreensão. Notamos, assim, diferentes concepções vinculadas ao ato da leitura, que de uma certa forma podem ou não estar presentes nas relações de ensino-aprendizagem.

Percebemos, no entanto, que, no âmbito geral, a maioria das respostas dadas pelos pesquisados é superficial, demonstrando pouco ou nenhum conhecimento acerca dos assuntos aqui sugeridos ou um certo desinteresse pela pesquisa. Em relação às questões propostas no nosso questionário, o intuito central era que as professoras pesquisadas se sentissem à vontade para se manifestar em relação a assuntos intrínsecos a sua realidade, enquanto leitores e profissionais encarregados de formarem cidadãos aptos a usar a linguagem nas suas mais diversas modalidades. Porém observamos através das respostas, pouco sugestivas, meio que um descomprometimento por parte dos participantes. Passemos então, a análise das aulas observadas.

4.2 A prática da leitura revelada na observação

As práticas realizadas pelas docentes foram analisadas com base nos modelos de leitura apresentados na fundamentação teórica, quais sejam: ascendentes, descendentes, ascendentes/descendentes e letramento. Para um melhor efeito de visualização dos resultados, observemos o quadro abaixo:

MODELO ASCENDENTE				
Prof.	Decodificação sonora da palavra.	O sentido está no texto.	O professor dita o significado para o aluno.	Ênfase no Conhecimento linguístico.
P1	+	+	+	+
P2	-	+	+	+
P3	+	+	+	+
P4	+	+	+	+
P5	+	+	+	+
MODELO DESCENDENTE				
Prof.	Ativação do conhecimento prévio e/ ou levantamento de hipóteses.	O significado está na mente do leitor.	Conhecimento linguístico, textual e de mundo.	Realização de inferências, seleção e antecipação.
P1	-	-	+/-	-
P2	-	-	+/-	-
P3	-	-	+/-	-
P4	-	-	+/-	-
P5	+	+/-	+/-	+/-
MODELO ASCENDENTE/ DESCENDENTE				
Prof.	Leitura como um processo perceptivo.	Leitura como um processo cognitivo.	Recuperação de aspectos sociais, políticos, culturais e históricos.	Interação autor/texto/leitor. Desenvolvimento da consciência crítica.
P1	+	-	-	-
P2	+	-	-	-
P3	+	-	-	-
P4	+	-	-	-
P5	+	+/-	-	-
MODELO DE LETRAMENTO				
Prof.	Ênfase na leitura e escrita como fatores essenciais a convivência na sociedade.	Formação do aluno para obtenção do domínio da leitura e escrita em suas diversas modalidades.	Pressupõe a participação do cidadão em eventos sociais.	Desenvolvimento da consciência crítica.
P1	+	-	-	-
P2	-	-	-	-
P3	-	-	-	-
P4	-	-	-	-
P5	-	-	-	-

Quadro II - Modelos teóricos (não) utilizados pelas docentes

Para que nos fosse possível obter uma visão mais acentuada das práticas exercidas em sala, selecionamos algumas categorias de análise com base na fundamentação teórica, que envolve os modelos de leitura. Constatamos, conforme observação, a quase ausência de abordagem destes modelos, de acordo com as aulas observadas, a exceção do ascendente, representativo das práticas mais

recorrentes. Utilizamos os sinais (+), (-), (+/-) para indicar, respectivamente, presença, ausência ou presença parcial dos indicadores referentes a cada modelo teórico.

4.2.1 Práticas de P1

Dentre os modelos teóricos de leitura adotados por esta docente, predominantemente, identificamos o ascendente, já que a informação é obtida do texto para o leitor, sem que este atribua sentido à leitura, constituindo-se como sujeito receptivo, cuja única preocupação era com a pronúncia “correta” das palavras. Esta prática sugere metodologias repetitivas e retrógradas, o que refletiu no desinteresse dos alunos, pois enquanto um lia, outros se mostravam indiferentes, realizando atividades de outras disciplinas ou mesmo conversando.

Neste contexto, P1 iniciou a primeira aula¹⁰ observada, distribuindo um texto, intitulado “A velha contrabandista”, escrito por Stanislaw Ponte Preta (ANEXO A), retirado de fonte desconhecida, para que fosse usado por duplas para realização de leituras, com posterior devolução dos textos para que, segunda ela, pudesse “realizar a atividade em outras turmas”. Em seguida, a docente leu o texto em voz alta, ao final, comentou que o texto era interessante, porque, “Quando eles (referindo-se ao pessoal da alfândega) pensavam que estava contrabandeando outra coisa, ela estava contrabandeando lambreta”¹¹.

Logo depois, pediu para os alunos lerem silenciosamente, ou, “apenas com os olhos”, para que, posteriormente, cada um fizesse a leitura em voz alta por parágrafos. Por fim, passou um exercício, escrito na lousa, de interpretação referente ao texto (ANEXO B).

Em relação à prática adotada, percebemos que os procedimentos adotados por P1 mostram-se pouco satisfatórios, pois à medida que o texto é lido várias vezes, primeiro por ela, em voz alta; segundo, pelos alunos, silenciosamente; e, terceiro, em voz alta novamente, parágrafo por parágrafo, por cada aluno, esta postura faz os alunos pensarem que a leitura serve apenas para decifração dos

¹⁰ É válido ressaltarmos que só serão descritas as aulas que foram trabalhadas a leitura.

¹¹ As informações que estiverem entre aspas correspondem a dados coletados através de anotações de campo.

sons. Durante a leitura, houve uma constante correção de palavras mal pronunciadas e da pontuação.

É viável destacar que a professora iniciou a aula sem que fossem salientados os objetivos para aquela atividade, já que este fator mostra-se relevante para que o aluno crie expectativas em relação ao que vai ler, pois se isto não ocorrer, ele estará fadado a tão somente cumprir o que lhe é imposto, sem que seja mostrado o verdadeiro sentido. Além disso, apesar de ser uma turma de sexto ano, a professora focaliza apenas aspectos sonoros, sugere também que aluno ainda não tenha saído da alfabetização e que necessita relacionar a imagem (palavra) ao som.

Na segunda aula, a docente deu continuidade ao que havia proposto, montando novamente as duplas, para que realizassem uma pesquisa, através de dicionários, de palavras desconhecidas, que poderiam “comprometer” a compreensão do texto. No entanto, o que percebemos é mais uma estratégia de decodificação adotada pela professora, já que o conhecimento do léxico é privilegiado, em detrimento de outros conhecimentos, como se apenas este fosse o bastante para a compreensão. Neste sentido, supõe-se que o indivíduo que possui o maior conhecimento do vocabulário, compreende melhor o texto.

Na terceira aula, a professora fez a correção do exercício que continha sete questões, escritas na lousa, passado na primeira aula. O procedimento adotado para correção da atividade foi o seguinte: primeiro, solicitava que os alunos lessem as questões; em seguida, repetia novamente a pergunta; depois, indagava acerca do que tinham respondido; e, por fim, dava a resposta que achava “correta”.

O exercício em questão teve pouco a acrescentar aos alunos, já que, ao invés de a professora instigar o pensamento e ajudá-los a fazer uma interpretação satisfatória do texto, ela dava a resposta “correta” antes mesmo deles dizerem as suas. Além da maioria das questões exigirem que o aluno recorresse ao texto para pesquisar.

Deste modo, em cinco, das sete questões, os alunos respondiam com partes do texto, apenas as questões 2 e 3 exigiam a capacidade de relacionar diferentes partes do texto, dedução estimuladas pelo próprio contexto ou a mobilização do conhecimento de mundo, mas que foram rapidamente respondidos.

Neste sentido, a leitura consistiu no modelo ascendente, em busca de informação, na qual as respostas estavam facilmente encontradas na superfície textual ou como a docente mesmo afirmou em alguns momentos, “todos sabem

responder, pois todos sabem pesquisar”. Neste contexto, o texto é apresentado contendo apenas um significado, o da docente, e de forma estática, sem que ocorra a participação dos alunos no processo de interpretação. É válido destacar que a realização de atividades após a leitura, como esta, podem contribuir para a desmotivação.

Da quarta à sexta aula, a docente discutiu aspectos gramaticais, que não estabeleciam nenhuma relação com o texto discutido. Assim, na sétima aula, destinada à produção textual, trouxe um texto não verbal da turma da Mônica (ANEXO C), para que os alunos produzissem um texto verbal no caderno.

No entanto, em momento algum a docente explicou que tipo de produção eles deveriam construir ou sobre o que o texto sugeriria. Apenas questionou aos alunos se a “tirinha”, segundo ela, ou melhor, se a história em quadrinhos era ou não um texto. Um dos alunos respondeu que não, então ela interferiu e explicou que apesar de só haver figuras, era texto. Em seguida, chamou a atenção para fatores que deveriam constar na produção textual, como parágrafos, pontuação, letra legível, coerência entre o título e o texto, e sequência de início, meio e fim, para que pudesse “compreender o que estava escrito”.

