

Dione Pires Barroso

**Programa Hora da Leitura: um olhar para a
proposta de práticas de leitura da Secretaria
Estadual de Educação do Estado de São Paulo**

**Taubaté - SP
2007**

Dione Pires Barroso

**Programa Hora da Leitura: um olhar para a
proposta de práticas de leitura da Secretaria
Estadual de Educação do Estado de São Paulo**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Linguística
Aplicada do Departamento de Ciências
Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^a Dr^a Maria Aparecida
Garcia Lopes-Rossi

**Taubaté - SP
2007**

DIONE PIRES BARROSO

**PROGRAMA HORA DA LEITURA: UM OLHAR PARA A PROPOSTA DE
PRÁTICAS DE LEITURA DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO
ESTADO DE SÃO PAULO**

Dissertação apresentada para obtenção do
Título de Mestre pelo Curso de Linguística
Aplicada do Departamento de Ciências
Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.
Área de Concentração: Língua Materna

Data: _____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

DEDICATÓRIA

Sonho que se sonha só é um sonho só, sonho que se sonha junto é realidade!

Raul Seixas

A minha mãe, Elza da Silva, pelo amor, dedicação, carinho, compreensão, incentivo constante e cumplicidade em todos os momentos da minha vida. A você “mãezinha” que, de alguma forma, fez-me aprender que a única alternativa para a vida é a luta, não uma luta que prevê vitórias, mas uma luta que se entrega ao crescimento e as boas e éticas realizações. Muito obrigada pelo seu braço forte e sua mão amiga.

Ao meu companheiro, Carlos Alberto Ribeiro Junior, pela contribuição, incentivo, compreensão, carinho, dedicação, respeito e amor com que me recebe todos os dias em sua vida. A você com quem venho aprendendo que o amor só é possível quando construído passo-a-passo e mora no eterno desejo de acertar. Obrigada, meu querido!

Para minha família, como todas, com características intrigantes e conflitantes, mas que me acolhe com carinho e amor. Uma família que não se constitui, muitas vezes, pelos laços de sangue, mas pela presença real que continua e estará sempre comigo nessa bonita caminhada pela vida.

Para alguém muito especial, que na sua simplicidade e até sem saber é a responsável direta pela solidez dos meus valores. Obrigada, minha querida avó, Sebastiana Rufina (em memória).

Ao meu padrinho Carlos Pisciota que, hoje, ausente, estará sempre presente na minha vida, pela singeleza e amorosidade de saber-se apenas amigo, mas procurar, na ausência de um, ser o pai que eu não pude ter (em memória).

AGRADECIMENTO ESPECIAL

A Deus, pela vida!

“Estar no poder é como ser uma dama. Se tiver que lembrar as pessoas que você é, você não é”. (Margaret Thatcher)

A Professora Doutora Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi pelo respeito, paciência, humildade e competência com que me orientou na elaboração desta pesquisa. Àquela que oportunizou meu crescimento, não apenas intelectual, mas pessoal, pois me orgulha reconhecer que do alto da sua sabedoria e inteligência, ela confiou (a) em mim!
Muito obrigada pelo apoio! Obrigada mesmo!

AGRADECIMENTOS

**Todos somos companheiros temporários nesta infinita viagem do planeta Terra
através do Cosmo (...) Assim é possível dizer: Eu sou mais eu com você!**

(Içami Tiba)

À Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo pela concessão da Bolsa Mestrado.

Em especial, a Senhora Dirigente Regional de Ensino, Professora Gicele Giudice de Paiva, pelo carinho, respeito, incentivo, compreensão e assertividade nas ações que possibilitam a formação continuada dos agentes educacionais que compõem sua equipe de trabalho e, carinhosamente, nas pessoas de Oriovaldo, Helder, Rosália e Inês agradeço aos funcionários da Diretoria de Ensino-Região Pindamonhangaba.

Aos amigos e amigas da Oficina Pedagógica da Diretoria de Ensino-Região Pindamonhangaba: Regina, Douglas, Ângela, Antônio José, Célia, D^a Rute, D^a Geni, Juliani, Ana Lúcia, Clóvis, Nélif pela presença constante e somatória de positivities; em especial, à Coordenadora Ana Turci Lopes Ribeiro, pela amorosidade, compreensão, respeito e incentivo a todas as ações realizadas que visam o crescimento pessoal e profissional dos seus parceiros de trabalho.

À Universidade de Taubaté e ao corpo docente do curso de Pós-graduação que compartilharam seus conhecimentos, contribuindo para a realização desta pesquisa.

Às Prof^{as}. Doutoradas: Solange Terezinha Ricardo de Castro, Elzira Yoko Uyeno, Márcia Amador Márcia e Claudete Ghiraldelo pelas contribuições diretas com esta pesquisa.

À Banca examinadora: Prof^a. Doutora Zilda Gaspar Oliveira Aquino, Prof^a. Doutora Sônia Maria Alvarez, Prof^a Doutora Elizabeth Ramos Silva e Prof^a. Doutora Vera Batalha de Siqueira e Renda pela disponibilidade e contribuição para o (re) direcionamento desta pesquisa.

Aos funcionários da Universidade de Taubaté que sempre trabalharam para que nossas realizações ocorressem a contento, em especial à Patrícia Nunes Dovigo e à Beli Vendramine Bassini pelo carinho e palavras de incentivo.

Ao Dr. Antônio Augusto de Nóbrega pela convivência edificante e pelo incentivo, à Dr^a. Sabrina Cabral e à psicóloga Zulméa Fátima dos Anjos pelo profissionalismo, confiança e incentivo na construção da minha identidade, meu agradecimento carinhoso.

À professora Yara Ambrósio que com paciência e dedicação me ajudou a superar as dificuldades e a ultrapassar os obstáculos existentes no caminho do aprendizado de leitura da Língua Inglesa.

Aos alunos da turma de 2005 pela real contribuição, em especial, aos colegas Rosa Maria, Célia Regina, Adalberto, Anna Renata, Alba, Luiza, Giovana, Eriberto, Jorge, Gláucia, Isabel, Maria Cristina, Suzi, Simone, Alessandra e Márcia pela amizade, contribuições e sorrisos confortantes.

Nas pessoas de Sebastião de Lima, Alda Vecchi, José Luiz de Oliveira, Christina Gomes Mathias, Cida Villarta, Regina de Jesus Ramos, Valeriana Irineu, Edleuza, D^a Celina e Rosana, amigos queridos, agradeço a todos os amigos presentes na minha trajetória de aprendizagens pelos caminhos da vida.

A todos, sem exceção, meus sinceros agradecimentos.

“Quem se rende à tentação do ninho, jamais aprenderá a voar;
quem não se aventura pelos mares, verá o casco do seu barco apodrecer no cais;
quem não ousar na vida profissional ficará superado porque não foi capaz de dialogar com as mudanças que o tempo ofereceu...”

Hamilton Werneck

BARROSO, Dione Pires. *Programa Hora da Leitura: um olhar para a proposta de práticas de leitura da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo*. 2007. Dissertação (Mestrado, Lingüística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté, Taubaté.

RESUMO

A Secretaria Estadual da Educação do Estado de São Paulo, por meio da Coordenadoria de Normas Pedagógicas criou, para atender às necessidades educacionais vigentes, o Programa Hora da Leitura, que é um enriquecimento curricular e compõe a carga horária dos alunos do ensino fundamental. O Programa enfatiza o aprendizado da leitura, o que o torna de suma importância no meio acadêmico e justifica o interesse pela sua investigação minuciosa. O objetivo geral desta pesquisa é discutir as questões referentes ao Programa Hora da Leitura, especificamente o trabalho discute os pressupostos teóricos, analisa as práticas de leitura propostas e discute a viabilidade das orientações para a aplicação, considerando questões relacionadas ao tempo para discussão e para a aplicabilidade das atividades na escola. O corpus é composto pelos documentos que regulamentam o Programa, os materiais do programa disponíveis no site <http://www.cenp.edunet@see.sp.gov.br>, no link Hora da Leitura e pelo conteúdo das teleconferências e videoconferências ocorridas durante o ano de 2005 e início de 2006. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica e qualitativa. Os dados analisados possibilitam constatar que a proposta está assentada em teorias de leitura interacionistas e discursivas, além de compreenderem aspectos relacionados aos gêneros do discurso e ao letramento. Embora o programa pretende o trabalho com diversos gêneros das diversas esferas, observa-se o enfoque nos gêneros literários, no que diz respeito às orientações por meio de videoconferência e outras. Por fim, considerando a extensão e importância do programa, ainda que seja concebido como atividade de enriquecimento curricular, acredita-se que as orientações são falhas, pois apresentam algumas incoerências e isso resulta na dificuldade de transposição didática prejudicada, principalmente, em função do número de aula em torno do qual o Programa se organiza.

Palavras-chave: Hora da leitura, proposta de leitura, práticas de leitura.

ABSTRACT

Hora da Leitura Program: a looking for the proposal of reading practice from State Secretariat of Education of São Paulo

The State Secretariat of Education of São Paulo State, by means of the Coordenadoria de Normas Pedagógicas, was created in order to attend the effective necessities, The Hora da Leitura Program that is a curricular enrichment and composes the timetable load of students of the fundamental education. The Program emphasizes the learning of the reading, which becomes it of the extreme importance in the academic means and justifies the interest for its detailed investigation. The general objective of this research is to argue to the referring points to the Hora da Leitura Program. Specifically, this work discusses the theoretical basis, analyzes the practices of reading proposed and argues the viability of the orientations to the application, considering points related to the time of discussion and to the applicability of the activities in the school. The corpus is composed by documents that regulate the Program. The available materials of the Program are in the site <http://www.cenp.edunet@see.sp.gov.br>, in link Hora da Leitura and to the contents of the teleconferences and videoconferences occurred during the year 2005 and beginning of 2006. It is about a bibliographical and qualitative research. The analyzed dates make possible to verify that the proposal is founded in interactionist and discursive theories of reading, besides to understand aspects related to the genres of the speech and to the literacy. Although the program intends the work with the diverse genres of the diverse spheres, the focus in the literary genres is observed, in which is about directions by means of videoconferences and others. Finally, considering the extension and the importance of the program, despite it has been conceived as activity of curricular enrichment, it is clear that the orientations are not perfect, therefore they present some incoherencies and it results in the difficulty of the impaired didactical transposition, mainly, in function of the number of classes around the organization of the Program.

Keywords: Hora da Leitura, proposal of reading, reading practice.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – Quadro de agrupamento gêneros textuais.....	79
--	----

SUMÁRIO

Apresentação da pesquisa.....	13
Capítulo 1 - Diferentes concepções de leitura e suas implicações no processo- ensino aprendizagem	24
1.1 Apresentação do capítulo	24
1.2 A concepção de leitura apenas como decodificação.....	24
1.3 Da leitura tradicional aos primeiros estudos psicolinguísticos sobre leitura .	30
1.4 Uma perspectiva interacionista de leitura.....	34
1.5 Uma perspectiva discursiva de leitura	40
1.6 A leitura na perspectiva de letramento	49
1.7 O que dizem os PCN sobre leitura	54
1.8 A leitura numa perspectiva dos gêneros do discurso	58
Capítulo 2 - Considerações sobre o Programa Hora da Leitura.....	66
2.1 Apresentação do capítulo	66
2.2 Hora da Leitura: implantação, implementação e descrição do funcionamento do Programa	66
2.2.1. Alterações e complementações importantes no ano de 2006	70
2.3 A organização do ambiente virtual: Site	71
2.3.1 Teleconferência	72
2.3.2 Videoconferência: algumas considerações sobre o tema	72
2.4. As reuniões em São Paulo	76
Capítulo 3 – Análise de corpus	77
3.1 Resumo do capítulo	77
3.2 – Material 1 - Documento escrito recebido pelas escolas e oficinas - orientações para a execução do Programa Hora da Leitura (HL)	77
3.3 - Atividades de leitura sugeridas.....	82
3.3.1 – Sugestão 1	82
3.3.2 - Sugestão 2	83
3.3.3 - Sugestão 3	86
3.3.4 - Sugestão 4 - O texto Publicitário	89
3.3.5 - Conclusão parcial das análises do material 1	93

3.4 – Material 2 - Análise da primeira teleconferência com vistas ao trabalho pedagógico ocorrida no ano de 2005	94
3.4.1 - Conclusão parcial	102
3.5 Material 3 – As videoconferências	103
3.5.1 Videoconferência ocorrida no dia três do mês de maio de 2005: resumo e análise	103
3.5.2 Videoconferência ocorrida em 09/06/05	113
3.5.3 Videoconferência ocorrida no dia 05 do mês de agosto do ano de 2005.....	121
3.5.4 Videoconferência ocorrida em 09 de setembro de 2005	127
3.5.5 Videoconferência exibida no dia 19 do mês de outubro do ano de 2005	133
3.5.6 Conclusão parcial das videoconferências ocorridas no ano de 2005	143
3.5.7 Análise do material escrito, recebido na primeira reunião presencial do encontro Hora da Leitura realizado pela SEE/CENP, no ano de 2006	145
3.5.8 Análise da primeira videoconferência ocorrida no ano de 2006	153
3.5.9 Conclusão parcial sobre as propostas de atividades da reunião e a 1ª videoconferência realizada em 2006	159
Conclusão	160
Referências	165

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A dificuldade de leitura enfrentada pelos alunos das escolas públicas é um problema que vem sendo constatado pelas instituições governamentais há alguns anos.

Os resultados dos indicadores como ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), SARESP (Sistema de Avaliação Estado de São Paulo) e SAEB¹ (Sistema de Avaliação Educação Básica) demonstram que os alunos estão aquém dos objetivos propostos para os anos de escolaridade nos quais se encontram.

Os trabalhos que vêm sendo desenvolvidos ao longo dos anos nas escolas públicas ainda não parecem atender à proposta de leitura explicitada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN - (BRASIL, 1998). Sabe-se que os PCN constituem-se material de pesquisa e sofrem inúmeras críticas por parte de muitos teóricos, dentre os quais pode-se citar Máscia² (2005), Uyeno³ (2005), Ghiraldelo⁴ (2006) e Bohn (2000). Trazer os PCN para a discussão nesta pesquisa, não compreende, portanto, que os PCN sejam a melhor ou a única fonte na qual se buscam formas para um trabalho profícuo no desenvolvimento da educação escolar. No entanto, é imprescindível para esta pesquisa, o reconhecimento de que a Política Educacional do Estado de São Paulo adota, atualmente, os PCN como fonte primordial e assenta sua Proposta de Educação no desenvolvimento das habilidades e competências sugeridas neste documento, como um caminho possível para alcançar sucesso no processo ensino-aprendizagem pelos alunos, dentro das instituições escolares, segundo Chalita⁵ (2006) e Silva⁶ (2005 e 2006).

Discussões realizadas por vários pesquisadores, ao longo dos últimos anos, entre eles Neves (1998) apontam a leitura como obrigatoriedade de todas as áreas, porém, segundo Lajolo (2002) e Rojo (2002), ao professor de língua portuguesa, e só a ele, é atribuída a responsabilidade de desenvolver as habilidades de leitura necessárias à compreensão leitora. No contexto desta pesquisa, essa informação é importante, uma vez que a proposta do PCN discute a questão da leitura nas diversas áreas e a (SEE)

¹ De acordo com o INEP (www.inep.gov.br/saeb), a partir de 2005, o SAEB passou a ser composto por duas avaliações, a saber: a) Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB); b) Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC).

² Márcia Máscia em comunicação oral na UNITAU, ano 2005.

³ Elzira Uyeno em comunicação oral na UNITAU, ano 2005.

⁴ Claudete Ghiraldelo em comunicação oral, UNITAU, ano 2006.

⁵ Benedito Gabriel Chalita, Secretário de Educação do Estado de São Paulo, em comunicação oral na CENP, 2005.

⁶ Sonia Maria Silva, Coordenadora Pedagógica da Coordenadoria Estadual de Normas Pedagógicas da Secretaria Estadual de Educação, em comunicação oral por meio de videoconferência 2005/2006.

Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo propõe um Programa em que se desenvolva leitura independente da área de atuação do professor e não atrelado ao currículo em termos de conteúdo específico, mas sim do desenvolvimento do gosto, do hábito e das habilidades de leitura.

A SEE ciente da necessidade de observar com mais propriedade a situação dos alunos da rede, aplica, anualmente, o SARESP, com intuito de realizar diagnóstico e, a partir dele, pensar projetos e programas que auxiliem o trabalho dos professores e, conseqüentemente, contribuam para a melhora do aprendizado dos alunos. Com o propósito de diagnosticar quais as especificidades dos problemas que os alunos apresentam em relação à leitura e à escrita, propôs-se, nos anos de 2003, 2004 e 2005, avaliar exclusivamente a competência leitora e escritora de todos os alunos da Educação Básica da Rede Estadual, sendo que, no ano de 2005, avaliaram-se também as habilidades necessárias e específicas da disciplina de matemática.

Com base nos resultados do SARESP e a partir dos estudos da equipe da CENP (Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas), a SEE apresenta, a cada ano, propostas de intervenção que visam melhorar a formação continuada do professor. Os projetos pensados como ações para favorecer o processo ensino-aprendizagem têm como eixo norteador a discussão sobre as capacidades leitora e escritora que devem ser garantidas pela escola, como meio de inserção social dos alunos em todos os segmentos sociais.

Dentre as ações pedagógicas que visam contribuir para que o aluno obtenha sucesso, a Secretaria de Educação do Estado, em parceria com o Governo Federal, promove desde 1995, de maneira descentralizada⁷, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD⁸), no qual o governo distribui aos alunos das escolas públicas os livros didáticos, com o objetivo de auxiliar professores e alunos no ensino-aprendizado da leitura e da escrita. No Estado de São Paulo, além dos livros didáticos, o PNLD oferece módulos de literatura nacional e universal com vistas a enriquecer o trabalho desenvolvido pelos professores e incentivar a leitura. No entanto, os livros didáticos ainda sofrem várias críticas, de acordo com pesquisas recentes, dentre as quais citam-se Lajolo (2002), Silva (2003), Roxane (2000) e Lopes-Rossi (2002a).

⁷ Informações obtidas no site <http://cenp.edunet.sp.gov.br/index.htm>, link PNLD.

⁸ No ano de 2006 o PNLD foi centralizado pelo Governo Federal.

Lopes-Rossi (2003), à luz da proposta de trabalho com gêneros discursivos – conforme conceito de Bakhtin (1992) assumido pelos PCN, conclui em uma de suas análises a descaracterização dos gêneros quando dispostos num dado LD (livro didático) e a impropriedade dos exercícios propostos.

Batista (2003) e Rojo (2006) observam a tendência dos LD para desenvolverem, a partir dos textos, exercícios que insistem em trabalhar aspectos gramaticais pouco relevantes ou mesmo desnecessários ao trabalho que deveria priorizar o desenvolvimento da capacidade leitora dos alunos. Apesar disso, esses mesmos pesquisadores reconhecem que a implantação do PNLD surtiu bons efeitos, uma vez que, a partir da análise dos livros feita pela equipe técnica do Ministério da Educação e Cultura (MEC), as editoras perceberam que não seriam comprados livros de baixa qualidade e isso fez com que os autores se preocupassem em produzir propostas mais coerentes com a proposta pedagógica da educação atual registradas nos PCN.

Esse cenário descrito evidencia a dificuldade em desenvolver a capacidade leitora dos alunos e a falta de subsídios para o professor que, muitas vezes, depende do LD, ainda que seja por falta de iniciativa para elaboração de seu próprio material didático, pela credibilidade de que o material é de excelente qualidade, uma vez analisado pela equipe técnica pedagógica do MEC, ou ainda a aparente facilidade de se desenvolver as atividades que constam nesse tipo de livro.

A situação em que se encontram os educandos da rede estadual, observada nos diversos indicadores avaliativos já descritos, faz com que se observe, por outro lado, que as várias tentativas bastante sérias da rede estadual em aprimorar a capacidade do professor no desenvolvimento de um trabalho profícuo de leitura e escrita, não têm alcançado a meta estabelecida, ou seja, aquela que entende que ler e escrever são quesitos fundamentais para o exercício da cidadania.

A equipe central da SEE, ciente dessa dificuldade, por meio da CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas), promove cursos de capacitação de professores e, nos últimos quatro anos, essas orientações têm ocorrido, também, por meio de videoconferências realizadas pela equipe do PNLD do Estado de São Paulo, além dos pesquisadores convidados e contratados para capacitar os professores da rede

no uso dos livros didáticos e paradidáticos⁹, principalmente, quanto às questões referentes à leitura e à escrita.

Dentre as muitas ações da Secretaria do Estado de São Paulo, destaca-se para esta pesquisa o Programa Hora da Leitura¹⁰, vinculado ao PNLD¹¹, uma vez que utiliza dele os livros de ficção e não – ficção para a realização de seu trabalho, bem como, em algumas situações, recorre aos livros didáticos numa tentativa de trabalhar textos mais curtos, mesmo porque é de orientação da SEE/CENP que todos os materiais de que a escola dispõe devem ser utilizados para desenvolver um trabalho que seja interdisciplinar¹².

O Programa Hora da Leitura foi instituído em 1º de março do ano letivo de 2005. Inicialmente foi pensado para todos os alunos do ciclo II do Ensino Fundamental. Atualmente, além desses, é destinado também aos alunos do ciclo I das Escolas de Tempo Integral¹³. Em relação ao atendimento na Escola de Tempo Integral, o Programa é tratado como Oficina e as atividades são realizadas no período contrário às aulas que compõem a base comum do currículo. Nas demais escolas, aquelas que não fazem parte da chamada Escola de Tempo Integral, o Programa compõe a grade como Enriquecimento Curricular e é ministrado no mesmo período das outras aulas.

Em ambas as situações, o trabalho visa enfatizar a leitura de diversos gêneros discursivos¹⁴. Além disso, este programa está intrinsecamente relacionado a um projeto denominado Tecendo Leituras, que também se liga ao PNLD e objetiva o

⁹ A nomenclatura deixou de ser empregada atualmente na instituição, e os livros que chegam recebem o nome de módulos ou são denominados literatura de ficção e não ficção.

¹⁰ Os documentos da SEE/ CENP não são claros em relação à nomeação. Embora, normalmente ele seja chamado de Projeto, inclusive nos documentos da CENP, o primeiro documento o intitula legalmente como um Programa de Enriquecimento curricular.

¹¹ Até o ano de 2005 a distribuição dos livros era feita com recursos do PNLD. No ano de 2006, com a centralização do PNLD, embora em todos os cursos e documentos façam-se referências ao PNLD, os livros utilizados no Programa Hora da Leitura e no Projeto Tecendo Leitura não são mais distribuídos diretamente pelo PNLD, no entanto, continuam sendo distribuídos pela SEE sob a denominação de Programa Lendo e Aprendendo.

¹² Sônia Maria em Comunicação oral, 2005, CENP.

¹³ Escola de Tempo Integral é um projeto piloto da SEE. A rede estadual tem hoje aproximadamente 700 escolas de Tempo Integral, nas quais os alunos permanecem por 8 horas diárias. Na Diretoria de Ensino-Região Pindamonhangaba há cinco escolas de tempo integral, das quais apenas três possuem o ensino fundamental, ciclo I (que na rede estadual corresponde aos quatro primeiros anos de escolaridade).

¹⁴ O trabalho é adequado ao ciclo, os momentos de capacitação via videoconferência ocorrem em dias separados para os professores dos diferentes ciclos.

desenvolvimento das capacidades leitora e escritora, por meio da leitura dos clássicos da literatura universal, nas aulas de Língua Portuguesa¹⁵.

O Programa Hora da Leitura é ministrado por docentes em exercício ou admitidos para este fim, portadores de licenciatura plena, habilitados em Língua Portuguesa ou em outra formação que não Letras, desde que atendam ao perfil e requisitos definidos nas diretrizes que norteiam a implantação e implementação deste programa¹⁶. Diferencia-se, aparentemente, do projeto Tecendo Leituras, principalmente, no que compreende a proposta de trabalho que prioriza a leitura sem que para isso discutam-se conteúdos particulares de Língua Portuguesa.

O problema que motivou esta pesquisa foi a observação, logo no início da implantação do programa, de que: 1) em relação às orientações realizadas por meio de videoconferência e por meio dos registros escritos do programa (disponíveis no site www.cenp.edunet.sp.gov.br, link Hora da leitura) nem sempre as orientações são claras, em alguns momentos, parece haver um desconhecimento por parte dos educadores sobre as bases teóricas em que o programa está assentado, e têm-se a impressão de que há muitos aportes teóricos embasando as atividades; 2) uma segunda observação, também em relação ao material escrito e às videoconferências, foram as divergências em relação às atividades; enquanto o material escrito (ano 2005) prioriza a leitura dos gêneros da esfera não literária, as videoconferências priorizam os gêneros literários na sua diversidade, além de que ambos propõem trabalhos escritos extensos; 3) uma terceira observação implicou na transposição didática dessas propostas teóricas, principalmente, no que compreende um programa com enfoque para a leitura apresentando atividades diversas que desembocam na escrita, tendo como tempo disponível de aplicação das atividades uma hora aula semanal, nas escolas comuns (de tempo parcial) da rede estadual.

Considerando a extensão do Programa e os problemas observados, destaca-se a necessidade de analisar o material escrito e “falado” por meio de teleconferências, videoconferências e a reunião ocorrida em São Paulo no ano de 2006. A proposta

¹⁵ O projeto Tecendo Leituras, específico para os professores de Língua Portuguesa, foi desenvolvido ao longo do ano de 2005. Em 2006, a SEE resolveu descentralizar o projeto e permitiu às diretorias a discussão sobre sua continuidade ou não nas localidades.

¹⁶ No ano de 2005 o Programa era o que se costuma chamar “no meio” de “projeto de pasta”. Isso permitia que os diretores ao início do ano oferecessem as aulas ao professor que ele (diretor) julgasse com perfil adequado para desenvolver esse trabalho. No ano de 2006, o Programa perdeu essa característica e os professores foram admitidos na forma natural de admissão na rede pública estadual.

insere-se no campo da Linguística Aplicada, uma vez que analisa um corpus que propõe o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, especificamente, com relação à leitura. E, em função da participação efetiva do ATP (Assistente Técnico Pedagógico) na implantação e implementação do programa e das observações realizadas, justifica-se o interesse por essa pesquisa.