No que se refere a esta aula destinada à produção textual, percebemos que a orientação dada aos alunos foi insuficiente para o desenvolvimento da atividade, já que a docente não explorou o texto juntamente com os discentes, para que eles construíssem o sentido, apenas salientou aspectos referentes à organização interna e à estruturação textual. Porém, aspectos como a ativação do conhecimento prévio ficaram a desejar.

É importante refletirmos que para formamos leitores competentes, precisamos proporcionar o contato destes com textos diversificados e de qualidade, como as histórias em quadrinho. Entretanto, usar o texto como pretexto, mesmo sendo para a prática de produção textual, sem explorar suas características ou mesmo ressaltá-las enquanto gramática tradicional revela uma postura muito distante daquilo que sugerem os PCN, ao propor que se forme um leitor competente, capaz de responder a diferentes “para quês”.

Na oitava aula, a professora propôs a leitura oral das produções textuais. Após um dos alunos ter lido, a docente comentou que foi um bom texto, mas que precisava diminuir a repetição da palavra “sementinha”. Então, pediu para outro aluno ler, sendo que este se recusou, alegando que só sabia ler para ele mesmo.

Vale ressaltar que um considerado número de alunos se recusou a fazer a leitura em voz alta, como também de produzirem o texto. Por causa desta reação, a professora falou para aos alunos que todos eram inteligentes e que deveriam “dar valor à escrita, pois, lendo, os outros veriam que também todos sabem escrever”. Neste momento, cabe-nos ressaltar a concepção adotada pela docente quanto às habilidades de leitura e escrita, considerando-as como indissociáveis. Está embutido também o aspecto das relações de poder, como se ler e escrever implicasse em vencer na vida, em prosperar sócio-economicamente.

De uma forma geral, a leitura em voz alta é a mais exigida pela docente, mesmo sendo uma prática constrangedora para alguns que possuem dificuldades ou que não conseguem realizá-la de maneira fluente. Deste modo, mostra-se inadequada, se o objetivo for trabalhar a compreensão, pois quando o aluno lê, está preocupado apenas com a pronúncia. Além de todas as propostas de leitura e “interpretação”, bem como qualquer outro tipo de atividade foram imposta aos alunos, sem que eles soubessem o propósito.

Em nenhum momento das vinte (20) aulas observadas, foram exploradas: características referentes ao gênero; autoria, propósito comunicativo; ativação dos conhecimentos prévios; levantamento de hipóteses em relação ao texto; diálogos entre a docente e os alunos. Estes aspectos, entretanto, facilitariam a compreensão e são essenciais para a aprendizagem e condução dos alunos enquanto leitores proficientes, já que o professor funcionaria apenas como mediador do conhecimento.

4.2.2 Práticas de P2

Em relação à prática adotada pela P2, notamos que a docente não fazia seu planejamento previamente, decidindo na aula o que iria aplicar. Esta atitude deixa transparecer um descomprometimento em relação ao bom desenvolvimento das aulas, não condizente com a função do docente enquanto formador de cidadãos.

Constatamos também, que durante a nossa presença não houve nenhuma aula de leitura, apesar de ter afirmado através do questionário, que trabalhava leitura e interpretação com os alunos em praticamente todas as aulas. Assim, acreditamos que a docente tinha consciência da importância da leitura para a formação dos indivíduos, no entanto, a prática não era condizente com esta proposta, já que

apenas fez uso de um texto para a resolução do exercício, como assim sugeria o L.D abordado.

Assim, na quarta aula observada, a docente passou um exercício para ser copiado no caderno intitulado “Linguagem: ação e interação” do L.D (ANEXO D), mesmo dependendo de um cartum para que pudessem responder às questões. Na quinta aula, ocorreu a correção da atividade, interessando-nos, nesta atividade, apenas o “sentido” atribuído pela docente ao texto. A professora, então, após ter distribuído o L.D. para os alunos afirmou que eles precisavam “observar o cartum e descobrir o que está escrito nele”, considerando o fato de que o verbal estava escrito outra língua. Neste instante, poderíamos achar que a atitude da professora estimularia os conhecimentos linguísticos em um primeiro momento, para depois suscitar o levantamento de hipóteses, inferências etc. No entanto, logo em seguida perguntou em que língua o cartum estava escrito, se em português ou inglês, um dos alunos respondeu que estava escrito em inglês, já que ela só deu as duas opções. A docente, então, confirmou a resposta.

É interessante, percebemos que a docente fez uma afirmação mal sucedida, pois ao contrário do que assinalou, o cartum estava escrito em uma língua imaginária que o autor do texto criou e apenas as frases escritas no cartaz do primeiro quadrinho estavam escritas em línguas reais, conforme a informação expressa na página seguinte a do exercício proposto. A docente também não explorou aspectos referentes ao propósito comunicativo, conhecimento de mundo, dentre outros.

Neste contexto, podemos afirmar que ações como esta prejudicam o desenvolvimento e o gosto pela leitura, já que não desperta a consciência do aluno, não só para a leitura do texto, mas a leitura do mundo, aliás, parece que nem a própria professora leu o texto antes de discutir. Se o intuito é formar cidadãos capazes de se apropriarem do discurso e se posicionarem criticamente em relação ao que é estabelecido, então, o papel do professor deve consistir em um ato constante de reflexão acerca de sua prática e o modo como impõe uma visão, mesmo que implicitamente. Para ensinar a ler não só textos, mas o mundo a nossa volta, o docente também precisa ser leitor, ter paixão por esta atividade, pois, se isto não ocorre, então, é difícil instigar nos indivíduos atitudes críticas e mais ainda cobrá-las.

4.2.3 Práticas de P3

Percebemos, mediante análises, que as práticas de P3 se aproximam muito com as de P1, ao usar procedimentos semelhantes na condução das aulas. A diferença reside no fato de P3 permitir, em alguns momentos, interpretações não condizentes com os elementos recorrentes no texto, enquanto que em outros, mostrava-se intransigente, ao mandar os alunos procurarem a resposta no L.D., ao invés de propiciar discussões pertinentes acerca do texto.

Deste modo, P3 iniciou a aula com a leitura em voz alta do conto “A menina dos fósforos” de Hans Cristian Andersen, versão de Monteiro Lobato, (ANEXO E). Ao finalizar a leitura, pediu aos alunos para lerem silenciosamente, por fim, determinou que cada aluno deveria ler um parágrafo do texto. É perceptível, mais uma vez, a ênfase na decifração sonora das palavras para que compreendam o texto.

Na segunda aula, a docente pediu que os alunos copiassem o exercício¹², referente ao conto, do L. D. para o caderno (ANEXO E). Assim, a terceira e a quarta aula foram destinadas à correção do exercício, sendo que o procedimento consistia em a professora ler as questões e indagar os alunos sobre as respostas. Notamos que a maioria dos alunos mesmo não tendo respondido às questões, a docente mandava-os procurarem as respostas no texto, consistindo apenas uma leitura busca de informações, já que as informações podiam ser obtidas na superfície textual, sem que fossem salientados aspectos referentes ao sentido do texto.

Na correção das questões, a professora consultava sempre o L.D., sem escrever as respostas no quadro, apenas ditando-as. Um aspecto interessante foi quando os alunos deram uma resposta diferente, em relação à questão 1, letra b, do exercício (ver ANEXO E). A professora, no entanto, disse que “cada um tem uma forma de interpretar”, apesar de o texto não deixar margens para dúvidas interpretações, já que era explicitado, também através de ilustrações, a pergunta formulada. Entendemos, assim, que a docente, por não ser acostumada a ouvir uma resposta contrária a sua, aceitou outra possibilidade de resposta, mesmo sendo tão evidente a “correta”. Aqui, facilmente reconhecemos um perfil de professor passivo

¹² As respostas dos exercícios referentes aos textos “lidos” foram retiradas no L. D. do professor, conforme anexo.

que, ao invés de estimular um diálogo com o discente, optou por aceitar a resposta e rapidamente dar continuidade de forma mecânica a sua atuação.

Uma questão bastante recorrente é o fato de que quando a professora questionava os alunos a respeito de alguma questão e eles davam a resposta “errada”, a professora mandava-os “procurar no texto”, pois eles tinham que “descobrir o significado”. No entanto, a professora não empreendia um esforço para tentar entender as razões ou elementos que levaram os alunos a adotarem as respostas como certas, persistindo o conceito de que o significado está no texto e não interação entre autor, texto e leitor.

Em relação à questão 7, a professora leu o quesito e perguntou aos alunos a opinião deles. Alguns alunos responderam que “não”, sem justificativas, outros ficaram em silêncio, então, ela comenta que a resposta correta seria: “o final foi trágico, mas a protagonista morreu feliz”, conforme a resposta do L.D.