Objetiva-se, portanto, analisar o Programa Hora da Leitura que acontece no Ciclo II do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo, ou seja, os quatro últimos anos de escolaridade, a fim de que esta pesquisa some-se as outras já existentes e propicie reflexão sobre as orientações que veiculam na rede e visam aprimorar o trabalho dos ATP e dos professores¹⁷. Bem como possa somar-se aos muitos instrumentos existentes na rede estadual e fora dela e permitir, por meio do detalhamento e análise específica, reavaliar procedimentos ou reafirmar a eficiência destes no tocante ao desenvolvimento da competência leitora. Não se analisará, no entanto, o Programa/ Projeto Hora da leitura pensado para as ETI (Escola de Tempo Integral), uma vez que esse possui alguns caracteres diferentes, não previstos para a escola a que emprestaremos o nome de “escola comum”.

Os objetivos específicos da pesquisa são: a) Identificar os pressupostos teóricos voltados à leitura do Programa Hora da Leitura, da SEE do Estado de São Paulo; b) analisar as práticas de leitura propostas, de acordo com os pressupostos teóricos reconhecidos como relevantes nesta pesquisa; c) discutir a qualidade da orientação dada por meio de videoconferência, considerando, entre outros aspectos, a estrutura para a qual o Programa foi pensado.

A primeira hipótese da pesquisa é a de que a análise constatará que os pressupostos teóricos nos quais se fundamenta o Programa baseiam-se na leitura de gêneros discursivos por meio de aportes teóricos da teoria interacionista de leitura e em aspectos da concepção discursiva de leitura, decorrente da Análise do Discurso de Linha Francesa; uma segunda hipótese é a de que as práticas de leitura propostas nem sempre se baseiam em uma única teoria, e muitas vezes não estão em consonância com a proposta inicial do programa, quanto à questão da leitura de gêneros discursivos; embora se considere que estão presente nas propostas e nas orientações as discussões

¹⁷ A análise está delimitada ao CICLO II, excluindo-se dela a Escola de Tempo Integral, uma vez que há, nessa escola, uma estrutura diferente em termos de quantidade de aulas. No entanto, há que se observar que a orientação dada aos professores das escolas “comuns” é a mesma dada aos professores das Escolas de Tempo Integral.

sobre gênero numa perspectiva bakhtiniana; a terceira hipótese é a de que a soma das orientações mostram que estão presentes mais de um aporte teórico, nas próprias formas de desenvolver o trabalho com o professor e que quanto às orientações, o projeto é tarefa difícil, considerando, dentre outros fatores, a estrutura para a qual o Projeto foi pensado e o número de aulas disponibilizadas¹⁸.

O procedimento de pesquisa a ser seguido é o da análise qualitativa que é descritiva e de cunho interpretativo; em que os dados são obtidos em forma de palavras ou imagens e não de números, como explicam Bogdan e Biklen (1994). A interpretação dos dados fundamenta-se em conceitos teóricos advindos das abordagens cognitivas (interacionista) e discursiva de leitura, da concepção de letramento, da teoria gêneros discursivos de Bakhtin (1992), notadamente no que se refere às práticas de leitura de gêneros discursivos na escola, como tem sido proposto atualmente por pesquisadores da Linguística Aplicada e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN – (BRASIL, 1998).

O material escrito recebido pelas Oficinas Pedagógicas e disponível no ambiente virtual¹⁹ será analisado na íntegra. Far-se-á um resumo desse documento, considerando citações literais, quando essas se fizerem relevantes. Verificar-se-á, também, os conteúdos discutidos durante 1 teleconferência e as 6 videoconferências ocorridas em 2005 e 2006, em períodos que compreendem, geralmente, três ou quatro horas. Essas últimas serão apresentadas por meio de resumos e citar-se-ão as falas quando essas se fizerem imprescindíveis à compreensão das orientações. Reescrever-se-ão na íntegra as comandas das atividades, pois essas são exemplos práticos, assentados em teorias que a pesquisa se propõe observar na análise.

Não se pretende observar a validação da videoconferência, como meio de capacitação continuada, embora se possam realizar considerações sobre esse tema ao abordar o funcionamento das reuniões que ocorrem por meio desse instrumento. Há que se considerar, para tanto, a dinâmica da aprendizagem ocorrida durante as capacitações e os participantes das diversas Diretorias de Ensino envolvidas, bem como, as possibilidades de comparação dos diversos materiais disponíveis pelo Programa.

¹⁸ Entenda por estrutura a quantidade e a profundidade das discussões realizadas durante as capacitações, dentro de um tempo-espaço, quantidade de encontros e disponibilidade de aplicação das atividades, durante as videoconferências. E, por outro lado o número de aulas oferecidas aos professores para o desenvolvimento do Programa.

¹⁹ <http://cenp.edunet.sp.gov.br>

É importante ressaltar que, embora o Programa ocorra nas 90 Diretorias de Ensino do Estado de São Paulo, as orientações são realizadas de forma a agrupar essas diretorias em dias diferentes, formando circuitos com aproximadamente 20 a 25 Diretorias e nem sempre são as mesmas que compõem o circuito, ocorrendo uma rotatividade.

Isso não prejudica a análise, já que esta está centrada na orientação que os educadores recebem. Também as videoconferências não são ministradas sempre pelos mesmos videoconferencistas, isso também não interfere, uma vez que o que aqui interessa é a orientação que esses realizam.

Faz parte do procedimento metodológico, desconsiderar a reunião específica do ATP com suas respectivas Diretorias, uma vez que não há acesso a todas elas, tem-se acesso a apenas uma, o que não consiste representatividade dentre as 90. A análise delimita-se, portanto, nas atividades socializadas entre as diretorias, quando os conferencistas distribuem tarefas, ou seja, a análise do conjunto dessas atividades e suas discussões, junto aos videoconferencistas.

O *corpus* de análise será composto por: 1º) documento de cunho pedagógico recebido pelas Diretorias, sendo que os outros, com informações explicitamente de regulamentação do Programa, não constituem necessidade à análise por tratarem das questões da gestão política; porém, esses materiais aparecem resumidamente no capítulo destinado ao funcionamento do Programa para que se possa compreender a dinâmica deste e possa servir-se deles como base à argumentação, quando observadas incoerências nas orientações; 2º) uma teleconferência de abertura ocorrida no ano de 2005; 3º) cinco videoconferências realizadas durante o ano de 2005 e os materiais nelas utilizados, disponíveis no site; 4º) uma videoconferência realizada no ano de 2006 e seus respectivos materiais disponíveis no site; 5º) materiais escritos, recolhidos no primeiro encontro presencial do Programa, ocorrido em São Paulo no ano de 2006, também publicado no site.

É importante ressaltar que não será analisado o site, uma vez que os materiais que nele veiculam são os mesmos que compõem todo o Programa. No entanto, podem ser feitas pertinentes considerações sobre ele, uma vez que esse ambiente constitui fonte de pesquisa dos educadores envolvidos no processo, pela disponibilização de outros portais. É importante ressaltar que no site, os professores podem postar perguntas à equipe Central responsável, ou seja, é um suporte para dúvidas e sugestões.

Destaca-se, além disso, que o público - alvo das videoconferências são os supervisores de ensino, os assistentes técnicos pedagógicos (ATP), os professores coordenadores (PCP) e os professores que ministram aulas no Programa²⁰.

As reuniões, por meio da videoconferência são realizadas diretamente pela equipe central da CENP que propõe discussão metodológica articulada com práticas e socialização das idéias entre as várias Diretorias, as quais compõem o circuito que acompanham as videoconferências.

A SEE/CENP é responsável por 90 Diretorias de Ensino e mantém em cada uma delas uma equipe de assistentes técnicos pedagógicos das diversas áreas, sendo que os ATP da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, especificamente, o ATP de Língua Portuguesa é responsável, cada qual, em sua respectiva Diretoria, pelo Programa Hora da Leitura, portanto, o Programa atende um número mínimo de 90 ATP. Bem como um número mínimo de 90 supervisores, uma vez que há, em cada Diretoria, um supervisor responsável pelo Programa. Há, também, uma quantidade de professores multiplicadores responsáveis pelo repasse das informações nas suas respectivas UE (Unidades Escolares). Esse número varia, pois é relacionado ao número de escolas, pela qual cada Diretoria é responsável. Descrever esse quadro implica em destacar a abrangência do programa que atende somente em Pindamonhangaba trinta e cinco professores durante a videoconferência e um número de, aproximadamente, oitenta professores que não participam diretamente das videoconferências, mas recebem orientações por meio das orientações realizadas pelo ATP e pelos professores multiplicadores.

O estudo deste Programa é um fazer que atende aos pressupostos da formação continuada da Rede Estadual de Ensino que, entre os muitos objetivos com os quais trabalha, procura desenvolver o processo “ação-reflexão-ação”.

A leitura de Nóvoa (2001) sustenta a afirmação de que a identificação dos pressupostos teóricos é ponto de partida para o desenvolvimento de um trabalho profícuo, porque consciente. O saber pedagógico que não se fundamenta no conhecimento teórico daquilo que se pratica incorre na possibilidade de ativismos que

²⁰ Em relação ao público-alvo, as Diretorias de Ensino podem limitar os participantes. Na Diretoria de Pindamonhangaba participam dessas reuniões o ATP de Língua Portuguesa (professor afastado que ocupa esta função) e os Professores Responsáveis pela irradiação e aplicação do Programa, sendo todos os da Escola de Tempo Integral e um de cada escola de tempo comum.

desembocam no fazer mecanicista e despreendido de objetivos. Portanto, conhecer em profundidade os pressupostos dos projetos, programas ou mesmo atividades estanques, é condição essencial para o exercício da docência.

Portanto, esta pesquisa mostra-se relevante e justifica-se por apresentar aos profissionais da área uma discussão teórica que contribuirá para que o professor possa se conscientizar dos saberes que compõem sua prática e, assim, instrumentalizar-se para melhor refletir sobre seu trabalho, buscando alternativas, além das veiculadas, que promovam desenvolvimento da leitura em sala de aula. Além disso, a observação e a procura pela coexistência de teorias diferentes no fazer pedagógico se abrem como um espaço de discussão e diálogo que permite aos profissionais vislumbrar práticas mais significativas que contribuam para que se avance no ensino de língua materna.

Esta dissertação organiza-se em três capítulos:

O primeiro capítulo discute as concepções de leitura, as teorias que subjazem a elas, a leitura na perspectiva do letramento e dos gêneros do discurso e lança um olhar para a compreensão do que os PCN entendem por leitura. No interior dessas discussões, procura-se observar as influências dessas perspectivas e concepções no fazer pedagógico, principalmente pela disseminação dessas teorias por meio dos livros didáticos, além disso, neste capítulo, focalizam-se também as críticas a respeito dessas teorias, como meio de elucidar o impacto que causam na educação.

O segundo capítulo apresenta, para fins de (re) conhecimento do leitor, a organização do Programa Hora da Leitura, considerando o espaço em que ocorrem as capacitações, os profissionais envolvidos, o perfil exigido desses profissionais, as orientações relevantes dadas pelos profissionais da SEE/CENP (orientações quanto à organização do Programa por meio de documentação impressa) e a descrição dos espaços virtuais. A apresentação do Programa se faz necessária para a apreciação das atividades das quais far-se-á a análise das práticas de leitura propostas num contexto pedagógico que considera a aprendizagem como resultado de interação social.

O terceiro capítulo apresenta os resultados da análise dos pressupostos teóricos com ênfase nas atividades, intercalando a análise do material escrito e a análise das teleconferências e videoconferências, na ordem em que foram sendo realizadas, bem como discute a orientação que se apresenta para a aplicação do Programa.

Após os capítulos, apresentam-se as considerações finais e as referências bibliográficas, lembrando que os documentos estão disponibilizados no site, link Hora

da Leitura, a teleconferência e as videoconferências, nas Diretorias de Ensino, não comendo desta forma material anexo.

CAPÍTULO 1

Diferentes concepções de leitura e suas implicações no processo-ensino aprendizagem

1.1 Apresentação do capítulo

O capítulo a seguir discute a leitura desde sua concepção tradicional de decodificação até a abordagem discursiva, além de procurar identificar a compreensão de leitura na perspectiva do letramento e na dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que adotam a proposta de serem os gêneros discursivos os objetos privilegiados do ensino. Esse conceito e seu papel nas atividades de leitura também serão considerados. Para abordar esses temas, apresentam-se considerações dos teóricos da área da Lingüística, da Lingüística Aplicada e da área da Educação, uma vez que a idéia é observar a leitura relacionando-a ao processo ensino-aprendizagem de língua. Apresentam-se brevemente os princípios teóricos que norteiam as diferentes abordagens, realizam-se considerações críticas aos modelos de leitura propostos, discutem-se concepções de leitura nos livros didáticos (a partir de pesquisas já realizadas), e propostas atuais para o trabalho de leitura a partir de gêneros discursivos.

1.2 A concepção de leitura apenas como decodificação

A concepção de ensino de leitura inspirou-se, por muitas décadas, no modelo, hoje, conhecido por *botton-up* (ascendente). Como comentam Kleiman (1997) e Solé (1998), esse modelo, identificado como tradicional, considera o aluno um sujeito passivo no processo ensino-aprendizagem, por compreender o leitor como alguém que decodifica o texto, apreende dele as palavras e compreende-as da maneira como o escritor deseja que elas sejam compreendidas.

Nesse conceito de leitura, pressupõe-se que, para ler, é necessário desenvolver a capacidade de “extração da mensagem através do domínio das palavras”, como afirma Kleiman (1997, p.19). Nesse sentido, pode-se falar em “desvendar o sentido (tirar as

cobertas ou as vendas), ou melhor, pode-se afirmar que o significado se encontra depositado para sempre nas palavras ou nos signos” (CORACINI, 2005, p. 20).

Essa concepção tradicional de leitura atribui ao texto o papel central e, por isso, leva a crer que a leitura só é possível se o leitor aprender a decodificar o texto em sua totalidade. O texto é, portanto, aquele que contém uma informação a ser descoberta, a partir do processo de reconhecimento das letras, sílabas e palavras.

Certas afirmações sobre leitura nessa perspectiva podem ser encontradas em publicações mais antigas como Faguet [s.d.] apud Penteado (1986, p. 185) que conceitua leitura como “a arte de colher idéias”. Ler, portanto, segundo esse autor, é “interpretar símbolos gráficos, de maneira a compreendê-los”. Yoakam (1955) apud Penteado (1986), afirma que o pensamento é expresso pela fala, transmitida pela audição, gravado pela escrita e interpretado pela leitura.

No entanto, ainda que compreendida como uma atividade mecânica, a leitura sempre foi vista como um processo complexo. Para Penteado (1986), esse processo compreendia seis atividades distintas e inter-relacionadas: o reconhecimento dos vocábulos, a interpretação do pensamento do autor, a associação das idéias do autor com as idéias do leitor, levando este à compreensão, a retenção das idéias e a capacidade de reprodução dessas idéias, quando necessário.

Dessa forma, ensinar considerando a concepção tradicional de leitura pressupõe, num primeiro momento, reconhecer o vocabulário do texto na íntegra, sem o qual não é possível dar continuidade à leitura; num segundo plano, verificar se o conjunto de palavras escrito está disposto de maneira a formar sentido e construir frase, para, então, tomar o conjunto de frases, e interpretá-las de forma linear (PENTEADO, p. 1986).

Depreende-se do mesmo autor que a concepção tradicional de leitura considera que a leitura acontece em nível de frase. Observa-se, ainda, no contexto das atividades, a importância dada à classificação, na prática, das orações em principais e subordinadas como meio de buscar desvendar os códigos secretos que compõem significado das frases que compõem o texto. Outra observação é a exigência de que o leitor faça um (re) conhecimento de particularidades do texto, do autor, para estabelecer associação entre as idéias do leitor com as do autor, sendo que o nível de associação é apenas o da verificação das idéias transmitidas pelo autor, uma vez que observadas essas idéias, o leitor tem a incumbência de reter as informações.

Nessa perspectiva, leitura é concebida como processo de decodificação, armazenamento, absorção, paráfrase, resgate, retenção e gravação. Vista como processo, a leitura se efetiva na medida em que o leitor armazena idéias absorvidas e é capaz de parafrasear o que leu, podendo resgatar, sempre que necessário, as idéias retidas e gravadas, impressas no cérebro, através de traços chamados mnêmicos. Esta última atividade compõe a parte fundamental do processo, uma vez que somente através dela é possível observar se o leitor conseguiu ou não apreender o sentido do texto (PENTEADO, 1986).

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 60), “a leitura em voz alta de uma cartilha exemplifica claramente o que foi a leitura como reflexo educativo de sua concepção teórica”. A decifração clara em voz alta dos códigos lingüísticos pelo leitor, o domínio da velocidade traduzia-se em saber ler.

Todas essas idéias são frutos de uma teoria preocupada com questões relacionadas à inteligência, ao aperfeiçoamento do vocabulário, ao treinamento, à velocidade no reconhecimento dos sentidos e ao poder de reprodução das idéias (PENTEADO, 1986). Nessa abordagem o espírito de crítica existente no leitor é visto como “inimigo espiritual da leitura” (FAGUET [s.d] apud PENTEADO, 1986 p.191), uma vez que para esse autor esse espírito crítico “é companheiro de aquelas formas de antagonismo e preconceito que tanto prejudicam a audição, como a leitura”. Segundo o mesmo autor, “a procura a dois da verdade, transforma-se num duelo entre autor e o leitor, onde a compreensão é morta” (PENTEADO, 1986, p. 191).

Nessa perspectiva, considera-se que a leitura de um texto é sempre a mesma, independentemente do leitor, pois se acredita que ela é dependente de um processo de decodificação e, por isso, as palavras armazenadas num texto, possuem sempre o mesmo significado.

Segundo Coracini (2005), a concepção tradicional de leitura está fundamentada em uma perspectiva estruturalista.

Adotar a concepção de estruturalismo significa, de acordo com Borba (1984, p. 31), “afirmar que a língua é um sistema” e que como sistema “tem uma estrutura interna típica: seus componentes se organizam em relações recíprocas que dão ao todo um caráter orgânico” (1984, p. 31). Nesse sentido, uma das posturas de quem adota essa concepção é considerar a “língua como um conjunto, cujos componentes se ligam por relações de solidariedade e de dependência” (BORBA, 1984, p.32). Compreendida

dessa maneira, a língua é concebida numa perspectiva de interdependência entre um significante e um significado que se reconhece como signos e é por meio dessa inter-relação e interdependência que se pode chegar à compreensão.

Essa concepção tradicional, como comentam Colomer e Camps (2002, p. 59), sustentou por anos a idéia de que a “relação entre língua escrita e língua oral é a da tradução dos signos gráficos aos signos orais”, por isso leitura era compreendida como extração da mensagem.

Por essa perspectiva, pode-se dizer que as palavras possuem os significados, e esses precisam ser desvendados. Como consequência dessa “forma de ver”, o texto é considerado “um todo passível de ser desmembrado em unidades menores, que, uma vez observadas e estudadas em seu funcionamento, podem ser recompostas de modo a reconstruir” esse todo, (CORACINI, 2005, p. 20). Essa abordagem de leitura posteriormente foi denominada *botton-up* ou ascendente (do texto para o leitor), como comenta Kato (1985).

Compreendida da perspectiva de uma teoria pedagógica que concebe o aluno como objeto da ação de educar (FREIRE, 1981), essa concepção tradicional influenciou a escola nos processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o trabalho com a leitura. A citação anterior, embora não esteja vinculada diretamente às teorias de leitura, contextualiza a abordagem pedagógica, que, de alguma maneira é responsável pela transposição didática que se faz das teorias estudadas nas diversas áreas do ensino.

Geraldi (1984) e Silva (1984), na década de 80, já questionavam esse modelo tradicional de leitura e apontavam para a possibilidade das múltiplas leituras realizadas a partir de um mesmo texto. Geraldi (1984) enfatiza ainda a artificialidade instituída em sala de aula quanto ao ensino da língua materna, apontando essa artificialidade como responsável pelo fracasso no aprendizado da língua, o que interfere diretamente no aprendizado da leitura. Para ele, “na escola não se lêem textos, fazem-se exercícios de interpretação e análise de textos”, ou seja, simulam-se leituras (GERALDI, 1984, p. 26). Silva (1984, p. 80) defende o posicionamento de que “o leitor crítico, movido por sua intencionalidade”, desvela o significado pretendido pelo autor (emissor), mas não permanece nesse nível – “ele reage, questiona, problematiza, aprecia com criticidade”.

Ainda na mesma época, Palma (1984) também denunciava o fracasso da leitura realizada pelos alunos nas escolas e criticava o ensino de leitura com o objetivo de “levar o aluno a decifrar o que o autor disse naquele espaço” (p.10), bem como já

defendia a idéia de que compreender um texto envolvia processos de descobertas e implicações sociais políticas e ideológicas ali contidas.

Esse processo de traduzir o que está escrito, elegendo uma idéia central para que o aluno consiga percebê-la e acreditar que o texto está compreendido, é uma das falhas do ensino tradicional de leitura, presente nas escolas há décadas, segundo Solé (1998) e os diversos pesquisadores já citados.

A utilização dos livros didáticos realizada pelos professores, segundo Geraldi (1984), Silva (1984), Palma (1984), Fontes (1984), Kleiman (1997) Solé (1998), Lopes-Rossi (2002b, 2003 e 2005) e Rojo (2006) é, dentre muitos outros fatores, responsável pela situação caótica do ensino de leitura.

De fato, análises dos livros didáticos, desde a década de 80, revelam que as práticas de leitura propostas, ainda naqueles livros que se intitulam modernos, não apresentam de fato mudanças significativas que apontem para práticas muito diferentes daquelas da leitura enquanto decodificação. Fontes (1984) denuncia que os livros didáticos analisados naquela época reproduziam a concepção mecanicista de leitura, as atividades, segundo este autor, baseavam-se em perguntas e respostas que procuravam checar a compreensão do aluno frente à leitura realizada. Os exercícios exigiam que o aluno encontrasse as informações no texto e transcrevesse-as, sem a preocupação com as possibilidades de leitura a que um texto permitia.

Ainda, hoje, pesquisas recentes mostram a dependência dos professores em relação aos livros didáticos. Silva (2003) comenta que “se não se estriba na muleta chamada livro didático, não se sabe o que fazer em sala de aula”. Essa dependência do livro continua inspirando as muitas pesquisas relacionadas a esse material, e os resultados ainda apontam para a fragilidade dos livros didáticos quanto ao processo de ensino-aprendizagem de leitura.

Dentre essas pesquisas é possível citar também Lajolo (2002), que aborda temas relacionados não só à precariedade do conteúdo, aos erros de conceitos veiculados, ao reforço de ideologias conservadoras, ao direcionamento de leituras, ao barateamento de compreensão e interpretação, mas também, à política que envolve o livro didático, acompanhando-o em seus desdobramentos desde a produção até o consumo.

Lopes-Rossi (2003) pesquisando o assunto constata que as práticas de leitura e escrita propostas por esses livros ainda são muito precárias e não atendem às necessidades dos novos paradigmas da educação.

Rojo (2004b) observa que há avanços na concepção de leitura e melhora gradativa, embora lenta, dos livros didáticos, em função da política educacional instituída pelo MEC/ PNLD. No entanto, segundo a mesma autora, a escola tem lançado ao mercado de trabalho alunos com sérios problemas, visto que, na prática, ainda hoje, estão presentes nas aulas de Língua Portuguesa as idéias de leitura da concepção tradicional de ensino. Isso resulta na afirmação de que “a escolarização, no caso da sociedade brasileira, não leva à formação de leitores e produtores de textos proficientes e eficazes e, às vezes, chega mesmo a impedi-la” (ROJO, 2004a, p.1 e 2004b)²¹. Também Barbosa (2000) afirma que os professores continuam entendendo leitura, ao menos num processo prático, como atividade de decodificação que exige retomada e devolução das informações obtidas.

Portanto, a concepção de leitura em que se baseiam as propostas das atividades realizadas por muitos professores das escolas públicas, principalmente aqueles que utilizam o livro didático como referência, tende ser, portanto, atividades de cunho tradicionalista.

Marcuschi (1997), num estudo sobre os Manuais de Ensino de Língua, crítica a maneira de abordagens desses livros apontando alguns aspectos, por ele, considerados falhos: a noção instrumental da linguagem e a concepção da língua como repositório de informações, os textos como produtos acabados e a crença de que compreender, repetir e memorizar são a mesma coisa.

As observações realizadas por Kleiman (1997) e Solé (1998) são de que as atividades de leitura propostas nas escolas, ainda que compreendidas como interpretação de texto, limitam-se a exercícios que propõem aos alunos responderem listas de perguntas em que a exigência implica na retomada do texto para confirmação de informações nele contidas, e cópias do próprio texto são consideradas respostas.

O trabalho do aluno é sempre identificar informações explícitas no texto, uma vez que todas as informações pelo texto são dadas. Essa preocupação em ensinar o aluno a reproduzir a mensagem de um texto é fruto da linha tradicionalista que, presente por décadas, é a responsável pela crise que a escola enfrenta na formação de leitores, (Kleiman, 1997 e Solé 1998).

Há que se observar, no entanto, que a concepção tradicional de leitura atendeu e cumpriu o seu papel no período para a qual foi pensada, pois as bases da escola

²¹ Comunicação oral (texto) apresentado em Congresso realizado em maio de 2004.

tradicional concebiam o aluno como tábula rasa, folha de papel em branco, na qual seria possível escrever o que se considerava importante para a formação. Essas são características próprias de uma educação bancária (FREIRE, 1981); portanto, para a época, ao professor cabia o papel de transmitir mensagens e, ao leitor, o papel possível era o de extrair a mensagem já dita nas palavras, de maneira que educar significava “arquivar o que se deposita” (Freire, 1981, p. 38). O professor era, por sua vez, um seguidor do livro e este o que detinha o saber.

Essa visão tradicional de leitura, presente, de alguma forma, ainda hoje, nos manuais didáticos e, por isso mesmo, presente nas escolas, conforme se pode compreender nas escrituras de Lajolo (2002), Silva (2003), e Lopes-Rossi (2005), sofreu, já na década de 60, inúmeras críticas. Uma gama de estudos sinalizou, já naquele período, mudança na compreensão do ato de ler, por meio da utilização de referentes psicolingüísticos.

1.3 Da leitura tradicional aos primeiros estudos psicolingüísticos sobre leitura

Na década de 60, as pesquisas sobre leitura deixaram de focalizar as funções globais da inteligência e da percepção para se aprofundarem em estudos analíticos sobre habilidades instrumentais ou processos cognitivos (COLOMER e CAMPS, 2002). A partir daí, a leitura passa a ser estudada como um “processo psicológico específico, formado pela integração de um conjunto determinado de habilidades e que pode se desenvolver a partir de um certo grau de maturação de cada um” (p. 60).

Posteriormente, esses foram os primeiros estudos revisitados por teóricos da Lingüística Aplicada, como, por exemplo, Kato (1985) e Kleiman (1997), e permitiriam um olhar não só para o funcionamento e a compreensão dos primeiros modelos teóricos sobre a leitura (KLEIMAN, 1996), mas também a percepção de alguns dos mecanismos envolvidos no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura. Essas pesquisas realizadas nas diferentes esferas do saber (Psicologia, Psicolingüística) são intituladas como modelos clássicos (SILVA, 1984), métodos clássicos (CHARMEUX, 1997) e modelos pré-interativos (KLEIMAN, 1989).

É possível observar que, nesse período, ocorreu uma ruptura no foco da análise dos pesquisadores que, apesar de se pautarem por mecanismos externos de quantificação da leitura, deixaram, num dado momento, de focalizar o texto para

focalizar o leitor, embora Kleiman (1989, p.23) afirme: “nem todos os modelos de leitura visam inter-relacionar o funcionamento de sistemas cognitivos e lingüísticos do sujeito para a apreensão do objeto no momento da leitura”.

Os primeiros estudos psicolingüísticos sobre leitura foram divididos por Kleiman (1989, p. 23) em “modelos de processamento” (que são “altamente específicos”) e “modelos psicolingüísticos” (que “não pretendem caracterizar cada estágio envolvido na leitura”).

Os modelos de processamento focalizam aquilo que é possível observar no processo de leitura; o resultado é, entre outros, modelos preocupados com a fixação e o movimento dos olhos, com o reconhecimento das letras, sílabas e palavras e com a descrição de estágios envolvidos na transformação de padrões escritos em significados.

Para Charmeux (1997), numa comparação entre os diferentes métodos clássicos de aprendizagem da leitura, aos quais ela denomina seqüencialmente como método tradicional, método global e método misto, observa-se que o resultado da compreensão está de alguma maneira associado à oralização e à rapidez. A compreensão é concebida sempre como um processo mágico. Segundo Silva (1984, p. 54), esses modelos colocam a leitura como “evento desligado da esfera humana, que se caracteriza como um fenômeno físico que pode ser observado através de lentes de microscópio”.

Para esta pesquisa é interessante citar o modelo de Goodman²², que, segundo Silva (1984), utilizou-se de referentes psicolingüísticos e definiu leitura como um processo seletivo. Para Goodman (1967 apud SILVA, 1984, p. 52), “a leitura envolve a utilização parcial de pistas mínimas de linguagem disponível, selecionadas a partir de *inputs* percentuais gerados pela expectativa do leitor”. Essa compreensão do processo caracteriza “a leitura como um jogo de adivinhações e utiliza a teoria de sistemas para representar o processo de leitura, numa explicação sobre o que acontece na cabeça do leitor durante o ato de ler” (SILVA, 1984, p. 53).

Nesse modelo, explica Kleiman (1996), o ensino da leitura foi tratado numa perspectiva de construção individual que envolve processo de seletividade e capacidade de antecipar. O leitor foi privilegiado em detrimento do texto. As hipóteses para o processo de leitura se situam na condição de que o leitor é um sujeito que lê a partir de seus conhecimentos, a partir de recursos cognitivos que o tornam capaz de estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, dessa forma, “quanto mais informação possuir

²² Goodman é citado pelos autores, quando se faz referência ao modelo, sem data.

um leitor sobre o texto, menos precisa fixar-se nele para compreendê-lo” (KLEIMAN, 1996, p. 24).

Como explica Solé (1998), da mesma forma que o modelo tradicional, esse processo de leitura obedece a uma seqüência e uma hierarquia, no entanto, ao contrário daquele que pressupõe mecanismos de captação de informação, este pressupõe mecanismos de verificação dessa informação e verificação da mensagem. Nas palavras da autora, “as propostas de ensino geradas por esse modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação, que nas concepções mais radicais são consideradas perniciosas para a leitura eficaz” (p. 24).

Essa abordagem, posteriormente intitulada *top-down* ou descendente (do leitor para o texto), pressupõe um leitor que apreende com facilidade uma idéia geral do texto, tem fluência e velocidade na leitura, porém, pouco confirma suas hipóteses no texto, o que torna a leitura perigosa do ponto de vista da compreensão real do texto (KATO, 1985).

A perspectiva descendente trouxe para o centro das discussões uma questão que a leitura tradicional e o modelo ascendente (*bottom-up*) não consideravam. Como o processo pressupunha que a informação vinha parcialmente do *input* visual (texto), formularam-se hipóteses de como se processava e de onde vinha o resto das informações. Segundo Kato (1985), o estímulo visual, nessa abordagem, servia apenas para acionar o que se configurou na época como “esquemas mentais”. Esquemas podem ser entendidos como “pacotes de conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso”. Esses esquemas, segundo a mesma autora, “ligam-se a subesquemas e a outros esquemas formando uma rede de inter-relações que podem ser sucessivamente ativadas” (p. 41).

Pode-se compreender, portanto, que para o processamento descendente, diante de um texto (estímulo visual), o leitor acionaria, a partir do estímulo, os conhecimentos prévios, armazenados em sua memória na forma de esquemas, traria para a cena seus conhecimentos de mundo da forma como eles foram armazenados e sua compreensão resultaria desse processo dialógico entre o estímulo visual e os esquemas. No entanto, a ação de acionar os esquemas, pressupunha acionamento de “subesquemas ou outros esquemas, fazendo o leitor predizer muito do que o texto vai dizer ou adivinhar aquilo que não está explícito” (KATO, 1985, p.42).

Observa-se que “a possibilidade de leitura descendente está ligada à familiaridade ou não com a palavra em nosso léxico mental” (KATO, 1985, p. 42). Não acionar o conhecimento da palavra, expressão, idéia a partir do esquema, ou seja, não percebê-las como conhecimento prévio implicaria em uma leitura desacelerada que, fatalmente, passaria a depender de um processo ascendente. Vale ressaltar que o processo descendente assume, segundo Kato (1985) diversos níveis e, em todos eles, acionar esquemas implica reconhecer no léxico mental, na experiência de vida, o significado das coisas, para então, prever, antecipar, adivinhar a partir do *input* verbal.

Não se pretendeu, aqui, discutir os modelos teóricos em seus pressupostos filosóficos e psicológicos. A literatura existente sobre o assunto é vasta. A pretensão é apenas a de perceber, por meio de algumas citações, que a teoria de leitura desse período, embora chegasse ao extremo oposto da abordagem tradicional, não sinalizou para uma discussão sobre a compreensão, a interpretação daquilo que se lê, para além das hipóteses elencadas pelo leitor, o que evitaria um processo perigoso de adivinhações. Como observado, os estudos ora focalizaram a leitura como uma simples seqüência de etapas de processamento, ora como um jogo de adivinhações dependentes dos conhecimentos prévios, permitindo assim que a compreensão fosse associada a um processo de oralização.

Das discussões realizadas por Kato (1985), Kleiman (1989/1996), Solé (1997) e Colomer e Camps (2002), observa-se que os primeiros estudos psicolinguísticos têm o valor de indicar, além de uma preocupação necessária em torno da leitura, caminhos para se problematizar o ato que constituirá, posteriormente, o equilíbrio desejado. Como comenta Kleiman (1996, p.30) “o modelo psicolinguístico de Goodman partilha de algumas características dos modelos interativos”, pois considera a leitura uma atividade que entende o leitor num processo dinâmico, que utiliza conhecimentos linguísticos, conceituais e de mundo, embora a caracterize, essencialmente, como atividade preditiva, dependente de um jogo de adivinhações.

O ponto mais crítico dessa abordagem de leitura, portanto, é a concepção de um leitor que “faz excessos de adivinhações, sem procurar confirmá-las com dados do texto, através de uma leitura ascendente” (KATO, 1985, p. 40), como se ler fosse um jogo de adivinhações sem objetivos. No entanto, deve-se registrar que a abordagem lançou novas hipóteses e, de alguma forma, possibilitou avanços para as pesquisas sobre leitura, embora num contexto escolar tenha-se apresentado como perigosa pela

aceitabilidade de leituras não autorizadas pelas marcas textuais e pelo contexto em que leitor e texto se inserem (POSSENTI, 1999).

1.4 Uma perspectiva interacionista de leitura

A teoria interacionista²³ de leitura, na sua origem, procura compreender como ocorre a leitura a partir de uma perspectiva de construção de sentido. Seu objeto de estudo, segundo Kleiman (1989/1996), Solé (1998), Colomer e Camps (2002), é a interação dos vários níveis de conhecimento prévio do leitor, associados aos fatores cognitivos, sócio-discursivos e sócio-interacionais.

Para Kleiman (1996), essa abordagem interacionista de leitura não é um modelo de interação, mas de “reflexões e propostas que descrevem e utilizam a interação de níveis de conhecimento necessários à compreensão e focalizam algum aspecto dessa interação” (KLEIMAN, 1996, p.30). A mesma autora afirma que “essas propostas consideram leitura como uma atividade essencialmente construtiva” (p. 31).

Os teóricos dessa linha, portanto, estudam a leitura considerando a inter-relação não hierarquizada dos diversos níveis de conhecimento do sujeito leitor, que compreende desde os conhecimentos gráficos até o conhecimento de mundo, utilizados por esse leitor no ato da leitura (KLEIMAN, 1996).

A perspectiva dos teóricos da concepção interacionistas de leitura, segundo Solé (1998), é a de que, para ler, são necessários movimentos ascendentes e descendentes. O processo ascendente compreende o trabalho do leitor que, frente ao texto, precisa reconhecer os signos lingüísticos, ou seja, decodificar. No entanto, apenas essa habilidade de decodificação não significa ler, uma vez que, para ler, o leitor, ao mesmo tempo em que busca decodificar, também cria expectativas quanto à semântica e procura verificar, através do processo descendente, se as informações apreendidas são realmente possíveis para o texto em questão (Kleiman, 1997). Nessa abordagem, fala-se em objetivos de leitura, previsão, verificação inferência, construção, interpretação, atribuição de significados, estratégias e construção do sentido. A leitura, nessa perspectiva, vista como um processo de construção de sentidos, permite considerar que o texto traz marcas da situação de enunciação que devem ser respeitadas. Portanto, nessa abordagem, a leitura precisa ser autorizada pelo texto. Em contrapartida, o leitor,

²³ Alguns teóricos utilizam a terminologia “interativista”.

como sujeito ativo de um processo cognitivo, pode atribuir sentidos diversos a um mesmo texto, em função da esfera de atividade em que ele circula, das inferências possíveis, do conhecimento prévio. O leitor é, portanto, aquele que utiliza os movimentos ascendentes e descendentes de forma apropriada e no momento adequado, segundo Kato (1985). Esse leitor é aquele que, segundo a mesma autora, “tem um controle consciente e ativo de seu comportamento” (p. 41).

Neste caso, “leitura é sinônimo de compreensão, mas distingue-se do ato de interpretação que, constituindo um ato posterior, estaria impregnado das experiências e opiniões pessoais” (CORACINI, 2005, p.22). O leitor precisa, portanto, compreender o texto para possivelmente interpretá-lo. Segundo Solé (1998), é essencial nessa perspectiva que o leitor aprenda a processar o texto e seus diferentes elementos; essencial, também, que aprenda e utilize estratégias que possibilitem de fato a compreensão desse texto.

Dentro da abordagem cognitiva de leitura, as experiências individuais são responsáveis pelas respostas, pela diversidade de compreensão possível para um mesmo texto (MARCHUSCHI, 1999). A proposta de leitura como um processo inferencial é apenas um aspecto no conjunto das atividades cognitivas realizadas durante a leitura. E é, também, um ponto relevante na abordagem, pois, por meio dela, tornou-se consenso entre os teóricos da abordagem interacionista que os sentidos não estão no texto, uma vez que “o contexto sociocultural, os conhecimentos de mundo, as experiências e as crenças individuais influenciam” diretamente na leitura (MARCHUSCHI, 1999, p. 96).

A questão da leitura enquanto processo inferencial permite aos interacionistas, ao contrário das concepções anteriores que limitavam o ato de ler a um processo quantitativo de decodificação, não privilegiar o texto em detrimento do leitor, nem potencializar o leitor em detrimento do texto. Para Solé (1998, p. 24), “o modelo interativista não se centra exclusivamente no texto nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz dos seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto”.

Nesse aspecto, a teoria em questão considera importante a organização do conhecimento na memória e preocupam-se em estudar como se dá essa organização. Em Marchuschi (1999) encontram-se alguns apontamentos realizados pelas diversas áreas do conhecimento, entre eles Minsky (1975 apud Marchuschi, 1999), representante das investigações no campo da inteligência artificial, que considera que os conhecimentos

organizam-se em unidades fixas denominadas *frames*. Schank e Abelson (1977 apud Marchuschi, 1999) defendem a idéia de que a organização se dá por meio de *scripts*. Aida Van Dijk (1980 apud Marchuschi, 1999) formula para essa explicação a teoria dos *esquemas*.

Importa saber que a memória não é um repositório de informações, “e sim um instrumento estruturado e estruturante, com grande dinamismo e capaz de se reorganizar a cada momento” (MARCHUSCHI, 1999, p. 98). Essa questão da memória, das possibilidades de inferência no texto a partir dos processos ativados na cabeça do leitor, dentre muitas outras, permite concluir que as discussões sobre o processo de aquisição da linguagem e a forma como os pesquisadores passaram a conceber o sujeito aprendiz influenciaram diretamente na maneira como os pesquisadores da leitura passaram a compreender os leitores.

Essa concepção interacionista, num enfoque pedagógico, como é possível inferir nos textos escritos por Kleiman (1996), Colomer e Camps (2002), entre outros, considera a leitura como uma prática social e compreende, por essa razão, que, ao ler, o indivíduo aciona todo o sistema de valores, crenças, atitudes que refletem o grupo ao qual pertenceu e pertence (Kleiman, 1997).

Por essa perspectiva, uma vez discutida num contexto de interação entre os sujeitos, a leitura pode ser compreendida como algo que se ensina (Solé, 1998). E, num contexto de aprendizagem em sala de aula, o professor deve ser o mediador, realizar intervenções, como aquele que possui um leque de informações e pode, por isso, encaminhar o aprendizado do aluno, sem direcioná-lo, mas criando condições para que esse último possa, em contato com o objeto, progredir em seu processo de construção (KLEIMAN, 1997).

Quanto ao aspecto pedagógico, portanto, no ensino da leitura, uma vez que um texto possa ser julgado difícil para o aluno, o professor, como mediador, deve intervir no processo de construção, criando mecanismos para que o texto considerado difícil possa ser compartilhado e, por meio de diálogo, jogos e outros textos, o aluno aprenda estratégias que permitam elucidar o texto em questão (Solé, 1998). Conceber a leitura como um processo de interação implica, portanto, em compreender como essencial no interior do processo a ativação do conhecimento prévio do leitor e o ensino de estratégias que possam ativar esse conhecimento prévio.

Pode-se também, dentro dessa perspectiva interativista, compreender, segundo Kleiman (1996) e Colomer e Camps (2002), que o confronto entre conhecimento prévio e material lingüístico resulta em muitas possibilidades de leitura, uma vez que conhecimento prévio depende especificamente do conhecimento de mundo do leitor e, como os leitores não são iguais em suas formações, são diferentes seus conhecimentos prévios e, por conseguinte, a compreensão que os leitores fazem de um texto.

Para Fávero (1995), o conhecimento prévio se organiza em nossa memória por meio de frames, esquemas, scripts e cenários. Os frames são modelos globais que contêm o conhecimento sobre conceitos; esquemas são modelos mentais de eventos ou estados dispostos em seqüências ordenadas, ligadas por relação temporais ou causais; scripts especificam os papéis esperados para determinada situação; cenários são descrições de lugares, ainda de forma generalizada.

De acordo com a mesma autora, em contato com o texto, esses conhecimentos organizados são acionados, e é a partir das impressões que cada leitor depreende da realidade particular que ele possivelmente compreenderá o texto. Uma vez limitados esses conhecimentos de mundo, decorrentes de fatores sócio culturais, não é possível acioná-los, pois não se encontrarão em nossa memória; isso implica negativamente para a compreensão de um texto, podendo mesmo limitar essa compreensão.

Essa concepção interacionista, no que tange ao ensino de leitura, compreende como necessário ao processo, como dito anteriormente, o ensino de estratégias de leitura. Embora focalizem o ensino de estratégias, para Kleiman (1997), conceber leitura como ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre leitor e texto significa perceber que o ensino de leitura seria um ato incoerente com a natureza da atividade. Porém, observando o contexto escolar, a autora concorda que, embora não seja possível ensinar leitura, é possível compreendê-la numa perspectiva de ensino de estratégias, o que resultaria numa coerência na atividade, uma vez que não se privilegia uma leitura em detrimento da outra, mas apenas exploram-se possibilidades de permitir ao leitor maior destreza para abordar um texto. (KLEIMAN, 1997).

Kleiman (1997) e Solé (1998) não discordam da idéia central de que leitura não se ensina. Ao comentar sobre o ensino de leitura, Solé (1998) explica as questões das estratégias, ou seja, assim como Kleiman (1997), entende que o ensino de leitura só é

possível por meio do ensino de estratégias de leitura, que podem ser estratégias cognitivas e metacognitivas.

Estratégias metacognitivas são aquelas das quais o leitor tem consciência e por meio delas consegue dizer quando está compreendendo um texto ou porque ele está lendo o texto. Em relação às estratégias cognitivas, Kleiman (1997) afirma que são aquelas que estão no plano das operações inconscientes. Por essa visão do processo de leitura como utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas, o ensino de procedimentos estratégicos consiste “por um lado na modelagem das estratégias metacognitivas, e, por outro, no desenvolvimento de habilidades verbais subjacentes aos automatismos das estratégias cognitivas”. Em relação a esse último tipo, seria realizada uma instrução “através de análise textual característica da desautomatização do processo” (KLEIMAN, 1997, p. 50).

Solé (1998, p. 69) refere-se a estratégias “como procedimentos de caráter elevado, que envolvem a presença de objetivos a serem realizados, o planejamento das ações que se desencadeiam para atingi-los, assim como sua avaliação e posição de mudança”. Para a autora, considerar estratégia dessa forma tem várias implicações, dentre as quais: a) é preciso ensinar estratégias para a compreensão dos textos, uma vez que se consideram estratégias de leitura procedimentos que, por sua vez, são conteúdos de ensino; b) se estratégias são procedimentos de ordem elevada que envolve o cognitivo e o metacognitivo, no ensino elas não podem ser tratadas como técnicas acabadas, então, o que pode caracterizá-la é a capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções.

A mesma autora defende o ensino dessas estratégias como forma de tornar consciente ao leitor aquilo que não o é, a fim de que ele, leitor, possa com maior competência, construir o significado dos diversos textos. Para tanto, a autora propõe um recorte temático de estratégias possíveis de serem ensinadas e/ou incentivadas antes, durante e depois da leitura (SOLÉ, 1998).

A divisão em três momentos, a saber: antes, durante e depois da leitura, proposta por Solé (1988, p. 89) é, segundo a própria autora, “um tanto superficial”, uma vez que pode ser trocada ou esses momentos podem estar presentes numa mesma ação de leitura. Dessa forma, essa sugestão pode ser compreendida como uma divisão didática que garante a compreensão de como é possível ensinar estratégias, contudo, elas devem

ser entendidas não dentro de um tempo/espço demarcado, mas presente durante toda atividade de leitura.

Os estudos sobre leitura, revisitados, no Brasil, por Kato (1985), Kleiman (1997) e Solé (1998), foram acrescidos das idéias sociointeracionista. Autoras como Kleiman (1997) e Solé (1998), ao enfocarem alguns aspectos da aprendizagem de leitura, o fazem considerando a mediação do professor nesse processo. Essas autoras, para além da interação texto e leitor, especificidade da abordagem interacionista, discutem o ensino de estratégias num contexto que engloba a aprendizagem da leitura acrescida pela interação entre autor e leitor, aluno e professor.

Dessa maneira, o professor é orientado para que seja mediador da aprendizagem, sendo ele mesmo aprendiz. E, uma vez abarcando experiências (ao menos para aquela situação) maiores do que a do aluno, ao professor é preterida a necessidade de intervir (KLEIMAN, 1997). Nesse sentido, quanto à ação docente, considera-se a criação de contextos colaborativos dos quais nos fala Castro (2004) quanto ao trabalho relacionado ao ensino de línguas. A ênfase no ensino de estratégias de leitura implica na compreensão de um professor mediador que, para além de transmitir conhecimentos, sirva a uma função dialógica que favoreça a construção dos sentidos.

A aula, a postura, requer um profissional capaz de fazer escolhas discursivas que permitam ao aluno participar de um contexto de construção coletiva e não de um contexto de ensino de mão única, em que o professor assume o papel de detentor do saber.

As discussões mais recentes sobre leitura têm incorporado idéias que consideram contextos mais amplos do que o contexto imediato do qual nos fala a concepção interacionista. Discutem questões referentes aos contextos sociais, conhecimentos construídos e sedimentados nas diversas épocas e as implicações desses contextos no ato da leitura.

Observa-se, a partir da década de noventa, a propagação de novas terminologias e conceitos sobre o ensino da leitura influenciados por questões referentes aos gêneros do discurso, ao letramento e à abordagem discursiva da linguagem.

Revisitando essas teorias cognitivas de leitura, a partir de uma perspectiva discursiva, Coracini (2002, p. 15) comenta que a abordagem interacionista ascendente de leitura:

parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que ela apenas acrescenta, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes de comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto ainda é autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o (os) sentido (s) nele inscritos (CORACINI, 2002, p. 15).

Para Coracini (2005, p.22) a preferência acadêmica por essa abordagem se explica pela necessidade de garantir “o centro e o poder da autoridade legitimado por uma instituição”. A busca da verdade e da racionalidade indispensável à organização do conhecimento científico também é alcançada por meio dessa concepção de leitura, uma vez que ela permite leituras autorizadas num dado ambiente e não autorizadas em outros, (CORACINI, 2005).

Na prática da escola, porém, ainda vigora um processo de leitura diferente deste. A escolha da instituição é pela perspectiva da leitura somente enquanto decodificação, segundo o qual o texto possui apenas um sentido possível, nessa perspectiva, essa leitura considerada correta seria dada pelo professor ou pelo livro didático (CORACINI, 2005).

Ainda sobre o ensino de leitura, Moita Lopes (2002) propõe que a abordagem interacionista seja acrescida, em sua aplicação, pelas contribuições da análise do discurso, uma vez que isso ampliaria a perspectiva da leitura enquanto ato comunicativo e, por isso, permitiria considerações sobre como “a linguagem é utilizada numa interação comunicativa entre os participantes do discurso - aspectos sociais e psicossociais” - para além do contexto imediato dos indivíduos (MOITA LOPES, 2002, p. 139).

1.5 Uma perspectiva discursiva de leitura

De acordo com Possenti (2001, p.19), “poucas áreas de conhecimento podem reivindicar o direito de pronunciar-se sobre a questão da leitura tanto quanto o pode a análise do discurso, em especial, a Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF)”. Segundo esse autor, “a análise do discurso nasceu, pode-se dizer, como resposta à questão de como ler (...)” (p. 19). Para o autor:

há duas vertentes nas quais a AD situa a questão da leitura (em cada caso, de certa forma, a palavra leitura significa coisas um pouco diferentes: a) a primeira vertente dedica-se à investigação do dispositivo social de circulação dos textos, sem preocupação direta com a questão do sentido (...), b) a segunda vertente é a que privilegia propriamente a sentido: suas questões não têm a ver com a circulação de um texto, mas sim com aquilo que ele significa. Ou melhor, só tem a ver com sua circulação à medida que isto afeta sua significação. (POSSENTI, 2001, p.19).

Para compreender a perspectiva discursiva de leitura, no entanto, faz-se necessário observar quais são as discussões que se realizam no interior da ADF, qual postura assume diante do sujeito, do discurso e do meio social dentro do qual todo sujeito está inserido. Segundo Mussalim (2001, p 105), a análise do discurso representa uma ruptura epistemológica com a lingüística, que “coloca o estudo do discurso num outro terreno em que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito” e tem como fundadores o filósofo Pêcheux e Dubois. E se por sua vez Dubois se preocupava com uma seqüência natural de incorporação do sujeito, Pêcheux criou um programa de análise automática do discurso na busca de dar conta da exterioridade do texto (SARGENTINE, 1999).

Gregolin (2004) informa que essa nova ordem de pensamento constitui logo de início a primeira fase da análise do discurso de perspectiva francesa que se encontra apoiada no método de Harris (*Discourse Analysis* - 1952) e caracteriza-se pelo esforço de teorização de uma máquina estrutural-discursiva automática.

Trata-se de uma proposta teórico-metodológica impregnada pela releitura que Pêcheux faz de Saussure, deslocando o objeto, pensando na langue como base dos processos discursivos, nos quais estão envolvidos o sujeito e a história. (GREGOLIN, 2004, p. 61)

É nessa fase que, segundo Sargentini,

As bases teóricas da análise do discurso são radicalmente estruturalistas, mostrando a preocupação de um enunciado. Procura-se relacionar a situação dada das condições de produção com os processos de produção do discurso, para isso o discurso é definido dentro de uma relação com a história, relevando as hipóteses histórico-sociais de constituição do sentido (SARGENTINI, 1999, p. 42).