É válido ressaltar que a atitude dos alunos em relação ao texto não foi positiva, na maioria das vezes responderam com o silêncio, demonstrando receio de fazerem uma leitura não correspondente com a esperada pelo professor ou mesmo porque a atividade lhes era indiferente. Deste modo, acreditamos, mediante os fatos apresentados, ser esta mais uma prática correspondente ao processamento ascendente do texto.

4.2.4 Práticas de P4

P4 assume um posicionamento não muito diferente das demais docentes, já que suas atividades propostas também seguiam os passos do L.D, não que este fato seja negativo, porém sentimos a ausência do uso de outros materiais que poderiam auxiliar as aulas de leitura, para que estas não restringissem apenas ao cumprimento de atividades. No entanto, esquecem-se de que os alunos precisam ter contato com a diversidade textual para que se tornem leitores efetivos, sendo necessário, que o docente estabeleça diferentes objetivos em relação a diferentes textos, sendo que em nenhum momento, observamos propostas de leitura relacionadas ao entretenimento, por exemplo, mas todas visavam à resolução de exercícios.

Na primeira aula observada, P4 iniciou realizando uma leitura em voz alta, seguida depois de uma leitura silenciosa pelos alunos em relação ao conto “A menina dos fósforos”, de Hans Christian Andersen, versão de Monteiro Lobato¹³, (ANEXO E). Logo após, pediu que os alunos relessem o texto, em casa, para responderem ao exercício de “Compreensão e interpretação”, proposto no L.D, a exceção das questões 5 e 6, sem apresentar justificativas.

Na segunda aula, ela indagou se os alunos tinham lido e respondido o texto, obtendo respostas negativas da maioria. Em seguida fez indagações referentes ao texto, como: Qual foi a história que vocês leram? Que tipo de história era? Quem era a protagonista? A menina tinha família?. Então, complementa que essas perguntas eram referentes ao exercício. Logo após, começou a correção, lendo as questões, depois perguntava aos alunos o que eles tinham respondido.

Assim, quando a professora leu a questão 2, indagando o que os alunos responderam na letra a, a maior parte das respostas era condizente com a esperada pela docente. Porém, na letra b da mesma questão, uma parte dos alunos respondeu o contrário. A professora, então, mostrou seu posicionamento, sem refletir sobre os dos alunos, com base apenas na resposta sugerida pelo L.D., mais uma vez considerando esta como a resposta correta.

Neste contexto, quando a docente se posicionou em relação ao texto, automaticamente estava impondo uma única leitura, já que os alunos assimilaram como sendo a resposta correta, ao invés de explorar as outras possibilidades levantadas. São procedimentos como estes que impedem as várias leituras possíveis para o texto a depender da visão e das vivências dos alunos, pois quando é imposta uma leitura pronta e acabada para o texto, impede-se que ocorra a interação autor, texto, leitor.

A leitura realizada para o texto é a correspondente ao que está explícito, ou seja, ascendente. Em nenhum momento foram apontadas informações referentes à situação social da protagonista. Destacamos, portanto, mediante as observações decorrentes nesta aula, que o papel da docente foi passivo em relação às questões discutidas, pois deveria ter instigado a criticidade e não impor apenas uma leitura, a sua, e ao mesmo tempo a que é veiculada no texto.

¹³ Em decorrência do período em que foram realizadas as observações, algumas professoras utilizaram os mesmos textos, já que a maioria são originários do L.D.

Deste modo, devemos considerar que o texto dava margem para explorar as condições de produção em que foi escrito, pois quando o conto surgiu a sociedade ainda não tinha um modelo de família como conhecemos hoje ou como pressupomos que deveria ser, já que as condições de sobrevivência eram desiguais, sendo necessário que as crianças trabalhassem para ajudar no sustento da família. Essa realidade só se modificou com a consolidação do modelo de sociedade burguesa, na qual o homem era responsável pelo sustento da família, a mulher cuidaria da casa e dos filhos, já que estes representariam mão de obra futura.

Neste sentido, os contos de fadas foram criados para amenizar a situação de desigualdade social que a classe pobre e inferiorizada da Europa central estava submetida, já que os indivíduos não podiam transformar a realidade em que se encontravam. Assim, a situação só seria revertida por meio da intervenção de uma força sobrenatural, a exemplo de fadas, duendes, animais encantados etc.

Na terceira e na quarta aulas, P4 explicou sobre os tipos de frases e passou um exercício. Na quinta aula, a P4 iniciou a aula corrigindo um exercício passado em aulas anteriores sobre onomatopeias, fazendo correções rápidas, nas carteiras dos alunos que fizeram a atividade, ao final da correção, propôs a realização de uma leitura do conto “As fadas” de Charles Perrault (ANEXO F), seguindo os mesmos passos da leitura realizada em “A menina dos fósforos” de Cristian Andersen. Na sexta aula, consecutiva, a docente perguntou aos alunos qual o final da história, em seguida, citou algumas características que supostamente, existiam em todos os contos, como: protagonista e antagonista, final feliz em todos os contos. Porém esta última característica não é regra fixa, como a docente afirmou. Logo após, indagou se os alunos encontraram alguma onomatopeia no texto, depois pediu que identificassem os tipos de frases. No final, pediu que os alunos copiassem as questões 1, 2, 3, 4, 5, 8 e 9 do exercício referente ao conto (ANEXO F), sem justificar o porquê da exclusão das questões 6 e 7. A correção foi realizada, na sétima aula, conforme os procedimentos utilizados na resolução das outras atividades.

Após procedimentos como estes, fica-nos evidente a verdadeira razão para a utilização de textos, que supostamente apontaria para uma aula de leitura, porém este último motivo logo se transforma em outro, mais recorrente, o ensino de aspectos gramaticais, ou seja, o texto aqui, mais uma vez é tomado como pretexto.

A oitava aula é destinada à transcrição do exercício do L.D. para o caderno sobre os tipos de linguagens, (ANEXO G.), já que os alunos não copiaram, nem responderam este exercício em casa. É válido ressaltarmos que não nos ateremos na análise de todo o exercício, já que não corresponde a nossos objetivos, interessando-nos apenas a questão 2, na qual tem-se a utilização de uma tirinha de Jean Galvão. A docente chamou a atenção para a leitura da tirinha e explicou que no primeiro quadrinho a personagem está enviando uma carta, no segundo passa ela colando e no terceiro a velha recebendo, ou seja: “Ela enviou a carta para a avó e agora a avó está enviando de volta”, disse a professora.

Porém, ao perceber que tinha se confundido em relação ao significado, recorreu ao L.D, ocasião em que um dos alunos comentou: “Se a senhora não sabe, como é que vamos saber?”. Neste sentido, além de confundir-se em relação ao sentido do texto, possivelmente por supor que a tira possuía início, meio e fim determinados, também se confundiu ao explicar quem é o locutor ou locutário da carta. Por fim, reconheceu que o exercício foi insuficiente e que era necessário outro.

Nesta perspectiva, fica-nos evidente aspectos como a falta de preparação das aulas, a ausência de domínio acerca do assunto abordado e o não, estabelecimento dos objetivos das atividades desenvolvidas, o que compromete a fluência e êxito das aulas.

4.2.5 Práticas de P5

A prática exercida por esta docente mostra-se positiva em alguns momentos, no entanto, ainda impera uma concepção de leitura vinculada à decifração dos sons, além da ausência da participação dos alunos na construção do sentido dos textos.

Neste sentido, P5 iniciou a primeira aula observada formando um círculo para discutir com os alunos questões relacionadas ao texto “As fadas” de Charles Perrault (ANEXO F), fazendo indagações do tipo: “Quem já assistiu um conto maravilhoso?” Em relação a esta pergunta, os alunos responderam citando alguns contos, como: “A Branca de Neve”, “A Bela Adormecida”, “Rapunzel”. Deste modo, a

docente comentou que além de lermos em livros, podemos ver no cinema ou em DVD, em casa.

Assim, pediu para os alunos abrirem o L.D e explicou que se tratava de um texto de Charles Perrault, que foi reduzido “As fadas” (ANEXO F), logo após pediu para cada aluno ler um parágrafo. Ao final, ela perguntou se um dos alunos queria contar o resumo da história, mas nenhum dos discentes se habilitou a fazê-lo. Por fim, emitiu um posicionamento positivo em relação à aula, assinalando que gostou do primeiro encontro, referindo-se à primeira aula de leitura do ano, considerando que todos leram bem.