Essa fase “propõe um sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, um sujeito que não é fonte nem origem do dizer, que reproduz o já dito, o já lá dito, o pré-construído” (Gregolin p.61). É o sujeito assujeitado do qual nos fala Althusser (1992).

Em 1975, segundo Gregolin (2004), com o lançamento de *Les Vérités de la Palice* de Pêcheux, a partir dos questionamentos de estatuto do sujeito do e no discurso é que ocorre o marco da segunda fase da AD. Nesse período, as hipóteses da primeira fase sobre a questão do assujeitamento do sujeito que, segundo Pêcheux (1990, p. 311), é aquele que tem seu discurso determinado por “um sujeito estrutura” que pode ser compreendido como “uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma” (p. 311), é que se inicia a discussão em relação aos sujeitos como indivíduos interpelados em sujeitos-falantes. Segundo Sargentini (1999, p. 43), as contribuições de Benveniste²⁴ fazem erigir polêmica, uma vez que ele discutia a questão do “uso social ou individual da linguagem”. A resposta a essa hipótese benvenistiana foi o surgimento da noção de interdiscursividade.

Essa segunda fase da análise do discurso foi marcada por problematizações sobre o caráter contraditório, desigual do assujeitamento e o fato de que aparelhos ideológicos não só se reproduzem, mas também transformam as relações de produção.

Na segunda fase da análise do discurso, as idéias anteriormente discutidas não foram abandonadas, mas acrescidas de interrogações e hipóteses que desembocaram nas discussões referentes à validade da maquinaria discursiva estrutural e a busca pelo desenvolvimento da noção de formação discursiva, tese discutida por Foucault (1986), que colocava em jogo as questões referentes ao poder-saber, com ênfase na construção do saber e no assujeitamento dos indivíduos, por meio de um jogo de poder-saber. Essas questões, visitadas por Pêcheux (1990, p 314), refletem, segundo o próprio autor, a concepção de que:

A noção de formação discursiva tomada de empréstimo a Michel Foucault começa a fazer explodir a máquina estrutural fechada na medida em que o dispositivo da FD está em relação paradoxal com seu exterior: uma FD não é um espaço fechado, pois é constitutivamente invadida por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhes suas evidências discursivas fundamentais (...) (Pêcheux, 1990, p. 314).

²⁴ Citado pela autora sem data.

Na verdade, essas discussões prepararam o caminho para a terceira fase, período no qual a teoria do discurso assumiu a sua forma atual. Segundo Sargentini (1999, p. 43), o “terceiro momento da ADF é marcado pela falência da construção de um analisador sintático, de uma maquinaria discursiva”. Passa-se à crença na heterogeneidade enunciativa, o que permite a leitura de que a inovação metodológica se concentra especificamente no tratamento do sujeito.

Essa nova visão se fundamenta na compreensão de que o discurso é dispersão de sentidos, o sujeito não é mais uma voz unitária, é heterogêneo, disperso, atravessado por muitas vozes. “O dialogismo de Bakhtin passa a ser o fundamento de toda a discursividade e estabelece a constituição do sujeito da enunciação a partir da circunstância ideológica” (SARGENTINI, 1999, p. 43).

“Vive-se à crença da Lingüística da dispersão e da heterogeneidade enunciativa”, como afirma Sargentini (1999, p.43). A terceira fase da ADF assume que a produção enunciativa depende da esfera de circulação e das contingências socio-históricas. Sobre essa questão, em relação ao sujeito-enunciador, compreende-se que este acomoda no seu discurso o discurso do Outro, por isso, o discurso nunca é original (1ª ilusão), e é sempre original (pelas novas condições de produção) e também nunca vai ser entendido da mesma maneira (2ª ilusão), pois se mudam sempre as condições, até para o sujeito (Máscia, 2004, p. 42).

A ADF, portanto, segundo o que se pode observar nas leituras de Pêcheux (1993) e Sargentini (1999), compreende três fases: 1º) o espaço discursivo de maneira fechada, um sujeito atravessado por uma ideologia e pelo inconsciente, a preocupação com a máquina estrutural caracterizou essa fase como altamente estruturalista; 2º) a ADF supõe procedimentos lingüísticos de determinação das relações inerentes ao texto; surge a noção de intertextualidade e as questões relacionadas ao esquecimento do qual nos fala Pêcheux (1993); 3º) a produção do discurso assume a relação do lingüístico com o exterior da língua, o sujeito atravessado pelo inconsciente e as discussões acerca da escolha que faz surgir pesquisas mais aprofundadas no campo da subjetividade e da singularidade. Em todas elas, as discussões focam, entre outras, a constituição do sujeito. Passa-se da compreensão do sujeito cartesiano, uno, para o sujeito atravessado pela ideologia, assujeitado, que não controla seus dizeres, até ao desaparecimento completo. Entre as discussões teóricas da AD, um campo bastante pesquisado e polêmico é a questão das representações imaginárias dos sujeitos. Nos últimos anos, os

estudos da psicanálise lacaniana propõem pensar que o sujeito, embora seja de fato constituído num processo socio-histórico, no qual se encontra mergulhado, possui resistências que o posicionam “dono” de uma voz ativa num processo de construção do mundo. No entanto, essa temática é uma discussão em que muito falta para se realizar. Pesquisadores como Ghiraldelo (2005) discutem questões relativas à subjetividade e à singularidade e postula que o:

saber é quando o sujeito consegue verbalizar, ou materializar em atos, aquilo que ele internalizou e que de alguma forma faz parte de sua subjetividade (...) Nessa direção, a maneira como o sujeito irá transmitir através das formações discursivas, por meio da linguagem, delinear a sua singularidade²⁵ (GHIRALDELO, 2005, p. p. 206 207).

As questões atuais sobre o sujeito, numa visão pós-moderna, apontam para a existência de um sujeito fragmentado, múltiplo, “apresenta-se na aparência ou na ilusão, como uno”, no entanto “é o sujeito fragmentado pela ideologia, é histórico, incapaz de conscientemente mudar o mundo a sua volta, ele pode provocar mudanças, mas não tem total controle sobre elas” (Máscia, 2004, p 42).

É a partir dessas premissas discutidas no interior da teoria dos analistas do discurso de linha francesa que se deve pensar a concepção discursiva de leitura.

A AD, com base nas descobertas de que a língua não funcionava como código capaz de informar todos os saberes e de que não se lêem palavras, mas sim textos que propõem universo irrestrito de problemas de interpretação, foi formulada por Pêcheux²⁶, numa época em que se multiplicavam diversos questionamentos, como comenta Possenti (2001).

Havia interesse, nessa época, em formular uma teoria objetiva da leitura, porém, a dificuldade se concentrava na percepção de que a língua possui caráter subjetivo. Em outras palavras, uma vez que a língua não fornece elementos que garantam a compreensão de um texto, como garantir que a leitura que o sujeito faz é adequada? (POSSENTI, 2001). Para essa questão, a resposta é que o discurso, quanto mais ligado à instituição, mais se constitui univocamente legível (POSSENTI, 2001). Dessa forma, compreende-se que “leitura não é a leitura de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é remetido às suas condições, principalmente institucionais de

²⁵ Singularidade, segundo Ghiraldelo (2005, p 207), não significa individualidade, mas uma “particularidade do sujeito que é produzido pelo efeito do social, do coletivo”.

²⁶ Citado pelo autor sem data.

produção”, a leitura é a leitura socio-historicamente construída, assim como o indivíduo. (POSSENTI, 2001, p. 24).

Na verdade, de acordo com Possenti (2001, p. 24):

o que a AD procurou, num primeiro momento, foi fornecer um conjunto de fatores pelos quais o número de leituras possíveis se restringe: o pertencimento de um enunciado (ou de uma palavra) a uma Formação Discursiva limita as interpretações possíveis do enunciado (e da palavra); o pertencimento do enunciado (ou de uma palavra) a um gênero e não a outro se configura, por sua vez, como um limite para sua interpretação: a relação entre um texto e um autor (e outros textos do mesmo autor e outros textos de um certo tipo) são outros fatores de restrição a uma suposta liberdade de interpretar ou a eventuais interpretações que o enunciado poderia receber, se considerados apenas sua forma estritamente lingüística e/ou se contexto imediato.

A AD defendeu um caminho para a leitura objetiva, mas se eximiu do papel de árbitro em relação ao que pode ser ou não considerado uma leitura adequada, atribuindo-se, contudo, a tarefa de “tentar explicar quais os movimentos que alguém faz para ler como lê” (POSSENTI, 2001, p. 25). Nessa perspectiva, de acordo com esse autor, a AD assume que, realmente, um texto comporta um número infinito de leitura, e que o conhecimento do código lingüístico não é o suficiente para a leitura de um texto.

No entanto, no interior das discussões, não é contraditório com a teoria, a defesa de certas leituras e não de outras, uma vez que essa infinidade de leituras está diretamente relacionada, cada uma delas, a um conjunto de exigências que constituem a natureza histórica dos enunciados (POSSENTI, 2001). A AD assume duas posições: uma que está relacionada à história e outra que se relaciona à psicanálise. Assim, a escolha ou a defesa de uma determinada leitura tem, na realidade, implicações históricas, enquanto que a observação quanto à infinidade de leitura tem implicações da psicanálise. No entanto, que há infinidade de leituras possíveis para um texto, não equivale a dizer que todas as leituras são aceitas, isso porque sua validade depende do contexto socio-histórico (POSSENTI, 1999). Um fator de extrema importância nessas discussões é que:

a AD certamente não pode aceitar as leituras individuais, pelo simples fato de que ela não acredita que haja sujeitos individuais que leiam ‘como querem’, mas sim grupos de sujeitos (situados em determinada posição) que lêem como lêem por que têm a história que têm” (POSSENTI, 2001, p. 28).

A questão da liberdade do leitor, na AD, não está relacionada à idéia de um leitor senhor dos sentidos, uma vez que esta concepção de sujeito é contrária a todos os princípios da AD. A concepção da liberdade do leitor está, porém, associada com a concepção de que os textos podem ser lidos das mais diferentes formas a partir da formação discursiva e do momento socio-histórico em que todo e qualquer sujeito e sua respectiva produção, seja de escrita, seja de leitura, está mergulhada. Aqui reside, portanto, uma das mais polêmicas questões da AD.

Coracini (2005, p. 23), em relação à leitura, nos diz que “o olhar vem de dentro do sujeito” uma vez que o sujeito é socio-historicamente construído, “seu olhar é inteiramente impregnado por sua subjetividade, que se constitui do/no exterior, por sua historicidade”.

Ainda de acordo com Coracini (2005, p.23):

a subjetividade, cabe lembrar, se constitui das relações sociais que nos inserem, desde que nascemos – ou já no ventre materno – no mundo pré – organizado (carregado de memória), impulsionado pelos desejos culturalmente adquiridos e culturalmente recalçados, de verdade absoluta, de totalidade e completude.

Dessa forma “é preciso que o significante ou a escrita passe pelo corpo, se inscreva ou se invista nesse corpo, para que ganhe sentido que será constituído por e constituirá a singularidade de cada um” (Coracini, 2005).

Diante dessa perspectiva, como postula Coracini (2005, p. 23):

Nada resta senão escolher e acolher (mais ou menos), conscientemente, o caminho já traçado como o melhor para nós, nada nos resta senão acreditar que o(s) sentido(s) atribuído(s) a uma realidade, a um texto, a um fato corresponde (m) à verdade, e que essa verdade nos pertence (...). Não nos damos conta de que o indivíduo não existe senão na aparência enganosa e falaciosa de uma superfície plana, coerente e coesa... Mas o sujeito do inconsciente, atravessado pelo outro, pelo olhar do outro, continua seu trabalho de interpretação, sem que nosso consciente disso se aperceba (CORACINI, 2005, p.23).

Dessa forma, não existe, num texto, uma verdade, ou algumas verdades, ou mesmo um número vasto, mas finito de verdades, e, sim, verdades dependentes do momento socio-histórico, dependentes de um trabalho de interpretação constante que é confirmado ou não pela situação discursiva, pela formação sócio-histórica e pelo papel sempre atual daquele que desempenha o papel do leitor (CORACINI, 2005). Essas postulações são possíveis porque consideram que os sujeitos ocupam lugares diferentes,

assumem posturas que constantemente são alteradas em função do discurso imaginário que lhes cabe.

A partir dessa concepção deve-se entender, portanto, que:

Quanto à leitura, podemos postular que existem tantas leituras quantas as situações de enunciação se puder. A leitura consiste em transcodificação desses sinais gráficos em sinais lingüísticos textuais, dentro de uma determinada condição de produção, operada pelo sujeito, enquanto participante de uma formação discursiva, sujeito esse clivado, heterogêneo e perpassado pelo inconsciente (MÁSCIA, 2004, p.43).

Os sentidos dos textos não se esgotam, não há um número de leituras possíveis, nem há leituras viáveis a todos e centradas na capacidade individual de atribuir sentidos aos códigos escritos; há, sim, leituras possíveis infinitas que são validadas no e pelo social, num dado momento e numa dada formação discursiva. “As diferentes leituras referem-se não às leituras realizadas por diferentes indivíduos, mas aos diferentes momentos histórico-sociais que podem variar de indivíduo para indivíduo. Trata-se da disseminação de sentidos” (DERRIDA, 1972 apud MASCIA, 2004, p.43).

Para Máscia (2004, p.44), numa concepção que privilegia e discute “as condições de produção e o imaginário discursivo, desconstruindo as verdades inerentes ao texto”, não há possibilidades de considerar as “oposições do tipo ‘leitura literal’ x ‘leitura metafórica’”, pois “o que é literal em uma determinada posição discursiva pode ser metafórica em outra” (MÁSCIA, 2004, p.44). Nessa perspectiva, “a neutralidade, a objetividade e a homogeneidade do texto monográfico não passam de ilusões, ilusões essas necessárias para que se constitua o discurso” (Mascia, 2004, p.44). E, uma vez que o sentido é atribuído pelos sujeitos e os sujeitos são socio-historicamente construídos, um texto, em sua situação amorfa, sempre se revelará “uma porta aberta pela qual atravessarão muitas interpretações, calcadas e legitimadas pelas novas condições de produção” (MASCIA, 2004, p.44).

Para Coracini (2005), o discurso se relaciona com sua exterioridade, com a situação e o texto é sempre incompleto, no sentido de que ele veicula um discurso e qualquer discurso possui a característica da multiplicidade dos sentidos, uma vez que os sentidos não estão no texto, nos códigos registrados, mas sim, são atribuídos pelo sujeito “impulsionados pelos desejos culturalmente adquiridos e culturalmente

recalcados, de verdade absoluta, de totalidade, de completude” (CORACINI, 2005, p. 23).

O texto, portanto, “não resulta da soma de frases, nem é a soma dos interlocutores: o (s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados” (ORLANDI, 1999a, p. 49.). A mesma autora postula ainda que “esta margem não é vazia, é o espaço determinado pelo social” (ORLANDI, 1999a, p. 49).

Ao mencionar incompletude não há que se entender que um texto possui lacunas a serem completadas; a natureza da incompletude é outra; o texto é um objeto acabado, com começo, meio e fim; a incompletude deriva da relação com as condições de produção, da relação com a situação e com os seus interlocutores (ORLANDI, 1999a). Essa incompletude deve ser entendida, segundo a própria autora, não como lacunas, mas intervalos possíveis para a compreensão do leitor de acordo com sua formação discursiva. Esses postulados teóricos sobre formação discursiva, sobre os dizeres que têm origem no dizer do Outro, nasce do Outro, mantém relação com o Outro e nunca é original, estão presentes no conceito de intertextualidade (ORLANDI, 1999a).

“Um sujeito não produz só um discurso; um discurso não é igual um texto” (ORLANDI, 1999b, p. 71). Em relação à leitura:

Há um limite sempre difícil de ser estabelecido, que é o que separa o dito da espécie de não – dito, que é constitutivo da significação do texto. Desse modo há uma decisão feita pelo leitor em relação àquilo que não está dito no texto e o constitui (ORLANDI, 1999a, p. 58).

A teoria em questão não nasceu para fins pedagógicos, nem como respostas ao ensino de leitura, uma vez que a questão do ensino sequer comunga com a concepção de conhecimentos sócio-historicamente construídos, mas contribui para a escola explicitar “o funcionamento desses elementos na constituição da leitura, para que possam desenvolver, no ensino, as formas de leitura mais adequadas e mais conseqüentes”, (ORLANDI, 1999a, p. 58). A inclusão no fazer pedagógico, para o aprendizado da leitura, de mecanismos discursivos, instrumentaliza o aprendiz para desenvolver “competência discursiva num nível mais exigente do que o das simples estratégias”.

Nessa perspectiva, a autora defende que “o aluno poderá ter acesso ao processo da leitura em aberto para além das estratégias, usufruir a indeterminação, colocando-se como sujeito de sua leitura” (ORLANDI, 1999a, p.p. 58 - 59).

1.6 A leitura na perspectiva de letramento

Embora seja de competência das instituições educacionais a tarefa de criar meios que permitam desenvolver a capacidade de leitura no educando, ler não é uma atividade que se desenvolve apenas na escola. É, na verdade, uma atividade que se inicia ainda antes dela e, com ou sem ela, permanece. Porém, pensando a leitura como dependente da capacidade de codificação e decodificação, pensamento próprio da escola tradicional, durante décadas, o ensino da leitura foi desenvolvido sem relação com seu uso real. No entanto, em determinadas situações, após o usual processo de codificação e decodificação, realizado pela escola, a leitura como compreensão foi desenvolvida por muitos que estiveram engajados em questões sociais e buscaram entender os símbolos para além de sua decodificação escolar (KLEIMAN, 1995a)²⁷.

Isso não constitui afirmar que o processo de codificação e decodificação não seja importante; na verdade é consenso entre os teóricos que “se não se conhece o signo a leitura” da palavra “não ocorre²⁸”. O que aqui se realiza é a observação de que as instituições necessitam caminhar para além do ato de codificar/decodificar, buscar meios de intervenções para que o aluno chegue à compreensão. Basta pensar nas necessidades básicas do cidadão comum que se vê frequentemente em contato com os escritos nos ônibus, nas fachadas dos bares e lojas, nos panfletos que recebem nas ruas, nas igrejas, ou mesmo são interpelados por um contingente de perguntas que ele precisa responder em determinadas situações (igrejas, tribunais, escolas) que são distantes do mundo deles, mas próximas de um mundo escrito no qual, constantemente, ele está inserido, e pode-se entender que a escola precisa ir além do processo codificar/decodificar (KLEIMAN, 1995a).

No entanto, apesar de, na vida, a leitura ser função irrestrita da escola, a dificuldade das escolas, em articular o aprendizado da leitura, a um aprendizado real é fator reconhecido pela própria instituição, com base nos parâmetros de avaliação que medem como se encontram a leitura e escrita dos alunos (SARESP, 2003, 2004). Porém, apesar das dificuldades no trabalho com leitura, as idéias sobre o ensino da leitura, considerando as práticas sociais na qual toda leitura, para fazer sentido, precisa

²⁷ As considerações realizadas sobre o processo de letramento não se referem aos ciclos iniciais, mas sim aos ciclos II e III, que, no Estado de São Paulo, compreendem o ciclo II somente. Uma vez que diferentemente da sugestão de quatro ciclos, São Paulo, até o presente momento, tem os anos de escolaridade dividido em 2 ciclos.

²⁸ Telma Weiz, comunicação oral, 2004, CENP.

estar inserida, começou a ser divulgada entre os professores, ao menos da rede estadual de ensino, no ano de 1990, segundo Carvalho (2003).

Entre essas idéias, embora nem sempre aplicadas, compreende-se como uma das mais relevantes a que no meio acadêmico recebeu o nome de letramento. Segundo Soares (2001, p.65-66.), “o conceito de letramento envolve uma gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais difíceis de serem contempladas em uma única definição”. Isso explica por que as definições de letramento diferenciam-se e até antagonizam-se e contradizem-se: cada definição baseia-se na dimensão de letramento que privilegia.

De acordo com as definições sobre letramento de Graff (1987a) e Scribner (1984), Soares (2001, p. 66) apresenta duas dimensões de letramento, as quais se refere como sendo “duas principais dimensões”, a saber: a dimensão individual e a dimensão social. Segundo a mesma autora, na dimensão individual, “o letramento é visto como atributo pessoal”, e na dimensão social, “o letramento é visto como um fenômeno cultural, um conjunto de atividades sociais que envolvem a língua escrita, e as exigências sociais do uso dessa língua escrita”. Nas diversas definições sobre letramento, uma ou outra dimensão é priorizada. Ora enfatizam-se as habilidades individuais de ler e escrever, ora enfatizam-se os propósitos da língua escrita no contexto social.

“Letramento envolve dois processos fundamentalmente diferentes: ler e escrever”. Apesar dessa diferença, tomam-se, comumente, as definições desse fenômeno sem as devidas considerações relativas a esses processos, considerando, portanto, leitura e escrita uma mesma habilidade. No entanto, aqueles que definem letramento com base nas diferenças entre esses dois processos, o fazem ignorando que esses processos são, inevitavelmente, complementares. (SOARES, 2001, p.67). Aqueles que definem letramento priorizando a dimensão social, “argumentam que ele não é um atributo unicamente ou essencialmente pessoal, mas é, sobretudo, uma prática social”. Nas palavras da autora (2001, p. 72), “letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais, é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social”.

A partir dessa definição, apresentam-se outras conflitantes no interior da discussão que pretende uma definição de letramento sob a ótica da dimensão social que, segundo a mesma autora, dividem-se na vertente progressista e na vertente

revolucionária, recebendo a primeira a nomenclatura “versão fraca” e a segunda versão “forte” (Soares, 2001).

No caso da versão fraca, discutem-se aspectos relacionados à praticidade e funcionalidade do letramento. Gray (1956 apud Soares, 2001, p. 73) define letramento dentro dessa perspectiva como conhecimentos e habilidades de leitura e escrita que tornam uma pessoa capaz de “engajar-se em todas aquelas atividades nas quais o letramento é normalmente exigido em sua cultura ou grupo”. A interpretação chamada radical, revolucionária, conhecida como versão forte, segundo Soares (2001, p.74):

não considera letramento um instrumento neutro a ser usado nas práticas sociais quando exigido, mas essencialmente um conjunto de práticas socialmente construídas que envolvem a leitura e a escrita, geradas por processos sociais mais amplos, e responsáveis por reforçar ou questionar valores, tradições e formas de distribuição de poder presentes nos contextos sociais.

Street (1984 apud SOARES, 2001, p. 75) “caracteriza essa definição como ‘modelo ideológico’, em oposição ao ‘modelo autônomo’”. Do ponto de vista dessa concepção, na sua versão mais radical:

Letramento pressupõe que suas conseqüências estão intimamente relacionadas com processos sociais mais amplos, determinados por eles, e resultam de uma forma particular de definir, de transmitir e de reforçar valores, crenças, tradições e formas de distribuição de poder (Soares, 2001, p. 76).

Ainda para Soares (2001), as divergências mostram o quanto é difícil um conceito único para letramento, embora a autora reconheça sua necessidade.

No âmbito da escola, instituição particularmente responsável por promover o letramento, o conflito das definições lança desafios em situações favoráveis e desfavoráveis. A condição favorável, segundo Soares (2001), é considerar letramento em termos de processo, o que facilita a medição, avaliação, considerando diferentes níveis possíveis, e se pautando numa avaliação contínua realizada de maneira progressiva. A condição desfavorável, segundo a mesma autora, advém da problemática de que são esperados da escola o provimento das habilidades, dos conhecimentos, das crenças, dos valores e das atitudes consideradas essenciais à formação do indivíduo, e tal objetivo exige, para ser alcançado, uma estratificação e codificação do conhecimento que deve ser apreendido em partes pelos alunos. “Desse modo, as escolas fragmentam e reduzem o múltiplo significado de letramento” (SOARES, 2001, p. 85).

Assim, o conceito de letramento associado à escolarização tem sua dimensão mais controlada do que expandida (SOARES, 2001). Embora a autora faça um estudo profundo das divergências entre as definições de letramento, fica claro que letramento diverge de alfabetização, assim como não corresponde, nos termos atuais, ao que se conhece por letrado.

Letramento, portanto, seria, na concepção de Soares (2001, p. 39) “resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita: o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”. Letramento difere de alfabetização no que tange à apropriação da leitura e escrita, uma vez que se ter apropriado da leitura e da escrita deve ser entendido como aquele indivíduo “que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita” (Soares, 2001, p.p. 39, 40).

No tocante à leitura, objeto de interesse desta pesquisa, a perspectiva do letramento é importante por considerar o ensino de leitura num contexto diferente daquele pensado pela linha favorável à simples decodificação; a leitura deixa de ser compreendida como a capacidade de decodificar apenas e passa a ser entendida como capacidade de compreensão. Concebe-se, também, o aprendizado da leitura em contextos reais, leituras de textos que têm circulação no “mundo real”, as atividades de leitura partem do pressuposto de que o interesse e a compreensão estão diretamente associados à circulação e aos objetivos com os quais se lê um texto, bem como dependem não somente da decodificação que se faz de um texto, mas, sobretudo, da compreensão que subjaz à leitura, assim como depende também do uso competente que se faz da capacidade de ler.

Segundo Carvalho (2003), a concepção de letramento entende que:

uma criança que não lê convencionalmente, mas vive num contexto de letramento, ou seja, convive com gêneros discursivos, ouve histórias lidas por adultos, cultiva e exerce práticas de leitura e escrita, pode tomar um livro e construir um significado para ele (CARVALHO, 2003, p. 12).

Carvalho (2003, p. 12) enfatiza que “letramento implica prazer ou necessidade de cada indivíduo, pois prazer e necessidade são motivos para a leitura”. A mesma autora (p.12), citando Jolibert (1994), nos informa que “ler é ler escritos reais, que vão desde de um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma

embalagem, um jornal, um panfleto, etc; no momento em que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida ‘para valer’ como dizem as crianças”. “É lendo de verdade desde o início que alguém se torna leitor e não aprendendo primeiro a ler...” (p. 15). Portanto, ler, para a concepção de letramento, não é uma atividade exclusiva da escola; a leitura é uma necessidade, porque o leitor é um ser social que vive num mundo cheio de símbolos a serem compreendidos, que vive rodeado de informações e precisa interagir-se, “inteirar-se do que existe fora de si, e de repente se descobrir” (CARVALHO, 2003, p.12).

Importante ressaltar, portanto, que letramento e alfabetização são considerados conceitos divergentes, uma vez que a alfabetização é um processo que considera ler uma tarefa de decodificar símbolos, o que, segundo as idéias principais do letramento não corresponde à compreensão daquilo que se lê.

No entanto, Gadotti (2005) compreende que diferenciar alfabetização e letramento é uma posição, acima de tudo, ideológica e acredita que o posicionamento dos defensores do letramento pretende contrapor ideologicamente uma tradição e reduzir alfabetização a uma técnica de leitura e escrita que não corresponde a uma palavra que, segundo Freire (1991 apud Gadotti, 2005, p.48):

tem um significado mais abrangente que, na medida que vai além do código, possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social.

Em contrapartida, Soares (2005) compreende que o aparecimento da palavra demonstra a evolução lingüística e o aprofundamento dos saberes. Para ela, exatamente porque a tradição do processo de alfabetização implica na decodificação dos signos lingüísticos, a distinção faz-se necessária. Salienta que o termo permite não criar uma fronteira, mas considerar que o acesso à leitura e à escrita é mais do que um processo de aprender a ler e escrever. A autora argumenta, ainda, que o termo abarca a concepção de que ler implica a compreensão daquilo que se lê, cultiva o propósito de que ler é uma atividade que está para além da habilidade de decodificação e possibilita a compreensão de que é possível ser um indivíduo letrado sem ser alfabetizado.

Apesar disso, Soares (2003)²⁹ enfatiza que:

²⁹ 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003.

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita se dá simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização, e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento.

Alfabetização e letramento são, portanto:

processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização se desenvolve no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode desenvolver-se no contexto da e por meio da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Segundo Rojo (1998), o desenvolvimento da linguagem escrita, ou seja, o processo de letramento de uma criança depende da participação da criança nos diversos contextos de práticas discursivas orais e do grau de letramento a que é submetida na convivência com seus familiares ou pessoas do cotidiano. Portanto, essas constituem influências no processo de aquisição da linguagem e permitem a construção, pela criança, de “uma relação com a escrita enquanto prática discursiva e enquanto objeto” (ROJO, 1998, p. 123).

Essas considerações, nesse contexto, são necessárias, uma vez que, nessa perspectiva, as práticas discursivas orais mantêm estreita relação com o processo de letramento. Discutir a concepção de letramento num trabalho que prioriza leitura é, sobretudo, considerar a influência dessa perspectiva na forma de se trabalhar leitura na escola estadual³⁰.

Pesquisas como a de Carvalho (2003) comprovam a idéia de que um trabalho a partir da concepção de letramento e gêneros discursivos se constitui num caminho possível para o “ensino” de leitura. Portanto, a concepção interessa à medida que influencia o modo como se “ensina” ou como se aprende leitura na escola.

1.7. O que dizem os PCN sobre leitura

³⁰ Telma Weisz desenvolve um trabalho na Rede Estadual de Ensino como coordenadora do Projeto Letra e Vida que tem como objetivo principal a leitura e a escrita dos alunos utilizando uma metodologia na perspectiva do letramento.

A presente pesquisa não considera que os PCN constituem-se como a única ou a melhor de todas as propostas de trabalho com leitura em sala de aula. Porém, uma vez que esse documento é adotado pela Rede Estadual de Ensino, sua importância para a pesquisa é essencial, uma vez que as ações da SEE/ CENP são fundamentadas nesse documento.

Os PCN (BRASIL, 1998) são um documento que propõem a reorganização do ensino fundamental, em função de uma realidade social em que impera industrialização e urbanização crescente e, conseqüentemente, ampliação da utilização da escrita, da expansão dos meios de comunicação eletrônicos e das novas respostas que a sociedade exige, em função das demandas que ela mesma cria. Essa proposta curricular surgiu para responder, por meio de uma nova abordagem metodológica dos conteúdos, a uma sociedade que julgou anacrônicos os métodos e conteúdos tradicionais.

A discussão realizada nesse período não era nova, em particular, na área de linguagens e códigos, o ensino de língua portuguesa sofreu inúmeras críticas, uma vez que a falta de “domínio” da leitura e da escrita pelos alunos era, já naquele período, responsável pelo fracasso escolar (BRASIL, 1998). Já na década de setenta e início de oitenta, as pesquisas apontavam para mudanças de rumo no ensino aprendizagem da língua materna. Mas foi só na década de 80 que pesquisas realizadas na área da Lingüística e da Lingüística Aplicada propiciaram, impulsionadas pelas exigências sociais, avanços nas áreas da Educação e da Psicologia da Aprendizagem.

Dentre as muitas críticas que o ensino de português sofreu ainda naquela época, observam-se questões bastante próximas às críticas atuais, dentre elas a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos, a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto, o uso do texto como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais, o ensino descontextualizado da metalinguagem. Foi para responder a esses problemas do ensino que muitas teses na linha do ensino e aprendizagem ganharam força dentro das instituições e trouxeram para reflexão novas abordagens de ensino em língua materna.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa configuram-se como síntese do que foi possível avançar nesta década, em que a democratização das oportunidades educacionais começa a ser levada em consideração em sua dimensão política, também no que diz respeito aos aspectos intra-escolares (BRASIL, 1998, p. 19).

Rujo (2000) tem se dedicado à questão dos PCN e, segundo o que é possível inferir na leitura de seus documentos, embora exista um distanciamento considerável entre teoria e prática, não se pode negar que os PCN são um divisor de águas na educação nacional no tocante ao ensino de língua portuguesa, isto porque, hoje, ao falar de ensino de língua materna, é necessário considerar os pressupostos tratados pelos PCN

Os Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa tratam o domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva. Nessa perspectiva, enfocam no ensino-aprendizagem de língua conceitos de letramento, discurso, condições de produção do discurso, intertextualidade e gêneros discursivos. Isso porque esse documento considera que:

Língua é um sistema de signo específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (Brasil, 1998, p 20).

Focando na questão do que é e como se dá o ensino da leitura para os PCN, é necessário observar que há, basicamente, duas preocupações: uma que se refere à leitura de textos orais e outra que se refere à leitura de textos escritos.

Observa-se, também, que argumentando com o fato de que língua é um sistema de representação do mundo e, por isso, está presente em todas as áreas, os PCN defendem a idéia de que “a tarefa de formar leitores e usuários competentes da escrita não se restringe à área de Língua Portuguesa, já que todo professor depende da linguagem para desenvolver os aspectos conceituais de sua disciplina” (BRASIL, 1998, p. 32).

Com isso, os PCN rompem com a idéia tradicional de que leitura é assunto dos professores de Língua Portuguesa, alegando que “muito do fracasso dos objetivos relacionados à formação de leitores e usuários competentes da escrita é atribuído à omissão da escola e da sociedade diante de questão tão sensível à cidadania” (BRASIL, 1998, p. 32).

Para os PCN, “a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento

sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc” (BRASIL, 1998, p. 69).

Nesse sentido, observa-se que o documento assume que ler não é uma atividade mecânica em que o leitor tem a incumbência de decodificar um código escrito. Ler é uma atividade que requer o desenvolvimento de habilidades que prevêm o conhecimento de estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação. Esta observação não implica negar a importância da decodificação de um código escrito, é consenso entre os teóricos que reconhecer os códigos escritos de uma língua é condição essencial para que a leitura aconteça. Porém, para além da decodificação do signo, a leitura, hoje, é discutida como uma capacidade de compreensão.

Nesse contexto, é possível, de acordo com o PCN (BRASIL, 1998), perceber a leitura não como uma atividade confinada aos bancos escolares, mas sim como uma atividade social, real, cuja necessidade é imposta pela sociedade. Mesmo aqueles que pela escola não passaram e por meio dela não foram alfabetizados, são capazes de ler, na perspectiva do letramento defendida por Soares (2001).

A leitura é vista, então, como atividade que deve não se centrar em textos facilitadores, textos “infantilizados”, encontrados, muitas vezes, nos manuais de ensino, mas ocupar-se dos textos de circulação real, tal como circulam socialmente, ou seja, os gêneros discursivos, de acordo com o conceito estabelecido por Bakhtin (1992).

O tratamento dispensado ao ensino da leitura considera o trabalho com os gêneros discursivos, o contexto socio-histórico, a esfera de circulação dos diversos textos, o contexto de produção do texto e o cuidado com a formatação de um texto.³¹ Esses elementos são importantes uma vez que se fazem necessários à compreensão do texto. Nesse sentido, observa-se que os PCN (BRASIL, 1998) consideram que, na atividade de leitura:

Os sentidos construídos são resultados da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor no processo de leitura, o texto não está pronto quando escrito: o modo de ler é também um modo de produzir sentidos (BRASIL, 1998, p. 70).

Na tarefa de formar leitores, a escola, segundo os PCN (BRASIL, 1998), deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos, trabalhar numa linha de mediação que prevê professores parceiros de seus alunos no processo ensino-aprendizagem, dessa

³¹ O termo “texto” está sendo usado no sentido de materialização lingüística de um gênero discursivo e como tal deve ser considerado em toda sua dimensão – lingüística, textual, composicional não-verbal, discursiva.

forma, é necessário abandonar práticas facilitadoras em prol de práticas mais conscientes que contribuam com a formação de leitores reais de textos reais.

Para alcançar esse objetivo, deve-se considerar que o uso do material disponível é ponto primordial, uma vez que o material, por si só, não realiza a atividade sozinho. Nessa tarefa é considerada ainda a seleção de atividades, feita pelo professor, que ora permita ao aluno exercitar a leitura de textos para os quais já se construiu uma competência, ora possibilite o desenvolvimento, pelo aluno, de novas estratégias para poder ler textos menos familiares (BRASIL, 1998).

Vale ressaltar, também, que os Parâmetros consideram que a leitura, não necessariamente, precisa desembocar numa atividade de escrita, uma vez que “ler por si só é um trabalho, não é preciso que para cada texto lido se siga um conjunto de tarefas a serem realizadas” (BRASIL, 1998, p 72).

Nessa perspectiva de leitura, os PCN apresentam algumas sugestões didáticas que orientam especificamente a formação de leitores, como maneiras diferentes de se realizar leituras, a saber: leitura autônoma, leitura colaborativa, leitura em voz alta pelo professor, leitura programada e leitura de escolha pessoal.

É importante ressaltar que os PCN foram influenciados por diversas teorias de leituras e concepções de ensino aqui discutidas. As referências bibliográficas trazem representantes de diferentes linhas teóricas. O documento apresenta uma proposta metodológica que inclui o trabalho com os gêneros do discurso, com o letramento, faz referências a autores da linha discursiva de leitura, da pedagogia, muitos dos quais citados nesta Dissertação. Isso revela o porquê de os aportes teóricos em que estão assentados o Programa Hora da Leitura pertencerem a uma diversidade teórica. Provavelmente, esse documento visa, por meio de diferentes caminhos, alcançar a meta de contribuir para que o educando possa, através do contato com a diversidade, tornar-se um leitor mais consciente³².

1.8 A leitura numa perspectiva dos gêneros do discurso

Nos estudos sobre linguagem, o agrupamento de textos é observado desde Platão, na Grécia antiga, quando a classificação era baseada nas relações entre literatura

³² As considerações realizadas sobre o processo de leitura não se referem ao processo de alfabetização dos ciclos iniciais (garatuja, pré-silábico, silábico, silábico alfabético e alfabético), mas sim ao ciclo II (Estado de São Paulo).

e realidade, nascendo assim o termo gênero, mais especificamente, falava-se em gêneros literários.

No século XX, no entanto, esse conceito estende-se para toda produção textual e torna-se objeto de reflexão para o estudo de língua, a partir do filósofo da linguagem Bakhtin, como explica Marchuschi (2005). São muitos os teóricos, atualmente, que trabalham com a noção de gênero. A palavra, por si só, conforme informa Fanta (2004), pode ser observada por vários ângulos e apresenta, por isso, diferentes perspectivas a partir do meio de circulação e intenções com as quais é utilizada. Dessa forma, faz-se necessário elucidar que, para essa pesquisa, embora se possam mencionar outros teóricos que tratam do assunto, é o conceito bakhtiniano de gênero do discurso (discursivo) que assume relevância.

Segundo Marchuschi (2005, p. 18), “os gêneros textuais são uma fértil área interdisciplinar com atenção especial para o funcionamento da língua e para as atividades culturais e sociais”.³³ Na definição de Bakhtin (2000, p 279 e 281), os gêneros discursivos são “tipos relativamente estáveis de um enunciado” que, produzidos nas diferentes esferas de utilização da língua, organizam o discurso. São todas as manifestações de linguagem, oral ou escrita, produzidas nas situações reais de comunicação, caracterizadas por uma temática, certas características composicionais e determinado estilo. Ainda para esse autor, não há que se considerar os gêneros formas estanques, sem mutação, mas sim uma forma da língua em atividade, repleta de dinamismo. No entanto, é óbvio que os gêneros formam uma identidade e, se assim não o fossem, não assumiriam a condição essencial de cercear nossa “escolha na produção textual, seja do ponto de vista do léxico, grau de formalidade, ou natureza dos temas” (BRONCKART, 2001, apud MARCHUSCHI 2005, p. 18).

Segundo Marchuschi (2005), os gêneros, embora limitem nossas escolhas, uma vez que são formações socio-históricas e dependentes do tempo e espaço, por outro lado fazem com que as escolhas pessoais, entendidas aqui como questões de singularidade³⁴, sejam desenvolvidas, assim como a criatividade, os estilos e as variações.

De acordo com Marchuschi (2005, p. 19):

Os gêneros não são superestruturas canônicas e deterministas, mas também não são amorfos e simplesmente determinados por pressões

³³ Os autores têm usado os termos “gênero discursivo” ou “gênero textual” com a mesma acepção.

³⁴ Ver Claudete Chiraldelo, 2005.

externas. São formações interativas, multimodalizadas e flexíveis de organização social e de produção de sentidos. Assim, um aspecto importante na análise do gênero é o fato de ele não ser estático nem puro (MARCHUSCHI, 2005, p. 19).

Os PCN assumem um trabalho pedagógico para o ensino de língua pautado na perspectiva dos gêneros do discurso, conforme revela Rojo (2006). Esse documento, ao fazer referências à abordagem discursiva, marca, no ensino de língua, uma mudança significativa, ao menos no campo teórico, uma vez que propõe o ensino de língua orientado por discussões teóricas que não aquela de base textual (BARBOSA, 2002). Os PCN, quanto à adoção do trabalho com gêneros, o fazem numa perspectiva bakhtiniana e sustentam uma prática que compreende o trabalho com textos de circulação real. A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos se contrapõe à concepção de língua na perspectiva do estruturalismo. Esta última se identifica pela busca ao psicologismo lógico da Escola dos Neogramáticos e à descrição da língua enquanto sistema autônomo proveniente da noção única de estrutura (LOPES, 1995). Essa contraposição ocorrida nas décadas de 80 e 90 tem sido responsável por um número relevante de pesquisas acadêmicas, ao menos no campo da Linguística Aplicada (ROJO, 2006), que se enveredam por discussões e propostas de trabalho sobre/para o ensino de língua que têm por base questões levantadas pelos gêneros dos discursos.

Pelas pesquisas de Lopes-Rossi (2002a, 2002b), Rojo (2004b) e Faita (2005), pode-se inferir que a perspectiva dos gêneros trouxe mudança de paradigma e ampliou o trabalho com leitura e escrita, antes impossibilitado pela falta de aporte teórico que elucidasse a prática pedagógica voltada a uma outra perspectiva que não a da língua como sistema de comunicação autônomo e homogêneo.

O contraponto entre gêneros e as perspectivas anteriores, de imediato, aparece na forma como esses compreendem a língua. Enquanto abordagens tradicionais do ensino de língua estão assentadas numa perspectiva que entende língua como um sistema autônomo, guiado por uma estrutura, Bakhtin (2000) argumenta que a língua é um dispositivo que fornece os meios necessários para que se construam materialidades lingüísticas que, por sua vez, só é possível a partir da interação entre interlocutores.

Afirma ainda que toda materialidade lingüística está intrinsecamente relacionada a situações preexistentes, dependentes da heterogeneidade do discurso e das situações de comunicação e produção desse discurso ou, em outras palavras, da esfera de atuação

em que se encontra o falante. Somente assim é que a língua falada e ou escrita se manifesta por meio de um gênero. Em outras palavras, dentro de uma dada situação lingüística, o falante/ouvinte produz uma estrutura comunicativa que se configurará em formas-padrão relativamente estáveis de um enunciado, pois são formas marcadas a partir de contextos sociais e históricos internalizadas pelos sujeitos por meio das suas experiências (BAKHTIN, 2000).

A forma de compreensão da língua é, talvez, o ponto essencial que rompe com outras perspectivas e traz para o contexto do ensino-aprendizagem de língua o conceito de que os dizeres representam não apenas um sistema de códigos ou a aprendizagem passiva de um indivíduo diante de um código, mas, sobretudo, a aprendizagem de um código que, para além de significantes e significados, é o resultado de uma produção comunicativa que se dá num determinado tempo e espaço, em determinadas circunstâncias, e que assume formas relativamente estáveis, resultado de um processo socio-histórico.

Bakhtin (2000) divide em gêneros discursivos em primários e secundários. Pode-se entender por gêneros primários aqueles que fazem parte da esfera cotidiana da linguagem, são as conversas com os familiares, com os amigos, com os colegas. As cartas para amigos íntimos, namorados e/ou marido e amantes; hoje; os e-mails ou outras formas de expressão livre, que não necessitam de obediência às regras da escrita, e, mesmo escritos, mantêm relação com o oral, também podem ser consideradas gêneros primários. Apesar da citação de algumas situações escritas, os gêneros primários correspondem em sua maioria à fala.

Os gêneros secundários, geralmente, são aqueles mediados pela escrita e, por isso, têm caráter oficial, no sentido de veicularem uma linguagem mais formalizada (BAKHTIN, 2000). Assim, correspondem diretamente à utilização de regras da escrita, precisam adequar-se à linguagem escolar, são próprios das esferas do trabalho acadêmico, dos documentos das diversas instituições, quer municipais, quer estaduais, quer federais. São os gêneros que exigem uma preocupação (formal) com o interlocutor distante. Não apenas são escritos, tornam-se orais em diversas situações, sem perder a complexidade de se manterem atrelados às regras da língua e de situações sociais formais.

Sobre essa questão dos gêneros primários e secundários, Faraco (2003, p. 61-62) concebe que é uma distinção “entre duas esferas da criação ideológica: a ideologia do

cotidiano e os sistemas ideológicos constituídos”. Para ele, as duas esferas são dependentes entre si. Sendo que a esfera da ideologia cotidiana é compreendida como aquelas atividades que representam atividades sócio-ideológicas centradas no dia-a-dia que podem ser desde um pedido de informação realizado na rua até a leitura descompromissada de um romance; e a esfera compreendida como sistemas ideológicos constitutivos é o resultado das produções sócio-ideológicas culturalmente mais elaboradas.

Observa-se que as pesquisas em torno de gêneros (ROJO, 2004b; BARBOSA, 2000; LOPES-ROSSI, 2002a e 2002b; MARCUSCHI, 2005; FAITA, 2005) trazem para a reflexão aspectos relacionados ao sujeito que fala e escuta, a questão dialógica da construção dos enunciados, a organização estrutural dos enunciados nas diversas situações em que acontecem os discursos, o conceito de texto, as questões das produções sociais de atribuição de sentido, a situação de produção, a esfera de circulação, entre outros, que estão presentes como objetos de ensino-aprendizagem e interferem diretamente no trabalho realizado pelos educadores.

Os PCN (BRASIL, 1988) sugerem os gêneros discursivos como meio de alcançar um trabalho profícuo. A perspectiva dos gêneros discursivos de Bakhtin (1992) está assentada na concepção de que os interlocutores, produtores de enunciados produzidos socio-historicamente, possuem necessidades sócio-interlocutivas e intenções comunicativas que são tangenciadas por uma esfera de atividade humana e, é dentro dessa esfera, que os discursos se moldam, diferenciam-se e evoluem, à medida que a própria esfera apresenta maior complexidade. Nessa perspectiva, considerar os diferentes lugares e papéis que os indivíduos ocupam é condição essencial, uma vez que esses são responsáveis diretos pela forma do dizer (BAKHTIN, 1992). As condições de produção são, por assim dizer, várias. Resumidamente, de um lado os interlocutores socio-historicamente determinados, de outro os diferentes espaços e diversos papéis ocupados pelos diferentes indivíduos ditam as características que o discurso assume nas diferentes esferas de circulação (CARVALHO, 2003).

Nesse sentido, o enunciado e a produção de sentido não podem ser considerados fora do contexto social, não se trata de uma combinação livre das formas da língua, uma vez que os valores normativos exercem pressão sobre os usos, sobre a criatividade. Isso implica em entender o enunciado, apesar de sua singularidade, como resultado de uma combinação não concebida livremente, mas realizada no e pelo meio, a partir da

interação que envolve todos os processos racionais e emocionais dos locutores participantes, além de envolver por eles as pressões ambientais que influenciam e determinam as ações dos indivíduos (FAITA, 2005). Significar não é um simples procedimento e “produção de sentido escapa a decodificação e aos mecanismos habituais de inferência semântica” (FAITA, 2005, p. 165).

O panorama apresentado é suficiente para a compreensão de que, em termos de leitura, não se presentifica a idéia de sentidos dormindo nos códigos à espera de uma decifração. Leitura vista pela ótica dos gêneros discursivos passa a outra dimensão, aquela que se realiza pela produção de sentido, que é influenciada pelo meio sócio-histórico e que não se explica por meio de procedimento único de decodificação.

Para Lopes-Rossi (2005), o trabalho numa perspectiva dos gêneros do discurso permite “o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção textual como uma consequência do domínio do funcionamento da linguagem em situações de comunicação, uma vez que é por meio dos gêneros do discurso que as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos” (LOPES-ROSSI, 2005, p. 80).

O ensino de leitura, portanto, é compreendido a partir de práticas que entendem a língua num contexto concreto, real. E os sentidos são, fundamentalmente, uma construção realizada por sujeitos que interagem nas diversas esferas das relações humanas (SILVA, 1999). Entender leitura a partir de gêneros discursivos, conforme é possível compreender pela leitura dos PCN (BRASIL, 1998) e pesquisadores dessa área (LOPES-ROSSI, 2005, 2003; CARVALHO, 2003; BARBOSA, 2001, entre outros), é concebê-la como atividade que pressupõe um leitor ativo, sócio-historicamente construído, que constrói significado, responde a um tempo espaço, está em consonância com o mundo que o rodeia e o compreende a partir do outro e de si. Um leitor que compreende a mensagem deixada não por códigos escritos somente, mas, sobretudo pela inserção desses códigos no contexto, pela compreensão de que os gêneros supõem uma organização que não é só lingüística, mas, também, filosófica, psicológica, semiótica-cultural, uma vez que a visão baktiniana não está comprometida com uma tendência lingüística ou uma teoria literária, mas com uma visão de mundo que busca formas de construção e instauração do sentido (BRAIT, 2005). É o que se pode chamar de leitor proficiente.

Quanto à ação pedagógica, certamente, como deixam transparecer Barbosa (2000), Lopes-Rossi (2005) e Carvalho (2005), o trabalho com gêneros pressupõe mais do que disponibilizar modelos de textos diversos. É uma concepção de aprendizagem que instrumentaliza o educando à reflexão sobre o uso da língua/linguagem. Intenciona a adequação da compreensão, a partir do contexto da produção escrita e da produção de leitura, do uso dos textos nos diversos contextos, pelos seus interlocutores, nas diversas esferas comunicativas. Abarcar um trabalho com gêneros é, sobretudo, conceber a linguagem que não se molda em tipologias textuais, nem se fecha na compreensão dos signos lingüísticos, mas compreende uma gama de situações que assumem as mais divergentes tendências a partir do contexto social em que ocorrem.

O trabalho com leitura e escrita a partir da concepção dos gêneros discursivos, portanto, compreende que o contato do aluno com os diferentes textos de circulação social, quer sejam primários, quer sejam secundários, viabiliza o exercício da cidadania, uma vez que possibilita aos sujeitos a discussão daquilo que eles vivem e oferece instrumentos de compreensão da realidade que os rodeia, sem, contudo, caracterizar-se pelo pragmatismo.

É interessante ressaltar que, atualmente, o foco das análises de livros didáticos tem-se direcionado pela concepção dos gêneros discursivos, em função da proposta dos PCN (BRASIL, 1998), e os resultados têm mostrado que os livros didáticos ainda apresentam propostas bastante precárias no tocante à leitura e à produção de textos, visto pela ótica do trabalho com gêneros.

Silva (2003, p. 23), numa análise sobre o espaço da leitura no ensino de língua, comenta que “cópia, paráfrase e memorização são o tripé de atividades de leitura mais conhecido e utilizado nas escolas brasileiras, que têm suas origens no ensino catequético do período colonial”. Para esse autor, os responsáveis por esse ensino mecanicista continuam sendo, além da escola e professores, os manuais didáticos que esses utilizam. Apesar das considerações de Rojo (2004a) de que houve um avanço considerável na qualidade dos livros, em função da política educacional, a autora reconhece que muito há para realizar. São muitos os livros didáticos que se apresentam aquém de uma proposta que considera os gêneros discursivos em sua amplitude, e isso dificulta a compreensão do professor. A mesma autora, porém, ressalta diferentes formas de recepção dos livros pelos professores, diferentes intenções relacionadas ao trabalho com o livro que podem ampliar ou fragmentar ainda mais o trabalho realizado pela escola.