Neste primeiro contato, antecedente à leitura do texto, montou um círculo, estratégia a nosso ver positiva, já que a docente realizou um procedimento diferente das demais, pois começou já interessada em ouvir e em contextualizar o tema da leitura, além da ativação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao assunto, valorizando suas práticas sociais. Notamos ainda um posicionamento positivo em relação à motivação dos alunos, porém constatamos que aquela prática de leitura não era muito recorrente, visto que consistia no primeiro momento, após o início das aulas. Esse descomprometimento em relação ao ensino de leitura pode ocasionar a formação de indivíduos que conseguem ler, mas que não conseguem utilizar a linguagem nas mais diversas modalidades.

Na segunda aula consecutiva, a professora leu o texto em voz alta para a turma. Logo, pediu para os alunos abrirem o livro e “acompanharem com os olhos”. Ao final, perguntou qual foi a parte mais importante do texto, ao invés de considerar o sentido global, sendo que em determinado instante, a professora deu seu ponto de vista, em seguida perguntou se alguma parte do texto poderia ser mudada. Os alunos responderam prontamente de acordo com a discussão.

Por meio desta atitude, percebemos que o posicionamento da docente, ao emitir juízo de valor, em relação ao texto, contribuiu para que os alunos corroborem com o texto, pois o sentido que lhe fora atribuído, mais uma vez foi visto como correto e único. Em nenhum momento foram explorados aspectos sociais, políticos, culturais ou ideológicos, decorrentes da interação autor/texto/leitor, conforme determinam as condições de produção do gênero conto, o que poderia ter proporcionado a leitura do que não está dito, das entrelinhas, já que esta é uma de suas principais características.

Após este momento, a docente destacou o significado de algumas palavras propostas pelo L.D no final do texto. Depois pediu a produção de um conto, valendo nota, com base na questão 7 do exercício referente “As fadas”. Neste sentido, a atividade da leitura ao invés de ser tratada como um momento prazeroso e compensador, logo, é atrelada a atividades escritas, com posterior cobrança.

Neste sentido, apontamos alguns procedimentos mencionados anteriormente, que podem ser considerados como positivos. No entanto, ainda é predominante, em praticamente todas as aulas observadas, uma prática pouco satisfatória no que se refere à construção de conhecimentos, em que ocorre a participação e a transformação dos participantes, sendo predominante a leitura como um processo ascendente.

Neste cenário, desde o início da alfabetização, a leitura era desvinculada do sentido do texto, hoje, esta realidade ainda é recorrente, pressupondo, assim, a formação de ledores e não de leitores. Portanto, quando o leitor compreende o que leu de maneira crítica é capaz de corroborar, discordar ou transformar aquele conhecimento em outro com base em suas experiências, o que não foi constatado durante as observações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme análises dos procedimentos realizados pelas docentes, de uma forma geral, constatamos que as estratégias de leitura utilizadas seguiam basicamente a seguinte sequência: primeiro, leitura silenciosa ou em voz alta pelos alunos; depois, era feita em voz alta pelo professor; e, por último, o docente fazia perguntas em relação ao texto, retiradas do LD. Assim, as aulas constituíam-se mais em um monólogo do professor para com o aluno, sendo que aspectos como iniciar a discussão a partir de uma conversa sobre o assunto foi praticamente ausente.

O texto, a partir destas observações, foi abordado de modo estático, apresentado sempre com um único significado. Também foi bastante recorrente a constante utilização e por que não dizer centralização nas questões que o L.D. abordava, considerando-o ainda como a única fonte de consulta e elaboração de aulas, sobretudo nas aulas de leitura.

Fica-nos visível também que as práticas desenvolvidas pelas docentes mostram-se pouco favoráveis ao desenvolvimento do discente enquanto leitores eficientes, já que permanecem na condição de sujeitos passivos, que precisam apenas fazer a decodificação do texto. Em alguns momentos, percebemos nitidamente a aversão de alguns alunos pelo ato de ler, já que se sentiam constrangidos ao oralizarem um texto.

A partir da análise dos questionários e das aulas observadas, percebemos que boa parte das respostas não era condizente com a prática recorrente em sala. Porém, é importante destacarmos que durante esta coleta de dados, os sujeitos revelaram uma certa desconfiança com a nossa presença, o que culminou, em alguns casos, na mudança perceptível de conteúdos ou hábitos sempre realizados em sala. Outro aspecto a ser ressaltado é que as professoras se preocupavam com o tempo que levaríamos para concretização de nossa pesquisa.

Neste contexto, não podemos deixar de mencionar o que apregoam os PCN (2000), instigar os alunos a se tornarem bons leitores; entretanto, o que constatamos foi a ênfase recorrente do livro didático, em detrimento à visita à biblioteca, por exemplo. Se uma das justificativas reside no fator tempo, então deveriam incentivar

momentos de leitura dissociados de atividades curriculares, tais como o empréstimo de livros, na tentativa de estimular a busca pelo prazer.

Conforme a análise das práticas dos sujeitos observados, constatamos que o modelo teórico de leitura como um processo ascendente/descendente, ou interacional, não foi priorizado em nenhuma das práticas acompanhadas, bem como a leitura enquanto prática social, indispensável à convivência em sociedade, que pressupõe o uso legítimo das modalidades de leitura e da escrita. Então, a recorrência à leitura na perspectiva da análise do discurso, enquanto objeto de ensino de língua portuguesa, acreditamos que esteja distante de se concretizar em salas de aula da educação básica.

Nesta perspectiva, é sabido que o papel do professor consiste em um compromisso com a formação dos indivíduos. Deste modo, reconhecemos que não dá mais para tolerar a predominância de práticas defasadas e descomprometidas com um ensino satisfatório, não comprometido com uma melhoria na qualidade do ensino/aprendizagem, em especial ao desenvolvimento de habilidades de compreensão leitora, para que assumindo a palavra e compreendendo o que está nas entrelinhas, os indivíduos possam lutar em favor da transformação social. A questão não é simplesmente “colocar para ler”, mas ensinar o aluno como se apropriar da leitura (e da escrita) de forma satisfatória.

Esperamos que nossa investigação possa contribuir, de uma maneira geral, para esclarecer certas dúvidas ou inquietações que assolam as relações estabelecidas no contexto da sala de aula, sobretudo em relação à prática da leitura. Neste sentido, mediante os resultados a que chegamos com nossa pesquisa, julgamos procedente e até necessário o acompanhamento desses sujeitos através de uma leitura tutorial, na qual seriam fornecidas bases para que desenvolvessem suas práticas, calcadas em modelos teóricos eficientes e apropriados à formação efetiva de leitores competentes.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. *Etnografia da prática escolar*. 8. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

ANTUNES, Irandé. Refletindo sobre a prática da aula de português. In.: _____. *Aula de português- encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p.19- 37 (Série Aula; 1).

_____. Assumindo a dimensão da linguagem. In.: _____. *Aula de português- encontro & interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 39- 105 (Série Aula; 1).

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Livros Didáticos de Português e suas Concepções de Ensino e de Leitura: Uma Retrospectiva. In.: DIAS, Luiz Francisco (org.). *Texto, escrita, interpretação: ensino e pesquisa*. João Pessoa: Idéia, 2001. p. 27-47.

_____. Leitura e Escrita: ainda desafios para o próximo milênio. In.: *Grafhos*. João Pessoa: UFPB, p. 59-72, dez./ 2000.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do professor como agente letrador*. São Paulo: Contexto, 2010.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: linguagens*, 6 ano, 5. ed. São Paulo: Atual, 2009.

DARNTON, Robert. História da Leitura. In.: BURKE, P. (org.). *A escrita da história*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 199-236.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira: Desembaraçando alguns nós. In.: BAGNO, Marcos. *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 37-61.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura na escola. In.: _____. (org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004. p. 88-98.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Pontes, 2008.

_____. A concepção escolar de leitura. In.: _____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campina, 1996. p. 15-24.

_____. *Texto e leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura*. 4. ed. São Paulo: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. Leitura, texto e sentido. In.: _____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007. p. 09-13.

LEFFA, V. Perspectivas no estudo da leitura: texto, leitor e interação social. In.: LEFFA, V. & PEREIRA, Aracy. *O ensino da leitura e produção textual. Alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999. p. 13-28.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In.: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Um modelo interacional de leitura. In.: _____. *Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. 2. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2000. p. 137- 146. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MOREIRA, Herivelton e CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SOARES, Magda Becker. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In.: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. (orgs.). *Leitura: Perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 2005. p.19-29.

ZACCUR, Edwiges. Do ensino monológico ao diálogo: ser usuário pressupõe a condição de ser-leitor?. In.: AZEREDO, José Carlos. (org.). *Língua portuguesa em debate: conhecimento e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2000, p. 118-132.

ZILBERMAN, Regina. *A literatura na escola*. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.

ZILBERMAN, Regina e SILVA, Ezequiel Theodoro da. Leitura: por que a interdisciplinaridade? In: _____. (orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5 ed. São Paulo: Ática, 2005, p. 11-17.