Como comenta Rojo (2000), a questão dos gêneros discursivos tem sido visitada e revisitada por muitos teóricos da área da Linguística Aplicada, sendo que é alto o índice dos que se voltam à problemática do ensino-aprendizagem. Isso revela o impacto que a questão tem sobre a área da educação, principalmente por ser uma indicação explícita nos PCN, documento no qual, como já dito, assenta-se a proposta educacional da SEE/CENP do Estado de São Paulo e outras de outros estados e municípios, já que se tratam de Parâmetros Nacionais previstos na LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996.

CAPÍTULO 2

Considerações sobre o Programa Hora da Leitura

2.1 Apresentação do capítulo

O capítulo a seguir apresenta uma descrição detalhada do Programa Hora da Leitura, segundo os documentos da CENP.

2.2 Hora da Leitura: implantação, implementação e descrição do funcionamento do Programa

O Programa Hora da Leitura é uma iniciativa da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, como uma das respostas dadas ao problema das dificuldades encontradas pelos alunos da rede pública estadual paulista em relação ao desenvolvimento das capacidades leitoras. Como bem informa Rojo³⁵ (2002):

Se perguntarmos aos nossos alunos o que é ler na escola, possivelmente estes dirão que é ler em voz alta, sozinho ou em jogral (para avaliação de fluência entendida como compreensão) e, em seguida, responder um questionário onde se deve localizar e copiar informações do texto (para avaliação e compreensão). Ou seja, somente poucas e as mais básicas das capacidades leitoras têm sido ensinadas, avaliadas e cobradas pela escola. Todas as outras são ignoradas. É o que mostram os resultados de leitura de nossos alunos em diversos exames, como ENEM³⁶, SARESP³⁷, SAEB³⁸, PISA³⁹, tidos como altamente insuficientes para a leitura cidadã numa sociedade urbana e globalizada, altamente letrada, como a atual (ROJO, 2002, p.4).

Com base em considerações como essas, a SEE procurou melhorar a qualidade de ensino, reconhecendo a necessidade de garantir a todos o exercício da cidadania e implantou em 2005 um espaço para a leitura que compreende, ao mesmo tempo, a formação continuada dos professores e, por meio desses, a formação continuada dos alunos da rede estadual de ensino.

³⁵ Palestra dada aos professores da rede estadual paulista na CENP, ano 2004.

³⁶ Exame Nacional do Ensino Médio.

³⁷ Sistema de Avaliação e Rendimento do Estado de São Paulo.

³⁸ Sistema de Avaliação do Ensino Básico que foi, no ano de 2005, substituído pelo.

³⁹ Pesquisa Sistema de Avaliação.

O Programa Hora da Leitura foi comunicado aos diretores da rede estadual paulista no dia 14 de fevereiro de 2005, por meio de uma carta circular, na qual aparece como Projeto Leitura a ser incluído na jornada escolar, sob a denominação de Enriquecimento Curricular.

Segundo esse documento, o projeto é destinado a todos os alunos da rede e compreende um trabalho que visa enfatizar a leitura de diversos gêneros discursivos (ou textuais), como os da literatura popular de tradição oral, os contos, as crônicas, os poemas, os textos dramáticos, os textos jornalísticos, as letras de música, as charges e as tiras, e outros adequados aos alunos do ciclo II.

O programa, segundo a CENP, integra a proposta pedagógica da escola e, mesmo não pertencendo à matriz curricular, deve compor a carga horária semanal das classes do Ensino Fundamental do segundo ciclo (de 5ª a 8ª séries). Para efetuar a medida, foi incluída uma aula semanal, por classe, no horário regular e em qualquer aula do dia.

A aula de leitura, segundo a CENP, deve ser ministrada por professores em exercício ou admitidos para esse fim; esses professores devem possuir licenciatura plena, preferencialmente na disciplina de língua portuguesa e devem atender a um perfil específico definido nas diretrizes que norteiam a implantação do programa.

Num outro documento expedido pela SEE, por meio da CENP, foram enviadas às oficinas pedagógicas informações complementares; dentre elas, consta que o programa é normatizado pela resolução SE 16, de 1º de março de 2005 e objetiva ampliar a competência leitora dos alunos do ciclo II, por meio de atividades que contemplem o contato e a exploração dos diferentes gêneros discursivos. Nesse documento, a CENP orienta as diretorias como deve proceder, por meio de atribuições dadas ao supervisor de ensino e ao ATP responsáveis pelo programa.

Conforme a orientação, as escolas deveriam otimizar os espaços pedagógicos, utilizando os acervos já existentes do PNLD e os Kits oferecidos pela SEE vinculados ao Programa Tecendo Leituras e aos módulos do projeto Hora da Leitura. Além desses procedimentos, os responsáveis deveriam buscar informações quanto aos dados pessoais, à situação funcional, à formação acadêmica e às experiências dos professores quanto ao trabalho realizado com leitura. Uma outra orientação era para que as diretorias sugerissem às escolas a utilização dos horários de HTPC (Horário de Trabalho

Pedagógico Coletivo) para promover momentos de reflexão com os demais professores das diferentes áreas do currículo.

Dentre as ações propostas pela CENP, estão, ainda, de acordo com esse documento, tal qual nele aparece: a) promover orientações técnicas para conhecimento dos professores e suas experiências de leitura; b) realçar o gosto pelo prazer estético; c) discutir com base teórica a leitura como compreensão, interação entre autor e leitor, réplica ao discurso do outro e, sobretudo como atribuição de sentidos e prática social; d) vivenciar atividades em que sejam destacados alguns procedimentos didáticos: leitura em voz alta, leitura expressiva, leitura compartilhada; e) trocar experiências relativas à prática para que o aluno progrida nos campos de compreensão da leitura e cumpra o seu papel de leitor, determinando se esta será linear, exploratória, assimilativa, sensorial ou criativa; f) discutir critérios para a seleção de textos que serão trabalhados analisando a complexidade temática (levantamento de informações prévias para que o ambiente sociocultural da obra esteja claro para o aluno), complexidade lingüística (observação de construções lingüísticas diferentes da linguagem coloquial); complexidade textual (observação do nível de organização do próprio texto, que pistas o discurso oferece ao leitor para que ele possa desvelar o significado a partir de sua experiência pessoal e seu conhecimento lingüístico); g) propor situações (roda de leitura, leitura expressiva, intertextualidade, etc) para desenvolver no aluno a capacidade de estabelecer relações, antecipações, representações e reconstruções de significado; h) resgatar a habilidade de: 1) identificar e recuperar informações no texto (ler nas linhas); 2) interpretar: inferir e integrar segmentos do texto (ler entre as linhas) e 3) refletir: avaliar e julgar (ler por trás das linhas). Ainda nesse documento, a SEE informa que, para subsidiar esse trabalho, irá propor uma série de videoconferências e teleconferência, juntamente com a Secretaria da Cultura, para subsidiar as Diretorias de Ensino (Supervisores, ATP e Professores responsáveis pelo Programa Hora da Leitura). Também, nesse documento, a CENP divulga o endereço eletrônico em que, posteriormente, depositam-se todas as informações referentes ao Programa⁴⁰.

As escolas e as Diretorias de Ensino receberam, no mês de março de 2005, um documento que fornecia maiores detalhes sobre o projeto e sua forma de aplicação. Nele, além das informações contidas nos documentos anteriores, encontra-se a justificativa que remete à necessidade da criação de um espaço de leitura. Segundo o

⁴⁰ <http://cenp.edunet.sp.gov.br> .

documento, as avaliações realizadas pela SEE sinalizam para a necessidade de criar/ampliar espaços na escola para o desenvolvimento das práticas leitoras e escritas dos alunos.

O mesmo documento explica que o ciclo II tem papel fundamental na ampliação da competência leitora do jovem, expondo que, nesse período, os jovens deixam de ler ou passam a utilizar procedimentos construídos no ciclo I para lidar com as demandas de leituras oferecidas pela escola. Enfatiza, ainda que a preocupação é a de formar leitores competentes que passem da leitura dos textos cotidianos para a leitura dos textos mais complexos. Para a realização do trabalho, a SEE acredita no desenvolvimento da leitura “de maneira gostosa, lúdica, que desperte e cultive a prática e o desejo de ler⁴¹”.

No documento constam, também, os objetivos do projeto, o perfil dos professores, a metodologia a seguir, o tipo de avaliação, propostas de agrupamentos de gêneros segundo os PCN e exemplos de atividades.

Quanto ao perfil dos professores, é importante observar que se considera um bom professor de leitura aquele que goste de ler qualquer gênero, tenha o prazer de compartilhar magia, fantasia, idéias e verdades que os autores querem revelar para seus leitores. Seja, também, sensível à literatura clássica, contemporânea e popular. Tenha boa formação acadêmica em qualquer área da licenciatura. Além disso, esse professor necessita tempo disponível para articular seu trabalho às demais áreas do saber e participar de formação continuada, voltada à discussão teórico-metodológicas⁴².

Em relação à metodologia, observa-se a ênfase na modalidade didática, conhecida como “Atividade Permanente”, na leitura compartilhada, na abordagem de trabalho por meio de estratégias de leitura e na seleção de gêneros textuais para a leitura.

Dentre as orientações dadas aos professores, observa-se à referência ao caderno de registros do aluno, como recurso didático necessário a todas as atividades, além desse, há sugestões de livros (acervo PNLD), jornais, revistas, e outros materiais presentes no dia-a-dia da escola.

Todas essas informações/orientações do Programa Hora da Leitura ocorrem também, como observado, em momentos de capacitação por meio de videoconferência,

⁴¹ SEE/ CENP (2005, sem página).

⁴² SEE/ CENP (2005, sem página).

acompanhadas de oficinas mediadas por um ATP. Além dessas videoconferências, o Programa mantém no ar um espaço virtual localizado no próprio site da CENP, onde também são divulgadas essas informações e orientações.

Em relação a esses ambientes virtuais, far-se-á uma descrição dos mesmos, para que se possa construir uma idéia de como eles estão estruturados.

A avaliação do programa pela SEE/ CENP se dá por meio de solicitação de portfólio e divulgação durante as videoconferências dos trabalhos realizados pelos professores, junto aos alunos, bem como por meio das informações registradas pelos ATP do que ocorre em suas respectivas diretorias. Além disso, os indicadores externos aos quais o alunado da instituição estadual tem acesso (SAEB, SARESP) constituem-se em avaliações sobre a eficácia ou não das ações realizadas nas escolas, sob a orientação da SEE/CENP.

2.2.1 Alterações e complementações importantes no ano de 2006

No ano de 2006, o Programa Hora da Leitura foi estendido às Escolas de Tempo Integral⁴³. Nessas escolas, o Programa é desenvolvido por meio de oficinas curriculares. Em relação às orientações, além daquelas encontradas nos documentos publicados em 2005, houve alguns acréscimos. Nos documentos emitidos para as escolas em tempo integral (ETI), propõe-se criação de espaços para que os alunos dramatizem os textos, preparem saraus, assistam a filmes, cantem, interpretem músicas do repertório popular nacional e desenvolvam outras atividades que explorem a linguagem de forma lúdica e prazerosa. É enfatizado, nesse documento, o desenvolvimento de atividades interdisciplinares com as outras oficinas das ETI.

Encontra-se, também, nesse documento, a ênfase à seleção de textos “reconhecidamente literários; ou seja, textos que apresentem predominantemente a função poética da linguagem⁴⁴”. Ainda nesse documento, em relação ao ambiente e aos recursos didáticos, encontram-se as seguintes inovações: a) envolvimento da comunidade, descobrindo poetas, contadores de história, para a valorização da cultura local; b) preparação de espaços para que os poetas, escritores existentes na comunidade, dêem entrevista ou compartilhem suas criações com os alunos (SEE/CENP, 2006).

⁴³ As ETI constituem um programa piloto da SEE. Na região de Pindamonhangaba, há 5 escolas de tempo Integral, sendo duas do ciclo II e três do ciclo I.

⁴⁴ SEE, CENP, versão preliminar das Diretrizes Gerais da Escola em Tempo Integral (2006).

Em relação às videoconferências, é importante ressaltar que, uma vez que as ETI possuem alunos do ciclo I (1ª a 4ª séries), há, neste ano, videoconferências direcionadas para esse público. Portanto, há videoconferências distintas para os professores da Educação Básica I e para os professores da Educação Básica II. Na Diretoria de Ensino-Região Pindamonhangaba, o ATP é responsável por 35 escolas; nas outras diretorias que compõem o quadro da SEE, os ATP são responsáveis por um número maior ou menor, dependendo, portanto, do número de escolas de ciclo II que há em cada localidade, sendo que o menor número é de 12 e o maior é de 84. Vale ressaltar que nas localidades com maior número de escolas, há mais de um ATP de Língua Portuguesa.

Segundo informação do documento enviado pela CENP, os pressupostos seguidos pelo programa são os sugeridos pelos PCN.

Quanto à estrutura do Programa na sua aplicação pelos professores na escola, é importante observar que nas ETI o número de aulas é maior, sendo três para o ciclo I e duas para o ciclo II.

Essas informações, no entanto, são para o reconhecimento da organização do programa, pois essa pesquisa está vinculada unicamente ao trabalho que se desenvolve nas escolas do ciclo II (que compreende os quatro últimos anos de escolaridade).

2.3 A organização do ambiente virtual: Site

No ambiente virtual, o Programa Hora da leitura fornece, do lado esquerdo da tela, um menu em que constam link de acesso à descrição, justificativa, objetivos, perfil dos docentes, metodologia, avaliação, desenvolvimento, conteúdo, organização e propostas de trabalho do Programa. Além desses, há caixas que “abrem” o documento completo expedido pela CENP (com as mesmas orientações), comunicados e informações sobre concursos. Seguindo a ordem, encontra-se, também, uma janela intitulada “recomendados”. Nela é possível consultar bibliografias de livros, acessar outros sites, “baixar” textos e imprimir slides. Ainda na seqüência, há um campo em que é possível acessar o ambiente de interação, para que se possam postar perguntas. O site é alimentado, a cada videoconferência, com os materiais que devem ser utilizados pelos professores, ou pelas sugestões dadas pelos professores durante os momentos de interação.

Nesse ambiente, por meio desses diversos link, portanto, os professores e interessados têm acesso aos materiais utilizados durante as videoconferências (slides, registros das discussões, textos), às várias informações do projeto, aos documentos expedidos pela CENP, às sugestões bibliográficas, às sugestões de outros sites (biblioteca virtual, sites de publicação de obras em quadrinhos, sites de revistas, de poesias, contos, entre outros), aos textos utilizados nas palestras realizadas pelos autores e especialistas convidados e aos materiais utilizados nos momentos de capacitação⁴⁵ presencial (não virtual), junto aos ATP.

2.3.1 Teleconferência

A teleconferência que ocorre na SEE/ CENP é um espaço em que os telespectadores, embora não possam ser vistos pelos mediadores da programação, podem participar por meio de telefones, fax ou e-mail. Ela ocorre através de televisor convencional e exige sintonia específica via satélite (parabólica). As teleconferências promovidas pela SEE/CENP são divulgadas por meio dos sites da educação, bem como por meio de circular para todas as UE (Unidades Escolares), a fim de que professores, coordenadores, diretores e todos os envolvidos no processo ensino-aprendizagem assistam ao programa.

2.3.2 Videoconferência: algumas considerações sobre o tema.

A globalização atrelada ao desenvolvimento tecnológico é, ao que parece, responsável pelas novas formas de Educação à Distância.

Sem dúvida, coexistem juntos aos objetivos pedagógicos, como é possível compreender a partir de Lévy (1996), os interesses políticos, especificamente, neoliberais, que visam diminuição de gastos em todos os setores, e vêm na EAD (Educação à Distância) uma possibilidade de economia. Há um movimento geral de virtualização que afeta a maneira como se propagam as informações e a comunicação, e isso, de qualquer maneira desestabiliza, em função da rapidez com a qual essas

⁴⁵ A capacitação presencial específica para o Hora da Leitura foi realizada somente no ano de 2006, por uma reivindicação dos ATP.

informações se propagam. A virtualização, no caso específico da videoconferência, e em muitos outros também, não consiste em:

desrealização (...), mas uma mutação de identidade, um deslocamento do centro de gravidade ontológico do objeto considerado: em vez de se definir por sua atualidade (...) a entidade passa a encontrar sua consistência essencial num campo problemático (Lévy, 1996, p.17 e 18).

Uma videoconferência, segundo Vargas (2005), consiste em uma discussão em grupo ou pessoa a pessoa, na qual os participantes estão em locais diferentes, mas podem ver e ouvir uns aos outros como se estivessem reunidos em um único local. O sistema possibilita a comunicação em tempo real entre grupos de pessoas, independente de suas localizações geográficas, em áudio e vídeo, simultaneamente.

Ainda segundo esse autor, nos últimos anos, os computadores tornaram-se instrumentos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Nos anos 90, a tecnologia se tornou mais acessível e várias instituições passaram a utilizá-la como importante ferramenta de treinamento de empregados geograficamente dispersos. (VARGAS, 2005).

Para Vargas (2005), o uso apropriado da videoconferência como ferramenta instrucional exige a observação de alguns aspectos importantes. Por se tratar de uma interação realizada à distância, em tempo real, é necessário que os participantes saibam diferenciar o que é uma videoconferência para fins instrucionais e o que é uma videoconferência para fins de reunião de trabalho.

O desconhecimento e a não compreensão dos mecanismos de uma e outra faz com que, nas duas situações, os participantes, quer usuários, quer administradores, se comportem da mesma maneira. Dessa premissa pode-se levantar a possibilidade de que, uma vez não esclarecidos esses pontos, uma videoconferência pode transformar-se em aulas expositivas.

2.3.3 Videoconferência: o “espaço” em que se realizam a capacitação e os treinamentos de professores da rede estadual paulista

A videoconferência simula uma situação em que os participantes se posicionam como se estivessem sentados ao redor de uma mesa, como numa reunião, numa mesma sala. Participam da videoconferência diversos agentes, mediante convocação do órgão

central - Coordenadoria de Educação e Normas Pedagógicas (CENP). Entre esses agentes, encontram-se os diversos professores das diversas escolas, acompanhados pelos ATP (Assistentes Técnicos Pedagógicos) da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e supervisores.

As videoconferências são efetuadas seguindo algumas regras expostas pela SEE. Há um número limitado de profissionais que podem participar e os assuntos, bem como os profissionais, são distribuídos por interesses relacionados à área de atuação. As videoconferências assistidas pelos professores possuem caráter pedagógico de capacitação em serviço e formação continuada.

Em Pindamonhangaba, a sala da videoconferência é composta por um número de aproximadamente sessenta cadeiras e carteiras dispostas da maneira que melhor o ATP sugere para observação dos professores pelos videoconferencistas e dos videoconferencistas pelos professores.

Na sala há quatro cadeiras que ficam em frente aos televisores, para que os participantes socializem as atividades, realizem ou respondam perguntas. Em frente a essas cadeiras há dois televisores dispostos em uma estante, sendo um na parte inferior e outro na parte superior do móvel.

Essa estante fica centralizada, na extensão horizontal da parede. Próximos à estante ficam um computador e uma câmera doc utilizada com auxílio do computador para tornar visível aos participantes de outros pólos, as produções escritas num pólo particular.

Durante a transmissão da videoconferência, a maior parte do tempo, quem é visto, por todas as localidades são os especialistas da CENP, ou especialistas por ela contratados. A ordem de distribuição da palavra entre os participantes da videoconferência é definida pelos conferencistas, e, na localidade, é realizada pelo ATP ou por um professor que o grupo julgar competente para esse exercício. Ao participar, as pessoas das localidades são vistas, através do televisor superior, por todas as outras que estão participando da videoconferência em suas localidades. Na televisão que está, na mesma posição, numa linha vertical, abaixo dessa primeira, as pessoas da localidade vêem-se o tempo todo, salvo, quando há interferências de ordem técnica.

A equipe central da Rede do Saber passa pelas diferentes localidades, sem prévio aviso, e visitando-as seguindo uma ordem por eles estipulada. A equipe técnica (estagiários) responsável em cada localidade é orientada para que continuamente

acerte o foco de visão da sala, com fins de tornar visível a sala em sua amplitude, são eles responsáveis por solucionar problemas e enviar informações a pedido dos professores das localidades. As informações são enviadas através de um computador conectado à Internet. Além do computador, por meio de celular, para solucionar qualquer eventualidade.

Os ATP, seguindo convocação da CENP, assistem às reuniões ou participam delas sozinhos (no ambiente compreendido como espaço físico), em grupo, acompanhados de professores ou outros profissionais que atuam na área da educação. Esses ATP são reconhecidos pela instituição como mediadores do processo, além de ocuparem uma função na qual desempenham o papel de multiplicadores dos projetos e programas do órgão central.

Há, no ambiente pólo, uma outra sala em que ficam todos os computadores utilizados para as orientações e cursos fornecidos aos professores, sob a responsabilidade de um ATP ou de um Supervisor de ensino. Tanto a sala em que ocorre a videoconferência como a sala dos computadores são monitoradas 24 horas e só podem ser utilizadas com ordem expressa da Rede do Saber.

Há, para contato entre o órgão central e o órgão local, além dos instrumentos já mencionados, um aparelho que serve para “pedir a palavra”, arrumar ou mudar o foco da imagem e melhorar o som.

Alguns dias antes, ou ainda um dia ou horas antes da ocorrência da videoconferência, a equipe disponibiliza material de apoio aos professores no ambiente virtual que deve ser distribuído a esses por meio do Professor coordenador, ou do ATP. Além desse material, normalmente, solicitam a leitura de um livro (especificado pela equipe).

A organização da videoconferência compreende a abertura, a exposição dos objetivos, a leitura de um texto, a exposição teórica do assunto em questão, a comanda para a realização de atividades pelos circuitos, a exposição das discussões feitas pelos circuitos com a mediação do ATP, ou a exposição da atividade feita pelos circuitos, com respectivos comentários realizados pelas diversas diretorias participantes, a exposição de um especialista no assunto em questão, a abertura da palavra para a participação das diretorias e respectivos comentários dos especialistas ou perguntas. Essas etapas que compõem a atividade do dia não ocorrem necessariamente nessa ordem. Durante a atividade, a equipe central disponibiliza um horário de discussão que é realizado em

cada diretoria por todos os envolvidos no processo. Essas discussões são mediadas pelo ATP e depois as idéias consideradas relevantes são socializadas para as demais diretorias por um ou mais professor, ou ainda pelo próprio ATP, por meio de uma síntese.

As diretorias participam mediante inscrição ou “convite” e, normalmente, nem todas conseguem participar, pois não há tempo suficiente.

2.4 As reuniões em São Paulo

É importante ressaltar que, no ano de 2005, todas as reuniões sobre o Programa Hora da Leitura foram realizadas por meio de videoconferência. No ano de 2006, a partir da criação das Escolas em Tempo Integral, foram realizadas reuniões em São Paulo, com todos os ATP das 90 Diretorias de Ensino.

No mês de julho, houve uma convocação de três dias. No mês de agosto, houve outra convocação e, nela, a separação entre o ATP do ciclo I (ensino fundamental de 1ª a 4ª) e ATP do ciclo II (ensino fundamental de 5ª a 8ª), dado que já vem ocorrendo com as convocações das reuniões por meio de videoconferências do ano de 2006. Nessas reuniões, são realizadas palestras e oficinas ministradas pela equipe da CENP e por pessoas contratadas pela CENP de Universidades de São Paulo, também há depoimentos de escritores e participação de profissionais de outras áreas.

Nas reuniões são distribuídas “apostilas” contendo atividades para subsidiarem o trabalho. As apostilas recebidas no mês de julho compõem material de análise desta pesquisa. Normalmente, as palestras, informações, comunicação pessoal, depoimentos ocorridos são, posteriormente, disponibilizados no site.

As apostilas compõem-se de atividades didáticas que registram todos os passos realizados pela orientadora da reunião. Essas atividades recebidas em São Paulo também estão acessíveis no site <http://cenp.edunet.sp.gov.br>, link Hora da Leitura.

CAPÍTULO 3

Análise de corpus

3.1 Resumo do capítulo

Nesse capítulo far-se-á a análise do material escrito de cunho pedagógico recebido pelas escolas e oficinas pedagógicas (primeiros documentos escritos de 2005 e os recebidos na reunião em São Paulo em 2006), esse documento, como já dito, encontra-se disponível no site <http://cenp.edunet.sp.gov.br>. Pretende-se, nesse capítulo, analisar, também, 01 teleconferência ocorrida no ano de 2005, após o lançamento do Programa; 4 videoconferências ocorridas no ano de 2005 e 1 ocorrida no ano de 2006. As análises serão realizadas na ordem em que os materiais foram sendo distribuídos e trabalhados pela SEE/CENP.

Isso implica na compreensão de que materiais escritos, videoconferência e teleconferências serão analisados de acordo com a ordem em que foram disponíveis para os participantes do programa.

Nessa análise observar-se-ão se a propostas do Programa Hora da Leitura e respectivas sugestões e discussões de atividades refletem teorias mais modernas de leitura, bem como concepções relacionadas ao conceito de gêneros do discurso, uma vez que o programa tem suas bases assentadas nos PCN e esses adotam essas concepções de ensino para o trabalho com leitura. Sendo assim, será observada a coerência entre teoria e prática sugeridas, as informações sob o ponto de vista teórico que constituem aporte deste trabalho e o tempo disponível para o desenvolvimento das atividades sugeridas

3.2 – Material 1 - Documento escrito recebido pelas escolas e oficinas - orientações para a execução do Programa Hora da Leitura (HL)

O programa Hora da Leitura, no primeiro documento, revela-se como um importante instrumento articulado à proposta atual dos PCN sobre as questões referentes à leitura. Enfatiza esse trabalho, considerando os diversos gêneros do discurso e é orientado para a articulação com outros programas e também com outras disciplinas.

A proposta pretende dinamização das aulas, por meio de metodologias intituladas “diferenciadas”, e se compromete com o fornecimento de títulos que enriqueçam a biblioteca das escolas. Mas não esclarece o que de fato é um trabalho diferenciado.

Observa-se, na proposta, a necessidade da leitura feita pelos professores, lendo com os alunos, lendo para eles, propondo interpretações dos textos lidos, dramatização, saraus literários, discussão de filmes, músicas e exploração dos jogos de linguagem.

Dentro dessa perspectiva, o objetivo do Programa é a leitura com enfoque interdisciplinar, como proposto nos PCN.

Em relação aos procedimentos sugeridos pelo Programa, observa-se a adoção de um recorte metodológico centrado no antes, durante e depois da leitura, fato nítido pela escolha do livro de Solé (1998) como leitura necessária à aplicação do Programa e sugestão de estratégias de leitura como: seleção, antecipação, inferência e verificação. Do ponto de vista teórico, observam-se três aspectos: os procedimentos interacionista de leitura já citados, seleção de textos com base no conceito de gêneros discursivos e considerações de uma perspectiva discursiva da linguagem.

Os primeiros textos sugeridos para a leitura (o primeiro documento da CENP e os PCN), remetem ao conceito de gêneros do discurso, citados pelos PCN como algo necessário para que a leitura possa acontecer a partir de textos de circulação real, idéia defendida, também, pela concepção de letramento. Nessa perspectiva, o trabalho vai além das estratégias de ensino de leitura, amplia as discussões, enfoca as esferas de circulação dos textos, a leitura sob a ótica de um processo que ocorre não apenas dentro de um contexto escolar imediato.

Além disso, é possível observar as considerações realizadas sobre o contexto sócio-historicamente construído, aspectos discutidos pela análise do Discurso e de relevância para o trabalho com gêneros do discurso. Dessa forma o programa parece compreender a leitura para além da apreensão de códigos e amplia as possibilidades do aprendizado, por meio de uma prática que compreende o trabalho da leitura possível através de textos de circulação real. Essas constatações são possíveis a partir da leitura dos primeiros documentos impressos. Será necessário confirmar se se mantêm nos outros documentos escritos, na teleconferência e nas videoconferências, bem como na divulgação dos textos utilizados nas videoconferências, disponíveis no site.

Outro item que merece atenção na análise das orientações propostas pelo documento 1 é a avaliação para a verificação do desempenho e a participação dos alunos, nesse processo. As atividades propostas culminam (de acordo com esse primeiro documento) em produtos, como se pode observar no quadro a seguir, que se baseia nos agrupamentos de gêneros propostos pelos PCN (BRASIL, 1988).

Agrupamentos	Gêneros	Carga Horária
<p>Literários (oral e escrito) Produtos</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Livro de crônicas selecionadas pelos alunos, a partir de temática escolhidas, como: amor família, problemas sociais, etc. ➤ Coletânea de poemas selecionados pelos alunos, a partir de temáticas escolhidas, como amor, família, problemas sociais etc; ➤ Apresentação de Saraus literários; ➤ Apresentação de peças teatrais; ➤ Apresentação de Paródias. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Conto ➤ Crônica ➤ Poema ➤ Novela ➤ Texto dramático ➤ Músicas ➤ Cordel ➤ Parlendas; trava-línguas; provérbios, ditos-populares, brincadeiras e jogos. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Uma Hora de aula semanal.
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Publicidade ➤ Produto: painel com propagandas, a partir de alguns critérios de seleção, como por exemplo: público alvo, análise crítica, tipo de linguagem. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Propaganda (LEITURA) 	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ De imprensa ➤ Produto: organização de um jornal falado ➤ Apresentação de um painel com charges. 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Notícia ➤ Reportagem ➤ Charge e tira 	

Observa-se no quadro que há um item relativo ao número de aulas: uma aula semanal (nas escolas de tempo não integral). Uma atividade que prevê a leitura de um conto, de um poema, de uma crônica é possível em uma hora-aula. Porém a apresentação de saraus ou dramatizações, além de suporem outras aulas, supõem também, projetos que envolvem a leitura como meio para a realização de atividades que exigem um tempo e um trabalho diferente do trabalho de ler, pois pressupõem o trabalho da escrita e da dramatização.

Nas escolas de tempo integral, talvez com duas aulas, oficinas interligadas, isso seja possível. Porém nas escolas comuns, considerando uma aula de cinquenta minutos e um professor que, normalmente, não dispõe de tempo e condições reais para encontros além do HTPC (Horário de Trabalho Coletivo), no qual se resolvem muitos outros assuntos escolares; essa atividade exige várias semanas, muitas tarefas enviadas para casa e perda do assunto, já que os professores e alunos se encontram uma vez por semana.

Como é possível inferir em Kleiman (1999), Soares (2001), Lopes Rossi (2004) e Fiad e Mayrink-Sabinson (1991) a escrita é um trabalho que, embora nunca dissociado da leitura, exige procedimentos, etapas e uma certa duração de tempo para que possa ser profícuo e válido. Considerando o que essas autoras discutem a respeito da escrita como, por exemplo, a coleta de dados sobre o que escrever, a discussão, a pesquisa bibliográfica e de campo, o debate, a reescrita, ou seja, o projeto da escrita que nas palavras de Fiad e Mayrink-Sabinson (1991, p. 58) “inclui prática”, um Programa de Leitura que pressupõe produtos escritos complexos para serem desenvolvidos a partir de uma hora-semanal causa perplexidade. Não se observa um recorte temático que prioriza apenas leitura.

De alguma forma no que diz respeito à avaliação, a proposta reproduz um procedimento comum à escola que é nunca pensar num trabalho de leitura que seja especificamente de leitura, mas sempre propor a avaliação da leitura pela escrita. Observe que esses produtos são citados como item de avaliação, uma vez que a sugestão é “participação nas atividades propostas como produtos, que finalizam cada um dos trabalhos desenvolvidos”.

Apenas no item Propaganda aparece, entre parênteses, a palavra leitura, o que pode permitir a compreensão de que nesse item, apenas a leitura deve ser realizada, o

que está inteiramente relacionado aos objetivos do Programa, ler com a intenção de analisar, criticar, considerando o público-alvo.

Em alguns pontos, a leitura desse quadro é ambígua, não há clareza se o aluno vai produzir ou selecionar os textos.

Interessante observar que esse quadro, comparado aos primeiros itens do documento, não corresponde diretamente aos objetivos do programa, pois nesses primeiros fala-se em leitura por prazer, leitura para desenvolver o hábito de ler, leitura pela leitura como um trabalho a ser realizado sem a necessidade de escrita, apenas com comentários e discussões do que se leu.

Nas seqüências de atividades, aparece, no entanto, a organização de um jornal falado, o que, inevitavelmente, exige um trabalho de escrita e a apresentação de peças teatrais. Considerando que o trabalho é interdisciplinar, essas são possibilidades, porém, considerando o número de aulas semanais, mesmo com a realização da interdisciplinaridade em conjunto com outro professor, o tempo necessário se estenderá por várias semanas, o que não garante o interesse do aluno, pela repetição do assunto no decorrer das aulas, além de limitar o trabalho com outros gêneros e principalmente o trabalho da leitura pela leitura, com objetivos específicos de leitura e não de dramatização, por exemplo.

A observação não se apresenta como uma crítica negativa, porém, são importantes questionamentos: uma aula por semana, de cinquenta minutos, possibilita que toda essa variedade de gênero seja lido por meio de estratégias que compreendem o antes, o durante e o depois? Os produtos que compreendem a escrita podem ser realizados de acordo com uma metodologia necessária ao processo do trabalho específico da escrita?

É importante ressaltar que na organização do trabalho pedagógico a sugestão é de que o professor trabalhe durante quinze dias, ou um mês, com um gênero. Se formos ler “na linha”, se há apenas uma aula por semana, seriam necessárias quinze aulas ou trinta aulas o que significariam muitas semanas, quase o ano letivo com um gênero. A proposta é que se trabalhe vários gêneros. Portanto, o tempo disponível não é suficiente para a leitura e as atividades.

Na verdade, em relação a esse trabalho de quinze dias, o professor vai trabalhar quinze dias que compreendem, de fato, duas aulas de cinquenta minutos. Quanto a isso é importante observar o que afirma Lopes - Rossi (2003, 2004), são necessários alguns

dias para que as crianças, os alunos se familiarizem e realmente apreendam um determinado gênero discursivo, e duas aulas, para muitos dos gêneros propostos, principalmente quando se pensa em produção escrita é inviável.

Seguem nesse primeiro material algumas propostas que serão analisadas a seguir.

3.3 - Atividades de leitura sugeridas

3.3.1 – Sugestão 1

A primeira atividade sugerida diz respeito ao gênero literário “conto”. Resumidamente o documento parte do pressuposto de uma atividade dentro do cotidiano das aulas do ciclo II. Uma delas é chamada de Atividade Permanente. A atividade pressupõe a leitura de um conto que seja realizada semanalmente ou quinzenalmente, num tempo estipulado pelo professor, essa regularidade é para que o aluno se familiarize com o gênero. O problema é a quantidade insuficiente de aulas. Se o professor desenvolver a atividade em dez, quinze minutos por aula para que possa organizar o tempo e realizar outras atividades, deverá, certamente, utilizar contos pequenos, que podem ser de boa qualidade, mas não permitem ao educando o contato com textos mais densos e contos maiores. Mas é possível, nessa atividade, a leitura de contos maiores, por meio de outras estratégias, como iniciar a leitura e continuar outro dia, mas essa atividade pode ser prejudicada pelo distanciamento entre os dias, já que se conta com apenas uma aula semanal. Observe que se fala sobre “cotidiano das aulas”; a palavra cotidiano pressupõe dia-a-dia, mas o Programa ocorre semanalmente.

Ainda em relação à leitura do cotidiano, apresenta-se uma atividade denominada de “Leitura Compartilhada”, “como lugar privilegiado de ler com o aluno conversando e construindo o sentido do texto”, interessa observar que não se explica como construir o sentido do texto, não há procedimentos para a realização dessa leitura, a não ser o item conversa. Porém como deve ser essa conversa: antes, durante ou depois da leitura? E como realizar essa atividade em quinze minutos? Ou a atividade durará a aula toda?

As informações dadas pelo documento sobre atividade permanente e leitura compartilhada são insuficientes, explica o que é uma atividade permanente, mas não explica o que é uma atividade compartilhada. Em ambas situações não se explicam os

procedimentos didáticos para a realização dessas atividades, nem sugere tempo de duração por aula.

3.3.2 - Sugestão 2

A segunda proposta de atividade é uma roda de leitura.

Se observarmos o exemplo de roda de leitura que segue após o comentário sobre a “atividade permanente”, observa-se que a atividade “pode ter um rico processo de aprendizagem, especialmente, no desenvolvimento do gosto pela leitura e pelo exercício de utilização das quatro atividades básicas, como ler/ escrever, falar/ ouvir”. Cabe a ressalva de que se analisa uma atividade a ser aplicada numa sala estadual, que possui, normalmente, trinta e cinco alunos em média, por sala. Mais uma vez observa-se a questão tempo, considerando a proporção, quanto maior o número de alunos, maior a dificuldade de se conseguir a participação, não por uma questão tão discutida que é a indisciplina, mas por uma questão de que ouvir/falar exige tempo. Não é possível ouvir a todos os alunos, isso é consenso entre os professores. Na proposta de ler/escrever, novamente observa-se uma associação que coloca leitura e escrita num mesmo plano, como se escrever fosse uma tarefa dependente apenas da leitura e não tivesse procedimentos e etapas que só a ela pertencem.

Nessa atividade observa-se claramente a teoria interacionista de leitura, nas palavras “ler é uma negociação de sentidos”, a partir da articulação das experiências e conhecimentos dos leitores, as especificidades da cada texto/autor, em contrapartida observa-se também a forte presença da concepção dos gêneros discursivos, do letramento e das discussões sobre leitura discursiva, uma vez que essas, por sua vez, discutem a questão do “uso social”.

A idéia de explicar o objetivo da atividade de leitura e seu desenvolvimento, bem como propor etapas de organização do acervo, a solicitação para a atenção ao título, ao autor, ao nome do autor, as cores e ilustrações, a capa e ao miolo do livro remetem à teoria interacionista. A sugestão de que os alunos troquem as análises e as descobertas, que registrem nomes dos livros e depois escolham um conto para ler denunciam também procedimentos realizados pela teoria interacionista de leitura, mas vale ressaltar que já acrescida por outras concepções, uma vez que a teoria interacionista na sua origem se preocupava unicamente com os processos cognitivos ocorridos durante

o ato de leitura. O acréscimo pode ser justificado pelos pesquisadores que, diante das novas descobertas sobre letramento e gêneros discursivos, observaram que somente leitor e livro/autor não é o suficiente para o ensino da leitura. Sobre essa questão vale ressaltar a influência da teoria de aprendizagem no ensino de leitura, conforme é possível inferir nos comentários de Kleiman (1999). Outra observação é que mesmo trabalhando com um recorte do antes-durante-depois, está presente a discussão sobre o gênero ao qual o texto pertence, o que amplia sobremaneira a visão do professor e dos alunos sobre a atividade, uma vez que os objetivos de leitura levam isso em consideração. Se pensarmos que um gênero discursivo é produzido sócio-históricamente, questões sobre dialogismo, discursividade, condição de produção são inevitáveis e ampliam a discussão.

Chama a atenção que nessa atividade é requisitado dos alunos um resumo do texto lido, para então, depois realizarem uma roda de leitura e socializarem o que leram. Outra solicitação é anotação dos nomes de personagens das histórias discutidas na roda, bem como de alguns episódios, para serem utilizados na etapa seguinte que é a produção de um conto, ao que o documento dá o nome de “Salada de Conto” e, posteriormente, deve ser realizada nova roda de leitura para socializar o que foi redigido pelos alunos, quer individualmente, quer em grupo.

A atividade em si, como atividade de leitura, caminharia de forma coesa, inclusive em relação à quantidade de aulas propostas (três), se a Roda de Leitura e a socialização das leituras ocorressem antes dos procedimentos de escrita sugeridos pela atividade. Mas a roda de leitura é proposta somente após o resumo. Não parece uma atividade de leitura como propõe o programa, pelo menos não nos seus objetivos primeiros “(...) ler para apreciar/fruir e para conhecer (...) saborear e compartilhar as idéias dos autores clássicos e contemporâneos da literatura universal (...)”. Porque não ler o livro e sim um resumo? Ainda que o resumo seja feito pelo aluno e seja também uma atividade de leitura, já que toda escrita é uma releitura, há a proposta de uma escrita trabalhosa. Outro problema é a roda de leitura a partir de um resumo colocar o aluno em contato com uma “releitura” cuja qualidade pode aproximar ou distanciar o aluno da obra original. Além disso, a preocupação primeira do aluno, apesar de todo o trabalho anterior de reconhecimento dos livros, escolha livre do que ler pode ficar apenas com a escrita do resumo. Fica-se em dúvida se a prioridade é de fato a leitura, ou a escrita, que se não está num mesmo nível, está ao menos ocupando um espaço de

destaque no Programa intitulado Hora da Leitura. Acredita-se que deveriam ser sugeridos os empréstimos de livros para a leitura de outros contos, possibilitando a familiaridade do educando com o gênero.

Com essa crítica não se afirma que não se possa escrever num programa de leitura, mas a insistência dessa escrita, além de descaracterizar o objetivo primordial do programa, trata a escrita em algo fácil, de procedimentos fáceis, visto a quantidade de aulas em que o aluno deve realizar todas as etapas do trabalho.

Um outro ponto está relacionado às sugestões dadas no item “outras leituras”. Assistir “Contos da meia noite”, que aparece na sugestão, é um fato que dependerá da série, da idade, do horário que o aluno estuda. Essa sugestão pode não ser sempre viável. Um outro item, selecionar um filme para ser assistido na escola para posterior comparação entre o conto e o filme é uma atividade rica. Interessante notar aqui o quanto se extrapola nessa atividade a questão do aspecto apenas cognitivo da teoria interacionista. O trabalho vai além. É trazido pela proposta um trabalho que coloca o aluno diante de diferentes linguagens, diferentes formas de receptividade, diferentes comportamentos e ângulos de visão, amplia o universo cultural e abre um leque para discussões sobre os gêneros discursivos. Pela perspectiva discursiva de leitura, podem ser consideradas a heterogeneidade, a intertextualidade, as diferentes visões em relação às diferentes épocas, a aceitação da leitura de acordo com a época, a história e a sociedade. Isso dependerá do conhecimento do professor, mas vale ressaltar que o tipo de atividade abre possibilidade para esse tipo de discussão.

É interessante notar que a atividade proposta tem como referências bibliográficas “Para ler os clássicos”, de Ítalo Calvino, “Como e por que ler os clássicos universais desde cedo”, de Ana Maria Machado, “Estética da criação verbal”, de Bakhtin, e “Estratégias de leitura”, de Isabel Solé.

Interessante também observar que o item avaliação está centrado em questões sobre leitura: a) O que sabíamos sobre contos? ; b) O que aprendemos? ; c) O que queremos saber mais? ; d) Como analisamos a roda de leitura?

A forma como a sugestão de avaliação é feita permite inferir que essa é uma discussão realizada em sala com o aluno, o que é interessante por que dá voz ao aluno, vai ao encontro das discussões sobre protagonismo juvenil discutido por Costa (s/d) e por Costa (2000). Apenas observa-se que todo o trabalho de escrita sugerido - um

resumo e de uma história “salada de contos” – obscurece o trabalho de leitura pelo empenho que exigirá do aluno em tão pouco tempo disponível.

3.3.3 - Sugestão 3

O trabalho proposto enfatiza a proposta de leitura de TV num sentido amplo e pretende o desenvolvimento da crítica dos fatos, da compreensão de manter-se atualizado, da consciência do papel do jornal na formação de opinião, conscientização do conteúdo e organização do jornal e o aprofundamento do gênero notícia, com o intuito de levar o aluno ao reconhecimento das características desse gênero.

Para tal atividade citam-se como recursos didáticos um caderno de registro, jornais, fitas com telejornais gravados, tv, vídeo, jornais. No caderno de registro, segundo a proposta, deverá haver uma síntese de cada atividade realizada e a relação das obras lidas/analizadas/trabalhadas, como forma de “memória das leituras feitas”. A organização da sala de aula se limita à explicação da atividade e do seu desenvolvimento, considerando que esse deverá incluir atividades feitas em casa e em classe.

No desenvolvimento propõe-se a seleção de algumas notícias de jornais impressos, das variadas sessões, e salienta-se não cortá-la do jornal, manter o suporte.

Após esse trabalho pede-se que os alunos, individualmente ou em grupos, leiam as notícias, seguindo um roteiro de perguntas: Quem? Onde? Quando? Como/ Por quê? Acompanhando as perguntas, segue a tarefa de relacionar manchete (título) e a notícia. Posteriormente a sugestão é relacionar a notícia com o restante da página quanto ao tamanho, destaque, sua manchete, lugar que ocupa, existência de fotos ou imagens ilustrativas. Em seguida os alunos devem ler e compartilhar o que leram por meio de uma síntese oral, sem “dar suas opiniões”. Organiza-se, então, A Hora da Notícia, e os alunos fazem um breve relato do texto lido. Depois se discute o assunto veiculado, a pertinência dos assuntos escolhidos, a posição ocupada pela notícia na página do jornal. Em seguida, organiza-se na lousa uma classificação, apontando para a organização das notícias nos diversos cadernos, uma seleção típica dos cadernos.

Após esse trabalho, a sugestão é conversar sobre os telejornais, observar as diferenças entre um jornal televisivo e um jornal escrito. Outra sugestão é levar para a classe um telejornal gravado, com objetivo de observarem a lógica da construção de um

jornal. Posteriormente a tarefa é analisar (por meio do congelamento das imagens/ retorno e avanço) a importância da notícia e sua duração no jornal, a relação ente texto escrito, imagem, som: as expressões e o tom de voz dos apresentadores, repórteres, comentaristas, cenas mostradas ou destacadas, entrevistados, diferença entre opinião e informação. O próximo passo é uma conversa sobre a “objetividade⁴⁶” jornalística (quer televisiva, radiofônica, impressa ou eletrônica). Há ainda uma tarefa para que assistam diferentes telejornais e façam anotações sobre os aspectos discutidos em classe. Numa outra aula a proposta é comparar os telejornais veiculados e suas ideologias, levando em conta suas pautas.

Como proposta final, há a idéia da elaboração de um jornal falado, a partir do que leram nas aulas anteriores, complementem com fatos que assistiram em casa e com outros que julguem importantes, mas não foram contemplados.

Até esse momento da proposta é preciso fazer algumas considerações sobre as atividades aqui resumidamente elencadas.

A idéia de ênfase no jornal televisivo fica tímida, afinal o único jornal assistido pelos alunos na escola é um jornal gravado, ou seja, notícias que já se foram, ainda que do dia anterior. O caráter da notícia é o aqui e o agora. Ler ou assistir notícia que já se foi, não é uma tarefa que enfatiza o caráter do jornal televisivo, ou de qualquer outro jornal. Observa-se que este não é um trabalho inovador. Trabalhar com notícias que já ocorreram é uma prática dos professores, até porque, embora descaracterizadas essas notícias estão presentes nos livros didáticos.

De qualquer maneira, é mérito do programa manter o suporte, não recortar a notícia, adotando o que defende a concepção de gêneros do discurso. Além disso, é interessante observar os objetivos, dentre eles, “o papel que a informação representa nas escolhas pessoais”. Esse item remete diretamente à influência da mídia, que é altamente sócio-histórica – politicamente construída. Remete à questão das diferentes formações discursivas, pois se os discursos fossem iguais não haveria influências, mudança ou deslocamento de opinião. E essas são discussões que ocorrem nos trabalhos com gêneros e principalmente na abordagem discursiva de leitura.

Outra questão a ser observada é que a proposta solicitando a seleção de várias notícias para uma discussão em torno de ideologias é impraticável. Se for considerada a média de 35 alunos que freqüentam uma sala de aula, torna-se complicado o debate

⁴⁶ Aspas no documento, mantida por mim.

sobre as diferentes notícias e suas formações discursivas, mesmo que para a realização da atividade, considere-se a formação de grupos com cinco alunos, pois haveria, no mínimo, sete notícias para serem discutidas.

O item “ter consciência do papel que o jornal representa no mundo e na formação da opinião do público” busca revelar ao aluno que um determinado público que assiste um determinado tipo de jornal acaba assumindo ou formando uma opinião que antes de ser dele é de um determinado jornal, é mais que uma influência, é uma formação discursiva que se estende e agrega milhões num mesmo modo de pensar. Essa é uma discussão que ocorre pela leitura discursiva, e talvez possa ser viabilizada na hora de leitura.

Para além dessas discussões, é possível observar que o contexto que se leva em conta não é um contexto imediato. Apresentam-se ao educando outras formações discursivas, outros contextos, outras histórias e meios sociais diferentes do dele, para que ele possa, por meio da observação, ampliar seu repertório de conhecimentos. Pode-se observar uma concepção baktiniana de gêneros do discurso, que considera a formação sócio-histórica das produções de linguagens, por isso destaca-se a importância do espaço, das imagens relacionadas à notícia, das diferentes maneiras de se dar uma notícia, da influência do meio, da esfera social em que veicula a notícia, da diferença entre a notícia escrita e as notícias televisivas, radiofônicas e eletrônicas. Aqui, especialmente, note-se que não há nenhuma orientação sobre o trabalho, ou uma seqüência didática que inclua a notícia radiofônica ou a eletrônica. Falta, também, uma distinção entre notícia e reportagem. Embora não seja uma proposta de estudo de todos os gêneros jornalísticos, observa-se que como ambas tem por vezes uma estrutura um pouco semelhante, essa distinção seria necessária.

Do item 1 ao item 10, apresentam-se uma série de procedimentos para o trabalho com o jornal. Como, somente no item 11 aparece o termo “na aula seguinte” pode-se inferir que as discussões foram realizadas numa só aula, o que é inviável, pois entre as orientações encontram-se: a) dividir a sala em dupla, trio ou pequenos grupos; b) pedir que leiam textos previamente selecionados, atentando para os elementos do gênero; c) relacionar a notícia com o restante do jornal, verificar espaço, destaque, lugar que ocupa; d) organizar a preparação dos grupos para a Hora da Notícia, momento em que os alunos farão breve relato do que leram; e) oportunizar discussões, solicitando que os alunos dêem suas opiniões sobre o gênero; f) organização de manchetes na lousa e

classificação dos textos de acordo com o caderno; g) discutir sobre telejornais conhecidos e levantar igualdades e diferenças; h) assistir telejornal gravado para discussões sobre o gênero e relação com o jornal escrito; i) discutir questões relacionadas à objetividade jornalística, j) assistir, como tarefa, diferentes telejornais em casa.

Algo que não aparece durante a descrição dos procedimentos é o número de aulas necessário para o trabalho. Pode-se inferir que se trata de um projeto, sem um cronograma.

Faz parte da proposta a construção de um jornal falado. Essa construção pressupõe um trabalho escrito anterior e ensaio posterior. Novamente, não há etapas a serem seguidas para a redação desse texto, exceto que os alunos devem definir público, elaborar pauta e utilizar imagens e desenhos. Novamente a escrita, que deveria estar em segundo plano num Programa de leitura, é proposta, porém descaracterizada de sua complexidade. Finaliza-se com uma sugestão de encenação com os alunos no papel de repórteres entrevistando pessoas, ou seja, passa-se a um outro gênero discursivo que não foi estudado.

A proposta da elaboração do jornal falado a partir do que os alunos leram, complementando com o que não foi contemplado – a entrevista - é estranha. A atividade parece uma “chamada oral” daquilo que ficou memorizado. Não há sentido em criar um jornal falado de matérias que já existem, já foram lidas, discutidas, já estão ultrapassadas.

A avaliação é voltada a questões relacionadas à leitura, no entanto, faltam subsídios para avaliar mais especificamente a aprendizagem sobre o gênero.

As biografias citadas pelo Programa, para essa atividade, são as de Napolitano (2003) “Como usar a televisão em sala de aula” e Faria e Zanchetta Jr (2002) “Para ter e fazer o jornal na sala de aula”.