APÊNDICE

APÊNDICE A – Questionário aplicado com os sujeitos observados

() mercado de trabalho favorável

() outros: _____

10)O que pode justificar a sua opção por essa profissão, apesar de ser tão desvalorizada?

11)Com que frequência você lê?

() não tenho tempo de ler

() raramente

() às vezes

() regularmente

12)Você costuma ler:

() revistas

() jornais

() livros específicos de sua área

() livros religiosos

() literatura (poemas, romances, contos etc.)

() livros didáticos

() outros: _____

13)Com que objetivo você lê?

() informação

() lazer, entretenimento

() preparação de aulas

() outros: _____

14)O que você considera mais difícil no seu trabalho como professor (a)?

15) Qual é o seu grau de conhecimento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Portuguesa?

- Não conheço.
- Conheço pouco, mas não li.
- Li, mas não sei como colocar as sugestões em prática.
- Li, mas optei por não colocar em prática.
- Li, mas discordo das sugestões apresentadas.
- Li, concordo com as sugestões e procuro colocá-las em prática.

16) Caso você leia os PCN, acredita que suas orientações são, de fato, relevantes para o ensino de língua materna? Justifique.

17) O que você sabe sobre a noção de gêneros textuais?

18) Que gênero textual você costuma ler com seus alunos?

- crônicas
- cartas e bilhetes
- entrevistas
- resenhas
- artigos de opinião
- dissertação- argumentativa (redação escolar)
- e-mail, chats
- outros: _____

19) Você considera as informações, presentes no manual do professor, importantes para a prática diária e faz uso das estratégias de leitura propostas pelo mesmo?

- raramente
- às vezes

- () não tive tempo de analisá-las
- () regularmente

20) Você costuma levar para a sala de aula outros textos que não sejam do livro didático. Quais?

21) Qual é, em sua opinião, o principal objetivo de ensino de leitura e produção textual?

22) O que você considera como mais importante nas aulas de leitura?

- () ler fluentemente
- () compreender o texto
- () utilizar textos para o ensino de gramática.

23) Com que frequência você trabalha aulas de leitura e interpretação de com seus alunos?

- () praticamente em todas as aulas
- () uma vez por semana
- () quinzenalmente
- () mensalmente
- () raramente

24) O que é ler para você?

ANEXOS

ANEXO A - Texto “A velha contrabandista” de Stanislaw Ponte Preta

A VELHA CONTRABANDISTA

Diz que era uma velhinha que sabia andar de lambreta. Todo dia ela passava pela fronteira montada na lambreta, com um bruto saco atrás da lambreta. O pessoal da Alfândega – tudo malandro velho – começou a desconfiar da velhinha.

Um dia, quando ela vinha na lambreta com o saco atrás, o fiscal da Alfândega mandou ela parar. A velhinha parou e então o fiscal perguntou assim pra ela:

- Escuta aqui, vovozinha, a senhora passa por aqui todo dia, com esse saco aí atrás.

Que diabo a senhora leva nesse saco?

A velhinha sorriu com os poucos dentes que lhe restavam e mais os outros, que ela adquirira no odontólogo e respondeu:

- É areia!

Aí quem sorriu foi o fiscal. Achou que não era areia nenhuma e mandou a velhinha saltar da lambreta para examinar o saco. A velhinha saltou, o fiscal esvaziou o saco e dentro só tinha areia. Muito encabulado, ordenou à velhinha que fosse em frente. Ela montou na lambreta e foi embora, com o saco de areia atrás.

Mas o fiscal ficou desconfiado ainda. Talvez a velhinha passasse um dia com areia e no outro com muamba, dentro daquele maldito saco. No dia seguinte, quando ela passou na lambreta com o saco atrás, o fiscal mandou parar outra vez. Perguntou o que é que ela levava no saco e ela respondeu que era areia, uai! O fiscal examinou e era mesmo. Durante um mês seguido o fiscal interceptou a velhinha e, todas as vezes, o que ela levava no saco era areia. Diz que foi aí que o fiscal se chateou:

- Olha, vovozinha, eu sou fiscal de alfândega com 40 anos de serviço. Manjo essa coisa de contrabando pra burro. Ninguém me tira da cabeça que a senhora é contrabandista.

- Mas no saco só tem areia! – insistiu a velhinha. E já ia tocar a lambreta, quando o fiscal propôs:

- Eu prometo à senhora que deixo a senhora passar. Não dou parte, não apreendo, não conto nada a ninguém, mas a senhora vai me dizer: qual é o contrabando que a senhora está passando por aqui todos os dias?

- O senhor promete que não “espaia” ? – quis saber a velhinha.

- Juro – respondeu o fiscal.

- É lambreta.

(Stanislaw Ponte Preta)

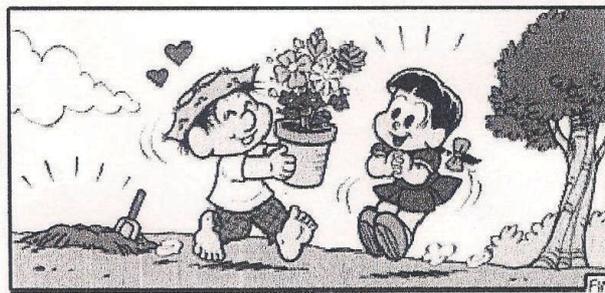
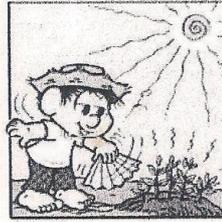
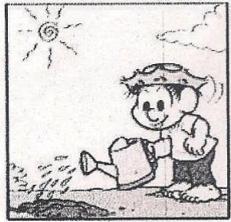
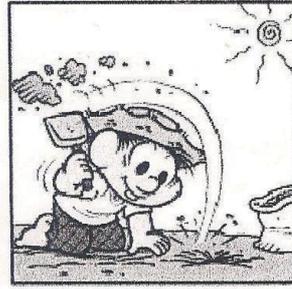
ANEXO B - Exercício de interpretação de texto

Exercício de interpretação de texto

1. O que a velhinha carregava dentro do saco, para despistar o guarda?
2. O que o autor quis dizer com a expressão “tudo malandro velho”?
3. Leia novamente o 4º parágrafo do texto e responda:
Quando o narrador citou os dentes que “ela adquiriu no odontólogo”, a que tipo de dentes ele se referia?
4. Explique com suas palavras qual foi o truque da velhinha para enganar o fiscal.
5. Quando a velhinha decidiu conta a verdade?
6. Qual é a grande surpresa da história?
7. Numere corretamente as frases abaixo, observando a ordem dos acontecimentos.
 O fiscal verificou que só havia areia dentro do saco.
 O pessoal da alfândega começou a desconfiar da velhinha.
 Diante da promessa do final, ela lhe contou a verdade: era contrabando de lambretas.
 Todo dia, a velhinha passava pela fronteira montada numa lambreta, com um saco no bagageiro.
 Mas, desconfiado, o fiscal passou a revistar a velhinha todos os dias.

ANEXO C - Historinha em quadrinhos da Turma da Mônica

Observe as tirinhas e crie título, início, meio e fim.



Copyright © 2003 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

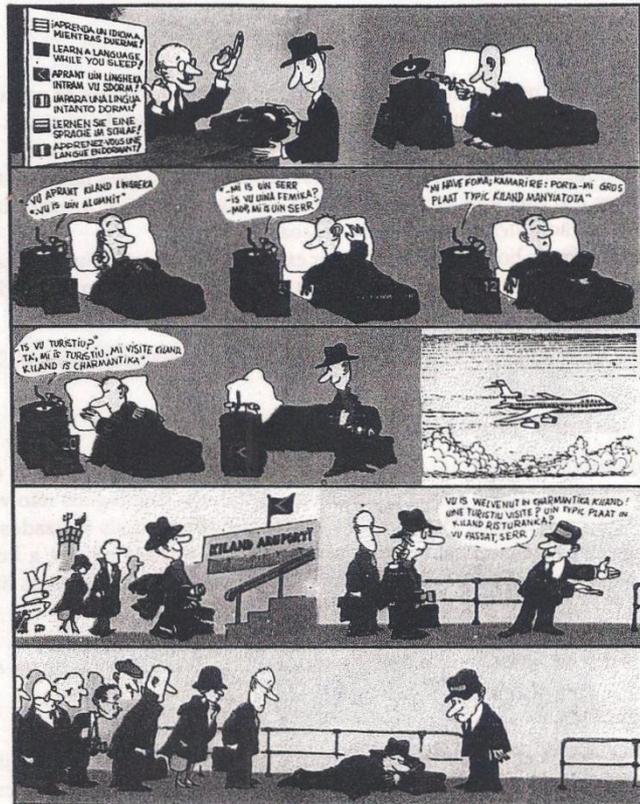
ANEXO D - Exercício com cartum

LINGUAGEM: AÇÃO E INTERAÇÃO

Professor: Sugerimos que, antecipadamente, solicite aos alunos que tragam para a classe exemplos variados de linguagem: textos verbais, recortes de sinais de trânsito, partituras musicais, pinturas, alfabeto dos surdos, anúncios publicitários, etc. Esse material poderá ser manuseado durante as atividades e servir para exemplificar os conceitos trabalhados.

CONSTRUINDO O CONCEITO

Você sabe o que é cartum? Cartum é um tipo de desenho que mostra uma situação engraçada. Leia este cartum, de Quino:



(Provision d'humeur. Grenoble: Glénat, 1984.)

1. Na 1ª cena do cartum, há uma situação de compra e venda. Observe os objetos do balcão e o cartaz que o vendedor aponta.

Professor: Se preferir, esta atividade inicial poderá ser desenvolvida oralmente.

- Mesmo que você não conheça outras línguas, tente traduzir: O que provavelmente está escrito no cartaz? Em que línguas a mensagem está escrita?
- Deduza: O que você acha que o homem de óculos está oferecendo ao cliente?
- O cliente foi convencido pelo outro homem? Por quê?

Sim, pois ele comprou os discos oferecidos.

Um desses cursos de língua estrangeira em que se aprende com gravações enquanto se dorme.

ANEXO E - Texto e exercício referente a “A menina dos fósforos” de Cristian Andersen

CAPÍTULO 1

Era uma vez

Professor: Antes de iniciar o trabalho com este capítulo, sugerimos que leia para os alunos alguns contos maravilhosos, encontrados em livros que são comuns nas bibliotecas das escolas. Se quiser, valha-se das indicações feitas na seção *Fique ligado! Pesquise!*. Você pode, primeiramente, explorar conhecimentos prévios dos alunos, estimulando-os a tecer comentários sobre diferentes versões de um mesmo conto, a linguagem em que o conhecem (se verbal ou cinematográfica), o enredo de alguns mais conhecidos, as personagens, etc. Peça que tragam de casa livros para emprestar aos colegas, que leiam os trechos de que mais gostaram, etc.

“Era uma vez...” Basta que alguém pronuncie essas palavras para sabermos que lá vem história. E histórias povoadas de príncipes e princesas, crianças em perigo, soldadinhos de chumbo, gigantes e dragões... Essas histórias, conhecidas como contos maravilhosos, não morrem nunca: são contadas de geração a geração. E estão em toda parte: na voz da mãe ou da avó, nos livros, nas histórias em quadrinhos, nos desenhos animados, no cinema.

Professor: Os contos maravilhosos são normalmente longos. Por essa razão, sugerimos que você leia o conto a seguir até certo ponto, dando a entonação adequada aos diálogos, resolvendo possíveis problemas de vocabulário, compreensão, etc., e depois retome a leitura. Se você já tiver feito outras leituras antes, é provável que os alunos queiram ler o conto sozinhos.

O conto “A pequena vendedora de fósforos” foi recolhido pelo dinamarquês Hans Christian Andersen. A versão que você vai ler a seguir é do escritor brasileiro Monteiro Lobato.

A menina dos fósforos

Isto foi num desses países onde a neve cai durante o tempo de inverno — e fazia um horrível frio naquela noite do ano.

Dentro do frio e dentro do escuro da noite a menina lá seguia, de pés descalços pela cidade deserta. Descalça? Sim. É verdade que saíra de casa com um par de chinelas muito grandes para seus pés, pois tinham sido de sua mãe. Ao atravessar a rua, porém, teve de correr para desviar-se duma carruagem na disparada, e perdeu as chinelas; quando voltou para procurá-las, viu que um moleque havia apanhado um pé, saindo a correr com ele na mão. “Vou fazer um berço desta chinela!”, dizia ele. O outro pé não foi possível encontrar — com certeza sumiu enterrado na neve pelas patas dos cavalos.

Por isso lá ia a menina de pés nus e já azuis do frio. Era uma vendedeira de fósforos, do tempo em que os fósforos se vendiam soltos e não em caixa; no avental trazia uma porção deles e na mão um punhadinho. Mas ninguém lhe comprara ainda um só, e lá se ia ela, tiritando de frio, sem um vintém no bolso. Verdadeiro retrato da miséria, a coitadinha!

Alcino Guedes



Flocos de neve recobriam seus cabelos cor de ouro, todos cacheados, sem que a menina desse por isso.

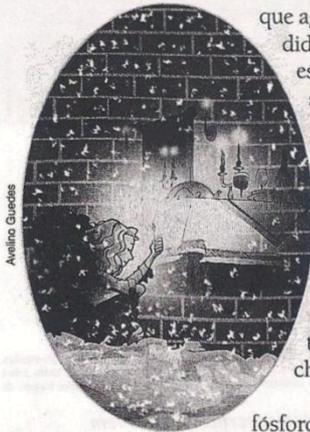
Em muitas casas a luz do interior saía pelas janelas misturada com um saboroso cheiro de ganso assado — porque era dia de S. Silvestre, dia em que todos que podem comem um ganso assado.

Em certo ponto a menina sentou-se encolhidinha rente a uma parede e cruzou os pés debaixo da saia. Nada adiantou. Sentiu-os mais enregelados ainda. Como não tivesse vendido nenhum fósforo não se animava a voltar para casa. Sem dinheiro no bolso estava proibida de aparecer lá.

Seu pai com certeza que a surraria — além disso o frio era lá tanto como ali. Uma casa velha, de teto esburacado e paredes rachadas por onde o vento entrava zunindo.

Suas mãozinhas começaram a perder os movimentos.

Teve uma ideia: acender um daqueles fósforos para aquecer os dedos entangidos. Assim fez. Riscou um fósforo na parede — chit! Que luz bonita e



Avelino Guedes

que agradável quentura! O fósforo queimava qual velinha, com a chama defendida do vento pela sua mão em concha. Que bom! A menina sentia como se estivesse sentada diante dum grande fogão, com ferro para mexer as brasas e uma caixa de lenha ao lado. Tão agradável aquele calorzinho do fósforo, que ela espichou o pé para que também aproveitasse um pouco — mas nisto a chama foi morrendo e afinal apagou-se. Só ficou em sua mão um toquinho carbonizado.

A menina riscou outro fósforo, e à luz dele a parede da casa a que estava encostada tornou-se transparente como um véu, deixando ver tudo quanto se passava lá dentro. Estava posta uma grande mesa, com toalha alvíssima e prataria de porcelana; no centro, um ganso recheado de maçãs e ameixas, que recendia um perfume delicioso. De repente o ganso ergueu-se da travessa e, ainda com a faca e o garfo de trinchar espetados no papo, veio na direção dela.

Nisto o fósforo apagou-se e tudo desapareceu. A menina riscou outro fósforo, e imediatamente se achou sentada debaixo da mais bela árvore de Natal que seus olhos tinham visto nas casas de brinquedos. Mil velinhas ardiam na ponta dos galhos, e os enfeites pendurados pareciam olhar para ela. Mas esse fósforo também foi-se apagando, e à medida que se ia apagando a árvore de Natal ia crescendo, crescendo, e as velinhas subindo até ficarem como estrelas no céu. Uma delas caiu, traçando um longo risco de luz.

— Alguém está morrendo, pensou a menina com a ideia em sua avó. A boa velhinha fora a única pessoa na vida que lhe dera amor, e costumava dizer que quando uma estrela cai é sinal de que alguém está morrendo e com a alma a ir para o céu.

A menina acendeu outro fósforo — e desta vez o que apareceu foi a sua própria vovó, brilhante como um espírito e com o mesmo olhar meigo de sempre.

— Vovó! exclamou ela. Leve-me consigo! Eu sei que a senhora vai sumir-se quando este fósforo chegar ao fim, como aconteceu com o ganso recheado e a linda árvore de Natal...

E para que isso não acontecesse a menina tratou de acender um fósforo atrás do outro, sem esperar que a chama morresse. Era o meio de conservar a vovó perto de si.

E os fósforos foram ardendo com luz brilhante como a do dia, e sua vovó nunca lhe apareceu tão bela, nem tão grande. Foi-se chegando, tomou a netinha nos braços e com ela voou, radiante, para onde não há neve, nem frio mortal, nem fome, nem cuidados — para o céu.

No outro dia encontraram o corpo da menina entanguido na calçada, com as faces roxas e um sorriso feliz nos lábios. Havia morrido de fome e frio na última noite daquele dezembro.

O sol do novo ano veio brincar sobre o pequenino cadáver. Em sua mãozinha rígida estavam ainda os fósforos que não tivera tempo de acender. Os passantes olhavam e diziam: "A coitada procurou aquecer-se com os fósforos", mas ninguém suspeitou as lindas coisas que ela viu, nem o deslumbramento com que começou o ano novo em companhia de sua avó.

(*Novos contos de Andersen*. Tradução e adaptação de Monteiro Lobato. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1968. p. 16-21.)



Avelino Guedes

enregelar: provocar sensação intensa de frio em; resfriar; congelar.

entanguido: tolhido de frio; encolhido, contraído.

recender: exalar cheiro forte agradável.

rígido: teso, hirto, inteiriçado; que não é flexível; rijo, resistente.

tiritar: tremer e/ou bater os dentes com frio e/ou medo.

trinchar: cortar em pedaços (a carne que se serve à mesa).

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. b) Não, porque fazia um frio terrível e a menina estava descalça, de saia, sem luvas, tirando de frio.

1. Era o último dia do ano, dia de São Silvestre, a neve caía e a cidade estava deserta.

a) O que a protagonista fazia? Ela estava tentando vender fósforos.

b) Ela estava vestida adequadamente para a situação? Justifique sua resposta.

c) Por que a vendedora de fósforos não quis voltar para casa? Porque seu pai a proibira de voltar sem dinheiro e certamente a surraria. Além disso, sua casa era velha, esburacada e tão fria quanto a rua.

2. Nos contos maravilhosos, os vilões são gigantes, ogros, lobos, bruxas, etc., seres criados pela imaginação popular. Em “A menina dos fósforos”:

a) Quem é o vilão? O pai da menina.

b) Na sua opinião, esse vilão é mais cruel que os vilões que normalmente aparecem nos contos maravilhosos? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Professor: Espere-se que o aluno diga que sim, pois o normal é que o pai ame seus filhos e os proteja.

3. Num determinado momento da história, o narrador diz que as mãos da menina “começaram a perder os movimentos”. O que isso significa?

Por estar descalça, a menina estava ficando cada vez mais gelada. Pode ser também que a temperatura estivesse caindo, isto é, estava ficando cada vez mais frio.

4. A medida que a menina acende os fósforos, nós, leitores, partilhamos de suas visões e de seus desejos. Qual das visões relaciona-se:

a) ao calor? A 1ª visão; ela se sente aquecida diante de um grande fogão.

b) à beleza? A 3ª; ela vê a mais linda árvore de Natal.

c) ao alimento? A 2ª visão; ela vê um delicioso ganso recheado.

d) à afeição? A última visão; a menina vê sua avó.

Os contos maravilhosos no Brasil

No Brasil, os contos maravilhosos europeus misturaram-se com as narrativas locais do folclore indígena e também do folclore africano, dando origem a outras histórias. As mais conhecidas foram recolhidas pelo grande pesquisador da cultura popular brasileira Luis da Câmara Cascudo e publicadas em seu livro *Contos tradicionais do Brasil*.

Para quem quer conhecer outros contos maravilhosos brasileiros, sugerimos a leitura dos seguintes livros: *Literatura oral para a infância e a juventude: Lendas, contos & fábulas populares do Brasil*, de Henriqueta Lisboa (Petropolis); *Viagens pelo Brasil em 52 histórias*, de Silvana Salerno; *Mata — Contos do folclore brasileiro*, de Heloisa Pietro; *Histórias à brasileira — A moura torta e outras e Histórias à brasileira — Pedro Malasartes e outras*, recontadas por Ana Maria Machado (Companhia das Letras); *Histórias de Tia Anastácia*, de Monteiro Lobato (Brasiliense).



5. Há, no conto, dois momentos em que se observa a compaixão humana. Quem faz no conto os seguintes comentários?

a) “Verdadeiro retrato da miséria, a coitadinha!” O narrador do conto.

b) “A coitada procurou aquecer-se com os fósforos”. Os passantes.

6. Muitos contos maravilhosos surgiram na Idade Média, na Europa, numa época em que havia muita miséria.

Sim. A protagonista é uma criança muito pobre, maltratada pelo pai, mora numa casa velha, de teto esburacado e paredes rachadas, e precisa trabalhar para sobreviver.

a) O conto lido retrata essa situação social? Justifique sua resposta.

b) Você conhece outros contos maravilhosos em que crianças têm de enfrentar o abandono, a fome e a injustiça social, como a vendedora de fósforos? Se sim, quais?

Resposta pessoal. Sugestão: “João e Maria”, “Branca de Neve e os sete anões”, “Cinderela”, “O Pequeno Polegar”, “Rapunzel”.

7. Nos contos maravilhosos, heróis e heroínas costumam vencer os obstáculos e triunfar no final.

Na sua opinião, a vendedora de fósforos triunfa no final? Justifique sua resposta.

Resposta pessoal. Professor: Apesar do final trágico, pode-se dizer que ainda assim é um belo final: a heroína passa para uma esfera diferente, onde triunfa o amor, a proteção, o calor, a felicidade.

ANEXO F - Texto e exercício referente “As fadas” de Charles Perrault

Produção de texto

O CONTO MARAVILHOSO

Leia este conto, de Charles Perrault:

As Fadas

Era uma vez uma viúva que tinha duas filhas. A mais velha se parecia tanto com ela que, quem a via, pensava estar vendo a mãe.

— Como são desagradáveis e orgulhosas! — costumavam comentar os conhecidos. — Ninguém aguenta viver perto delas.

A caçula era o verdadeiro retrato do pai, pela doçura e pelo bom caráter. E, além disso, muito bonita.

Como costumamos amar quem se parece conosco, a mãe era louca pela filha mais velha e tinha uma incrível antipatia pela caçula.

A moça comia na cozinha e trabalhava sem descanso. Entre outras coisas, essa menina era forçada a ir a uma fonte distante, duas vezes por dia. Andava quase meia légua para trazer na volta uma grande bilha, cheia d'água.

Um dia em que estava lá, aproximou-se dela uma pobre mulher, que lhe pediu:

— Quer dar-me de beber, minha menina?

— Pois não, minha boa tia.

E a bela moça, imediatamente, lavou a bilha e depois tirou a água com todo o cuidado. Em seguida ofereceu-a à mulher, segurando sempre a bilha, a fim de que ela pudesse beber mais facilmente. Tendo bebido, a mulher disse:

— Tu és tão boa, que não resisto ao desejo de te fazer um dom.

Tratava-se de uma Fada, que tinha tomado a forma de camponesa pobre, para ver até que ponto iria a bondade daquela jovem.

— Eu te faço o dom de que, a cada palavra que disseres, saia de tua boca uma flor ou uma pedra preciosa — disse ela. E afastou-se.

Assim que a bela menina chegou à sua casa, a mãe a repreendeu por voltar tão tarde.

— Eu vos peço perdão, por ter demorado tanto, minha mãe — disse a pobre moça. E, mal pronunciou essas palavras, saíram-lhe da boca duas rosas, duas pérolas e dois grandes diamantes.



— Que vejo? Creio que saem de tua boca pérolas e diamantes! Como acontece isso, minha filha? — perguntou a mãe, cheia de espanto. (Foi a primeira vez em que a chamou de filha.)

A menina contou-lhe, ingenuamente, tudo o que lhe tinha acontecido, não sem lançar pela boca uma infinidade de diamantes.

— É preciso que eu envie logo a minha filha a esse lugar — disse a mãe. — Vê, Francisca, vê o que sai da boca da tua irmã, quando ela fala. Não gostarias de ter o mesmo dom?

— Que bem me importa — respondeu a filha mais velha, com insolência.

— Tu só terás que ir à fonte e, quando uma pobre mulher te pedir de beber, tu a servirás com toda a gentileza.

— Tem graça — respondeu a mal-educada. — Eu, ir à fonte!

— Eu quero que tu vás e já — ordenou a mãe.

A moça foi, mas resmungando. Levou o mais bonito jarro de prata que havia em casa. Nem bem tinha chegado, viu sair do bosque uma dama magnificamente vestida, que veio pedir-lhe de beber. Era a mesma Fada que aparecera à sua irmã. Desta vez havia tomado a aparência e as roupagens de uma Princesa, para ver até que ponto iriam os maus modos daquela jovem.

— Acha que vim aqui para lhe matar a sede? — respondeu a malcriada. — Imagine se eu ia trazer um jarro de prata especialmente para dar de beber à madame! Se quer beber, beba por si mesma.

— Você não é uma pessoa direita — disse a Fada, sem se encolerizar. — Muito bem! Visto que gosta tanto de dizer coisas desagradáveis, eu lhe dou por dom que, a cada palavra que diga, saia de sua boca uma serpente e um sapo.

A moça voltou para casa e, assim que a mãe a avistou, já lhe gritou de longe:

— Então, minha filha?

— Então, minha mãe? — respondeu a filha, expelindo dois sapos e duas víboras.

— Oh, céus! — exclamou a mãe. — Que vejo? Tudo isso foi por causa da tua irmã. Ela me pagará.

E correu para bater na jovem.

A pobre menina fugiu e foi esconder-se na floresta vizinha.

O filho do Rei, que voltava da caça, encontrou-a ali. Vendo-a tão bela e tão sozinha, perguntou-lhe o que fazia naquele lugar e por que chorava.

— Ai de mim, senhor, foi minha mãe que me expulsou de casa.

O príncipe viu sair da boca da moça cinco ou seis pérolas e outros tantos diamantes. Pediu-lhe para dizer como chegara a ter esse talento e ela contou toda a sua aventura. Ele enamorou-se dela e considerou que um tal dom valia mais do que qualquer dote que outra noiva pudesse trazer. Levou-a ao palácio de seu pai, onde a desposou.

Quando à irmã, ela se fez detestar a tal ponto que a própria mãe não a quis mais perto de si. A infeliz, depois de ter perambulado sem encontrar ninguém que a quisesse receber, foi morrer num canto do bosque.

Quanto à irmã, ela se fez detestar a tal ponto que a própria mãe não a quis mais perto de si. A infeliz, depois de ter perambulado sem encontrar ninguém que a quisesse receber, foi morrer num canto do bosque.

Quanto à irmã, ela se fez detestar a tal ponto que a própria mãe não a quis mais perto de si. A infeliz, depois de ter perambulado sem encontrar ninguém que a quisesse receber, foi morrer num canto do bosque.

(Contos de Perrault. Por Fernanda Lopes de Almeida. São Paulo: Ática, 2005. p. 80-4.)



bilha: pequena vasilha bojuda e de gargalo estreito, geralmente de barro, própria para conter líquidos potáveis; moringa.

encolerizar: causar cólera a, irar, irritar, enfurecer.

insolência: atrevimento, desaforo, ousadia.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

1. O texto “As Fadas” é um **conto maravilhoso**. Os contos maravilhosos podem ser contados oralmente ou lidos em livros, jornais, revistas ou sites da Internet. A que tipo de público os contos maravilhosos se destinam? *Principalmente ao público infantil e juvenil, mas também ao público adulto.*
2. O texto “As Fadas” conta uma história. O texto que conta uma história chama-se **texto narrativo**. Todo texto narrativo apresenta fatos em sequência: um fato causa um efeito, que dá origem a outro fato, e assim por diante. Em certo momento do conto “As Fadas”, por exemplo, a irmã mais velha não dá a água de seu jarro de prata para a fada, mandando-a beber por si mesma. Que efeito esse fato causa? *A fada lhe dá o dom de, a cada palavra que dissesse, sair de sua boca uma serpente ou um sapo.*
3. Os fatos de uma história acontecem em determinado tempo e lugar.
 - a) No conto “As Fadas”, em que lugares ocorrem os fatos? *Na casa, na fonte, no bosque, na floresta e no palácio.*
 - b) No início do conto, que expressão indica quando aconteceu a história? *Era uma vez.*
 - c) O tempo em que acontecem os fatos narrados no conto é preciso, determinado? Ou é impreciso, indeterminado? *É impreciso e indeterminado. A expressão Era uma vez indica que a história aconteceu há muito tempo, num passado distante, antigo e remoto.*
4. Os fatos que acontecem em uma história podem ser vividos por pessoas, animais e objetos. Quem vive os fatos de uma história chama-se **personagem**. As personagens classificam-se de acordo com o papel que desempenham na história.
 - a) A personagem que faz o papel principal na história chama-se **protagonista**. Nos contos maravilhosos, o protagonista é um **herói** ou uma **heroína**. No conto em estudo, quem é a heroína? *A irmã caçula.*
 - b) A personagem que se opõe ao protagonista, seja porque age contra ele, seja porque tem características opostas às dele, é chamada de **antagonista**. Essa personagem é o **vilão** da história. No conto “As Fadas”, quem é o vilão? *A mãe da protagonista.*
 - c) Num conto maravilhoso costuma haver também **personagens secundárias**. As personagens secundárias são aquelas que têm uma participação menor ou menos frequente na história. No conto maravilhoso em estudo, quem são as personagens secundárias? *A irmã mais velha e a fada.*
5. No início do conto em estudo, a heroína vive uma situação a partir da qual seu destino se modifica.

Teria permanecido com a família e continuaria a comer na cozinha, a

 - a) Se a irmã caçula não tivesse ido à fonte, qual teria sido provavelmente seu destino? *trabalhar sem descanso e a ir à fonte duas vezes por dia.*
 - b) O que mudou o destino da heroína? *O fato de ter recebido o dom de sair de sua boca flores ou pedras preciosas todas as vezes que falasse.*

E foram felizes para sempre?

Nem sempre. Final feliz não é muito comum no mundo fantástico do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen (1805-75), autor de contos famosos como “A pequena sereia”, “A pequena vendedora de fósforos”, “O patinho feio”, “Polegarzinha”, “O soldadinho de chumbo”. “A pequena sereia”, por exemplo, conta a história de uma sereiazinha que vivia num castelo no fundo do mar. Ela queria virar mortal e casar-se com um príncipe. Na versão de Walt Disney para o cinema, o sonho da sereia se concretiza e, portanto, o final é feliz. Mas, no conto original, o príncipe rejeita a sereia e ela se transforma em espuma do mar.



Marcelo Martins

6. Os contos maravilhosos caracterizam-se por contar uma história que acontece no mundo da fantasia e por apresentar personagens como reis, princesas, fadas, bruxas, gigantes, príncipes, magi-
cos, camponeses, animais e objetos falantes, pessoas sob encantamento, pessoas com dons excep-
cionais e lugares como florestas, montanhas encantadas e reinos distantes, além de objetos e
poções mágicas. Geralmente, a história tem também um final feliz.

Uma camponesa pobre ser, na verdade, uma fada e dar um dom a uma pessoa; sair da boca de uma pessoa flores, pedras preciosas, sapos e serpentes.

- a) Que fatos do conto "As Fadas" só poderiam acontecer no mundo da fantasia?
b) O conto tem um final feliz? Justifique sua resposta.

Embora a irmã mais velha tenha morrido no bosque, o conto tem final feliz, porque a heroína, como recompensa por sua bondade, casa-se com um príncipe.

7. Analisando os contos maravilhosos, o estu-
dioso russo Wladimir Propp observou
que quase todos apresentam situações
muito parecidas. Veja algumas delas:

1. O herói se distancia de sua casa.
2. Uma proibição é imposta ao herói.
3. O herói é submetido a provas.
4. O herói realiza as tarefas que lhe são impostas.
5. Meios mágicos são fornecidos ao herói.
6. Há luta entre o herói e seu antago-
nista.
7. O antagonista é vencido.
8. O herói regressa a sua casa ou a seu
país.
9. O herói chega incógnito a sua casa.
10. O herói é reconhecido.
11. O antagonista é desmascarado.
12. O antagonista é punido.
13. O herói se casa.

Quais dessas situações ocorrem no conto
"As Fadas"? As situações 1, 3, 4, 5, 6, 7 e 13.

O conto maravilhoso no cinema

Assista ao filme *O rei leão*, de Roger Allers e Rob
Minkoff, dos Estúdios Disney, e observe quais das situa-
ções enumeradas por Wladimir Propp ocorrem nessa
história.



8. Leia o boxe "Quem conta a história?", releia um trecho do conto "As Fadas" e responda: Nesse
conto, o narrador é personagem ou observador? é observador.

9. Leia o seguinte trecho do conto e observe
as palavras e a expressão destacadas.

"Era uma vez uma viúva que **tinha**
duas filhas. A mais velha se **parecia** tanto
com ela que, quem a **via**, **pensava estar**
vendo a mãe."

As palavras e a expressão destacadas in-
dicam que os fatos ocorreram no presente
ou no passado?

No passado.

Quem conta a história?

Quem conta a história é chamado de **narrador**.
Quando o narrador participa dos fatos e é também perso-
nagem, dizemos que ele é **narrador-personagem**. Nesse
caso, ele usa a 1ª pessoa (eu, nós). Quando o narrador não
participa da história e conta-a sem fazer referência a si
mesmo, ou seja, é apenas um observador, dizemos que ele
é **narrador-observador**. Nesse caso, ele usa a 3ª pessoa (ele,
o herói, a princesa, as moças, etc.).

ANEXO G - Tirinha de Jean Galvão

Leia a tira a seguir e responda às questões de 2 e 3.



(Jean Galvão.)

2. No 1º quadrinho, a personagem lê uma carta.

Ela é o locutário, pois o remetente/locutor da carta que ela lê é sua avó.

- De acordo com o contexto, ela é locutor ou locutário? Justifique sua resposta.
- A que se refere a palavra *isso*, empregada na carta? A ação de enfiar a linha no buraco da agulha.

3. Considere agora a tira como um todo.

- Quem são os locutários do cartunista? Os leitores da tira.
- Que tipo de linguagem o artista utilizou para criar a tira? Por quê?
Linguagem mista, porque há desenhos e palavras na tira.