3.3.4 - Sugestão 4 - O texto Publicitário

A introdução inicial da sugestão quatro contextualiza, de uma maneira geral, o texto publicitário e apresenta seu percurso, ainda que brevemente, na história. Ou seja, o contexto mencionado na abertura trata-se do contexto socio-histórico da produção do gênero, com nítida influência da análise do discurso. É interessante observar a seguinte

frase “É assim que a publicidade, como uma das sustentações da sociedade de consumo, acaba por um lado, por ensinar uma visão de mundo e por *ditar* (grifo meu) os comportamentos e valores aceitáveis ou não”. A palavra ditar remete ao determinismo socio-histórico sobre o qual se discute entre os analistas do discurso; à questão do sujeito assujeitado que se vê perpassado por valores que foram criados antes dele, valores esses que irão constituir-lo. A consideração é pertinente, pois discussões dessa natureza permitem que trazidas a visão de mundo do aluno possa ser ampliada.

O objetivo do trabalho é que, ao final das atividades, os alunos compreendam as finalidades e as características lingüísticas e textuais da propaganda, uma preocupação da teoria interacionista de leitura; além disso, formem-se leitores críticos, consumidores mais atentos, por conhecerem os elementos de persuasão que a publicidade utiliza para conquistar seu público, característica de um trabalho pautado nas questões dos gêneros do discurso e em aspectos discursivos da linguagem.

Um estudo que prevê esse objetivo só é possível realizar-se a partir das considerações de que o contexto socio-histórico é fator essencial para a compreensão dos fatos; bem como a contextualização e o inter-relacionamento texto, leitor, época são fundamentais para o tipo de compreensão possível diante do texto da publicidade.

Os recursos didáticos solicitados são: caderno de registro, propagandas retiradas de jornais e revistas, cola, papel, tesoura, papel pardo, folha de sulfite, lápis de cor/cera, canetas coloridas. Pede-se que sejam feitas sínteses das atividades realizadas/analizadas/trabalhadas, como forma de elaborar uma memória das leituras feitas.

A atividade propõe organização de um acervo de propagandas que considere o público a que se destina, produto perecível ou de pouca durabilidade e produtos duráveis. Nada mais consta a respeito. Questões importantes sobre o conhecimento prévio dos alunos são omitidas. Não se sugere que se observe, por exemplo, quem faz a propaganda e por que a faz, nem se observa uma preocupação com outros aspectos das condições de produções do gênero em questão. Ainda que isso esteja na introdução, como comentário, deveria estar elencada como item da seqüência didática por meio da qual, certamente, os educadores se baseiam.

Passa-se então para o desenvolvimento das atividades que implicam na organização do acervo, distribuição da turma em grupos e entrega das propagandas de maneira que cada turma receba propagandas relacionadas a um critério específico.

omite-se se o aluno lerá ou não, mas infere-se que ele observará a propaganda já que a etapa seguinte é escolher entre as propagandas que receberam a que mais agradou e colá-la em papel pardo para a divulgação do trabalho feito. Entende-se até o momento que os alunos recortaram propagandas de jornais e revistas de acordo com alguns critérios e colaram-nas num papel pardo; um trabalho comum à escola. Recortar as propagandas do seu portador original altera suas condições de leitura, o que ao menos do ponto de vista de quem trabalha com os gêneros do discurso, é ruim. Apesar da inovação da observação de algumas características das condições de produção de gênero, falta um trabalho proposto nas atividades anteriores, o de levantamento do conhecimento prévio do aluno. O trabalho prioriza, até o momento, não a leitura, mas sim a colagem, e assume características de algo tradicional. A intenção da colagem é explicada: pretende-se o maior número e a maior variedade possível de propagandas para análise.

À vista das propagandas coladas no papel pardo, os alunos são convidados à leitura e análise. Porém, falta uma seqüência didática que dê ao aplicador maiores detalhes sobre a discussão a ser realizada. As propagandas (em torno de uma ou duas por aluno, dependendo do número de alunos da classe) relativas a alimentos são analisadas com relação ao texto escrito e à imagem. Apresenta-se uma análise sucinta do logotipo da Nestlé e faz-se uma leitura possível para a propaganda, mas é só. Não é fornecido maior detalhe.

Uma “coleção” de propagandas dispostas em papel pardo não corresponde às reais situações de leitura do gênero e pode incorrer na possibilidade de o professor estar se referindo a uma e os alunos estarem prestando atenção em outra. Julga-se essa proposta ruim, porque nem todas as propagandas têm tamanhos possíveis de serem analisadas por todos os alunos, no espaço que existe entre a carteira e a lousa. Nem sempre há recursos (ao menos em algumas escolas) como retroprojetor. E no caso da proposta, não há uma seqüência didática que leve o educando à percepção da propaganda em todas as suas facetas: cor, imagem, tamanho de fonte, público alvo, objetivo, classe a qual a propaganda é dirigida, impressões que causa, trabalho artístico, entre muitos outros citados por Lopes-Rossi (2005). Nesse sentido, embora seja nítido que o Programa Hora da Leitura considere os gêneros do discurso, falta uma organização, uma seqüência didática, faltam elementos que orientem o trabalho do

professor e o risco é que o trabalho caia nas possibilidades do livro didático, que embora tenha melhorado muito, segundo Rojo (2005), ainda permanece aquém do esperado.

Após a sugestão desse trabalho de análise (de todas as propagandas), há uma solicitação para que os alunos criem slogans para os produtos já existentes e os enviem para as fábricas responsáveis. Embora esse trabalho possa parecer criativo, num primeiro momento, é um trabalho inócuo. Para que fazer slogans para produtos que já existem? E porque enviá-los às fábricas responsáveis? Se fosse um concurso, haveria razão de ser, mas se não, é uma atitude ingênua, uma tarefa de produção sem objetivo real de circulação. Observa-se que na criação dos slogans há uma preocupação, já mencionada no início dessa sugestão, com questões relacionadas à língua; à gramática; a textos que considerem os adjetivos, o uso dos verbos no imperativo; à rima e ao uso da linguagem argumentativa.

Após essa atividade, outra sugestão é que os alunos escolham uma marca ou produto e criem um anúncio publicitário. Segundo Lopes Rossi (2004), esse tipo de produção não é apropriado por ser um texto que não permite uma real circulação, ao menos que a propaganda fosse criada para vender o produto fabricado por mães, pais, alunos, fora dos portões da escola e a atividade ultrapassasse os muros da escola para circularem nas ruas dos bairros.

Elaborar propagandas para produtos inventados não corresponde a um trabalho com textos reais, de circulação real e de público real. Recai-se então numa prática já vista na escola durante anos, motivada pelas primeiras abordagens psicolinguísticas da escrita, quando se percebeu que o leitor era importante, então para todo texto era necessário pensar, imaginar um leitor.

É interessante observar que na avaliação faz-se uma introdução que aponta para a efetiva relação entre a escola e a comunidade. Explica-se que a proposta pretendeu exatamente isso, mostrar que o aluno chega à escola com conhecimentos construídos na sua relação com a escrita e seus usos sociais, e a proposta trabalhou a relação entre os conhecimentos prévios e as marcas, produtos. As perguntas das avaliações questionam para que servem os produtos e as propagandas, quais “slogans” eles têm em memória, entre outras pertinentes ao trabalho.

A atividade não é ruim, apenas não parece completa no sentido de esclarecimentos ao professor dos procedimentos necessários a serem realizados na sala

de aula e torna-se obscura ao propor a análise de uma série de propagandas coladas num papel pardo.

Outro aspecto negativo é a questão da escrita. Nessa atividade, a escrita toma um valor maior do que a leitura, embora não se apresente um planejamento melhor de como ela poderia ser realizada. Entende-se que se trata de um projeto de leitura e de produção de propaganda, embora sem cronograma e uma seqüência didática adequada para a orientação do professor. O enfoque na leitura não é priorizado.

3.3.5 - Conclusão parcial das análises do material 1

De maneira geral, observa-se nas propostas o encontro da teoria interacionista de leitura, da abordagem do letramento e da concepção de ensino sob a ótica dos gêneros discursivos, ainda que, em determinadas atividades, o planejamento se mostre falho por faltarem informações importantes ao leitor da proposta. Observa-se também que, embora sutilmente, elementos da leitura discursiva começam a aparecer nas atividades que valorizam o conhecimento sócio-historicamente construído. As avaliações nunca apontam para questões que abordem leituras certas ou erradas, mas leituras realizadas por alunos num dado momento da história, num dado meio social. A proposta remete aos conceitos de heterogeneidade e de intertextualidade discutidos pela análise do discurso. Apesar desse avanço teórico, as atividades culminam numa produção escrita. A insistência de exercícios escritos ao final das atividades de leitura parece ser o meio de verificar o que está sendo compreendido. Para o enfoque do Programa a escrita é inviável e desnecessária em função do tempo e dos objetivos propostos.

Há que se notar também que o Programa, em relação à análise do primeiro material e das sugestões de atividades, perde muito do seu objetivo primeiro: ler por prazer, trabalhar a fruição, o gosto pela leitura, isso por que as atividades sempre requerem um produto escrito.

Observam-se ainda falhas referentes à organização didática, à metodologia de aplicação das sugestões, a falta de informações que orientem o professor sobre como realizar a proposta e a falta de um cronograma que norteie todas as atividades propostas.

No documento impresso que trata da implantação e implementação do Programa, a sugestão é de que toda atividade seja realizada no prazo de quinze dias ou

um mês, o que compreende duas ou quatro aulas. Esse tempo é inviável para as atividades propostas.

3.4 – Material 2 - Análise da primeira teleconferência com vistas ao trabalho pedagógico ocorrida no ano de 2005

A teleconferência ocorreu no dia 30/03/2005, iniciou-se 10h e terminou às 12h. A abertura do programa foi feita por meio da apresentação do poema que segue:

Para fins didáticos, as atividades da teleconferência serão numeradas na ordem em que ocorreram, o primeiro poema será o de nº 1.

Cada um de nós é um mundo sem fim
Onde tudo do mundo cabe transforma-se e volta ao mundo
Como fim ou início de muitas, infinitas histórias
Somos sentidos, emoção, razão, somos língua, linguagem
Palavras, histórias, poemas, provérbios falados, lidos ou contados,
Guardam memória, significados vividos, construídos,
Guardam o que se quer guardar.

A partir da perspectiva teórica observada no documento 1, pode-se supor que o programa quer desvincular a idéia de leitura como “leitura escolar”.

É curiosa a escolha do poema. Obviamente, como leitura poética permite uma gama de interpretações, isso reflete a decisão da Rede pela opção de leituras diversas. O poema citado, por exemplo, permite, a partir da concepção discursiva de leitura, a compreensão de que o verso: “Cada um de nós é um mundo” remete à concepção de que não somos um, somos uma formação infinita e essas são idéias que vão ao encontro das questões do sujeito atravessado pela ideologia, que não é um, mas um mundo de idéias e concepções que o atravessam, ou seja, está subjugado à ideologia, um sujeito assujeitado. Mas também não se descarta a idéia de um mundo individualizado, que se transforma de acordo com as vivências individuais que realiza, o que difere da concepção discursiva.

Continuando, o verso seguinte: “Onde tudo do mundo cabe transforma-se e volta ao mundo”, salvo a palavra transformação não aceita na Análise do Discurso de Linha Francesa (ADF), é possível refletir sobre a questão da heterogeneidade, da qual é formado o ser humano “onde tudo cabe”, e vale ressaltar “volta ao mundo, Como fim ou

início de muitas e infinitas histórias”. Esse verso pode levar à reflexão da heterogeneidade enunciativa, da qual nos postula Althusser (1992), além de ser possível a compreensão do dialogismo bakhtiniano.

A palavra “transformação” não está de acordo com os princípios filosóficos da ADF, que fala sobre “deslocamento”, e leva a refletir sobre a participação ativa do homem no mundo que o cerca, numa linha de ação e reação, avanço e retrocesso e mudanças contínuas. Essa mesma questão da transformação, no entanto, pode remeter-se aos novos estudos da ADF, que se enveredam pelo caminho da psicanálise e questionam o fato de o indivíduo ser tão só e unicamente um assujeitado histórico, já que diante das situações históricas ele avança, “sai do círculo vicioso de suas atitudes” e “avança”, “desloca”, podendo mesmo “alterar seu espaço”, nos “pequenos núcleos”, ser diferente, por meio da fala internalizada que aparece no “já dito” e no “não dito⁴⁷”.

Essas questões da ADF sobre o “dito, o já lá dito, o pré-construído” recuperado na fala de Gregolin (2004, p. 61), estão presentes nessas reflexões possíveis de se realizarem a partir do poema que abre a teleconferência.

O texto pode, ainda, remeter à idéia de que o sentido está no leitor e não nas palavras escritas, está no diálogo entre as diferentes culturas, no dialogismo que por sua vez sustenta a questão da heterogeneidade. O ser está mergulhado num mundo e é formado por ele, sendo “palavras, histórias, poemas, provérbios falados, lidos ou contados”, ou, em outras palavras, questões ideológicas, morais, políticas, históricas já existentes. Somos então constituídos por aquilo que existe antes de nós (GHIRALDELO, 2005).

Mas não se pode negar que o código convencional “guarda essa convenção” e, por isso, é por meio do diálogo entre o código e o leitor que é possível uma compreensão. Essa é uma leitura possível a partir de uma perspectiva interacionista de leitura e da concepção do letramento.

A análise de uma parte desse poema já demonstra a possibilidade de interpretações, o que permite a certeza de que a proposta do Programa Hora da Leitura é formar indivíduos atuantes, sujeitos participativos que constroem e/ou atribuem significados e refletem sobre eles.

A teleconferência traz reflexões que estão além da leitura tradicional. O poema de abertura não deixa dúvidas de que as idéias discutidas pela análise do discurso e as

⁴⁷ Comunicação oral, Uyeno, 2006, UNITAU.

discutidas pela concepção dos gêneros do discurso deverão ser acionadas pelos educadores, pois do poema se depreende: 1) produção de linguagem como fato social: “Palavras (...) lidos ou contados”, 2) sujeitos constituídos pela linguagem: “Guardam memória (...) construídas”. A partir dessas considerações, observa-se que essas abordagens teóricas estão se infiltrando por meio de textos que permitem ampliar o leque de conhecimentos, discutir o que é e como pode ser compreendido o sujeito socio-histórico responsável pelo sentido das coisas. Essas interpretações, no entanto, não descartam a forte presença da leitura interacionista, por meio de estratégias que ativem o conhecimento prévio, considerem o contexto atual da teleconferência e apresentem os objetivos definidos para reflexão.

Dando continuidade à teleconferência, os apresentadores trouxeram um outro poema, de Antônio Manuel da Nóbrega, “Guardar”.

Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la
Num cofre não se guarda coisa alguma
Um cofre perde-se a coisa a vista
Guardar uma coisa é olhá-la, fitá-la, mirá-la por admirá-la
Isto é, iluminá-la por ser por ela iluminado.
Guardar uma coisa é vigiá-la, isto é, Fazer vigiar por ela, isto é,
Estar acordado por ela, isto é,
Estar por ela ou ser por ela.
Por isso melhor se guardar o vôo de um pássaro
Do que um pássaro sem vôo.
Por isso se escreve, por isso se diz, por isso se publica,
Por isso se declara, se declama um poema
Para guardá-la,
Para que ele, por sua vez guarde o que guarda.
Guarde o que quer que guarde um poema.
Por isso o lance do poema,
O guardar-se o que se quer guardar.

Considerando as diferentes abordagens de leitura, as interpretações possíveis de alguns trechos são uma amostra da reflexão possível ao público-alvo do programa, os educadores de forma geral, os alunos e, de certa forma, a comunidade.

Num primeiro momento, relacionando o poema à questão da leitura, observa-se que a reflexão gira em torno da disseminação daquilo que se produz culturalmente. “Guardar uma coisa não é escondê-la ou trancá-la (...) Guardar uma coisa é fitá-la, mirá-la por admirá-la (...)”. A idéia de “guardar” como olhar, fitar, mirar, admirar e iluminar por ser por ela iluminado traz a idéia e a concepção da teoria de que em contato com o

objeto, no caso o livro, faz com que, por ele, o indivíduo seja iluminado. Sendo por ele iluminado, adquire-se a capacidade de iluminar, disseminar, tornar a luz visível aos outros, e aí é possível pensar na concepção da interação entre os indivíduos que não são seres isolados. É a questão defendida por Vygotsky (1998) da interação entre os sujeitos que desemboca no crescimento social; a formação do sujeito pensante por meio do convívio social. No caso específico da leitura, a interação entre leitor e texto e o crescimento cognitivo, por meio do contato entre leitor, texto, autor, também pode ser uma possibilidade de interpretação.

A escrita/registro traz à tona a questão da memória do processo vivido, conforme Freire (s/d), e guardar lendo, contando, declamando, disseminando é partilhar e fazer viver uma história, é cooperar com a cultura de um país que guarda sua identidade, quando tem a possibilidade de mostrá-la a todos. Esse ato só é possível num país de leitores, de homens críticos, de pessoas capazes de exercer sua cidadania (MOITA LOPES, 2002).

Após essas leituras poéticas, que fazem refletir sobre a leitura, numa concepção bem atual, a teleconferência apresentou momentos de leituras realizados por meio de processos lúdicos: crianças “cantando” parlendas, pessoas lendo poemas apenas pelo prazer de ler, sem nenhum tipo de questionamento ou tarefa.

Os participantes do programa (da SEE/ CENP) falaram sobre o ato de ler como algo a ser desenvolvido por prazer, por interesse, sem relacionar leitura a testes de vestibulares ou outras atividades de verificação da leitura.

Entre as justificativas para a instituição do programa, que tem a parceria da Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, está a pesquisa da Confederação Nacional do Trabalho da Educação de 2002 que mostrou que 60% dos professores no país não têm o hábito da leitura. Em função desse indicador as Secretarias se uniram para desenvolver programas de leitura em São Paulo.

As falas dos participantes são muito claras e relacionam-se diretamente com os objetivos primeiros já vistos nessa pesquisa, ou seja, o prazer pela leitura, a alegria, o hábito, o gosto e o item criatividade proporcionado pela leitura da palavra em detrimento da leitura televisiva (leitura determinada pela adaptação de obras pela TV).

Durante a teleconferência, houve leituras de poemas feitos por alunos de diversas escolas e por uma atriz, entre eles um fragmento do poema de Caetano Veloso – Livro -. O programa manteve momento descontraído e clima de liberdade.

Os telespectadores, bem como os participantes diretos, responderam as questões realizadas pelo entrevistador. Essas questões abordavam o conhecimento do trabalho do aluno, da história de vida do aluno, para além do momento imediato. Foram apresentadas entrevistas na rua, com pessoas “comuns”, que responderam as mesmas questões realizadas aos participantes e convidados da SEE/CENP; essas pessoas deixaram clara a influência dos pais, das necessidades reais da vida, dos interesses pessoais, e da escola na sua formação como leitores.

Fica explícita, também, durante essas entrevistas, a questão do letramento (ainda que as pessoas não falassem esse nome) e a leitura não como um patrimônio da escola, mas como um patrimônio do país, de todos nós e que faz sentido em nossas vidas pela necessidade que nos causa e não pela obrigação imposta, pensamentos esses presentes nas diversas concepções de leitura e ensino de leitura e um ponto comum nas teorias de leitura interacionista e discursiva.

Um dos participantes, na sua resposta, deixou claro um ponto comum entre a teoria interacionista e discursiva “não é possível ensinar a ler” (no sentido de uma leitura que vai além da decodificação, pois não se questiona mais a necessidade do conhecimento do código lingüístico).

A teoria interacionista, segundo Kleiman (1999), revela que propor ensino de leitura é uma controvérsia com a própria natureza da leitura, porém, essa teoria encontrou um caminho pedagógico que não fala sobre ensino de leitura, mas sobre ensino de estratégias. Em relação a isso, Lajolo (2005)⁴⁸ comenta que não há prazer de leitura que resista à incapacidade de ler. Fala da figura importante do professor que lê para o aluno com entusiasmo e entoação adequada, para dar ao aluno o arsenal necessário para que o ele possa ler. Em relação a isso, a abordagem de leitura discursiva não discorda que o reconhecimento dos códigos socialmente construídos é necessário para que a leitura aconteça⁴⁹.

No mais, os participantes se limitaram a contar as influências das pessoas na sua própria formação de leitores. Falou-se da “beleza da leitura que não escraviza”, comentou-se a formação dos conceitos a partir das leituras e as implicações ruins de se ensinar a gramática antes do processo de leitura, ou associado a ele, não num tom de discriminar esse ensino ou torná-lo menos importante, mas alertando para o fato de que

⁴⁸ Lajolo em comunicação oral na teleconferência (2005).

⁴⁹ Comunicação oral de aula, Uyeno, 2006, UNITAU.

“se o primeiro mote com o aluno for esse é possível bloquear a capacidade do aprendiz no processo de leitura.”⁵⁰

Fica claro nas palavras dos responsáveis pelo Programa que este visa à leitura como essencial, a união do “saber com o sabor”⁵¹. Outra fala bastante repetitiva vai de encontro à proposta da teoria tradicional: a idéia de não cobrar leituras em função de prova, vestibular, exercícios que, segundo os participantes, bloqueiam o processo. Interessante observar que esse é um item presente na sugestão das atividades por meio de documento e videoconferência analisadas até o momento.

Após os comentários, passaram a mostrar algumas atividades realizadas pelos alunos com o direcionamento dos professores.

A primeira atividade limitou-se a mostrar um grupo de contadores de histórias que está trabalhando com os alunos para que esses também sejam contadores de histórias. Não há muito que analisar, uma vez que só há o contato com o trabalho final. Não fica claro o processo para se chegar à contação. É importante ressaltar que esse projeto de contação de história iniciou antes do Programa Hora da Leitura e, segundo os professores, está surtindo efeitos.

A segunda atividade mostrada é a leitura de um conto que posteriormente foi motivo de debate. Antes do debate, no entanto, telespectadores fizeram perguntas relativas à necessidade de o professor ler para os alunos, em qualquer série, pergunta que foi respondida com argumentação, sobre a necessidade do exemplo, do olhar para aprender, do vivenciar por meio do outro e adquirir experiências que contribuam para que se consiga fluência nos diversos gêneros, uma vez que são muitos e todos têm seu modo particular de ler.

Na resposta destaca-se a responsabilidade do professor, da escola no processo e o quanto o ensino de estratégias é fundamental para o sucesso do aluno na ampliação da capacidade de leitura.

Lajolo, falando sobre a questão da responsabilidade da família em relação à leitura, remete às questões relacionadas ao letramento, especialmente quando, diz que todos, independentes da idade, da classe social, têm uma história de leitura e acentua: “Todos nós, mesmo as pessoas analfabetas, têm uma história de leitura, que é uma história de como a gente começou a ver este mundo de leitura”.

⁵⁰ Gabriel Chalita em comunicação oral na teleconferência (2005).

⁵¹ Gabriel Chalita em comunicação oral na teleconferência (2005), citando Rubem Alves.

Em seguida, apresentaram-se alunos recitando e cantando os versos Morte e Vida Severina, também de uma forma descontraída. A forma pressupõe um trabalho árduo realizado anteriormente, e se apresenta como instigante para os alunos, até pelo motivo de que foi um trabalho apresentado na televisão.

A apresentação de variados gêneros e formas de apresentação baseia-se na argumentação de que, no mundo atual, é necessário lançar mão de vários recursos para chamar a atenção dos alunos, que atualmente pouco se interessam pelos livros.

Após uma série de comentários que não são necessários a essa análise, a atividade proposta por uma professora foi a criação de histórias pelos alunos, a partir de uma gravura. Os participantes da videoconferência consideraram a atividade criativa. Lajolo, no entanto, fez uma consideração sobre a atividade, alertando para o perigo de que, embora criativa, a atividade não partia de uma proposta de trabalho com gêneros discursivos, uma vez que a criação de história com vistas a uma gravura implica em descrição, além de não, necessariamente, ser um texto de circulação real, mas sim escolar.

O comentário de Lajolo sobre a atividade permitiu inferir que é necessário partir de onde o aluno já está, proporcionar outras atividades, ampliar o repertório e discutir outras visões que não as consideradas pela menina, que na contação da sua história, fatalmente caiu numa descrição e entrou em campos morais, o que não é um interesse primordial do programa. O interesse é, sim, questionar os valores, para possivelmente formar opiniões.

Após essas atividades os alunos do cantinho de leitura representaram um debate, a partir da leitura de um conto. O debate foi frio, sem um direcionamento, e pareceu mais uma série de perguntas que ficaram sem respostas. O debate ficou prejudicado, provavelmente pela timidez dos alunos, e pela natureza do tema do debate – um conto. Foi um caso, também, em que se pode inferir que não houve preparo suficiente, ensaio. Os alunos não estavam preparados, além de que um debate não deve ser resumido numa demonstração de cinco minutos para televisão. Após a simulação do debate, houve uma representação do trecho do livro lido, bastante precária, pois não houve uma preparação imprescindível à representação, às questões relativas à linguagem do teatro.

Cabe a ressalva de Lajolo de que essas atividades (o debate e a representação) não são o “ponto final”. Um trabalho com leitura precisa ser problematizado. Na leitura

o que é importante é a compreensão, a troca das informações, as diferentes leituras possíveis.

A última atividade realizada por uma escola foi um trabalho intitulado “Conto popular vira dobradura”. Em que a partir da leitura realizada por um aluno, os outros alunos participavam criando dobraduras. O comentário realizado, bastante pertinente, reflete o que vem sendo percebido nas outras atividades: a leitura não toma o seu lugar essencial. Essa contestação foi do escritor Pedro Bandeira, que afirmou com veemência que há algumas atividades em que o livro, em função do trabalho realizado, fica em segundo plano, é esquecido. Esse comentário realizado é importante e corrobora o que vem sendo observado até aqui sobre as várias atividades propostas ou mostradas na teleconferência.

Finalizando os comentários, a Coordenadora da CENP, Sônia Silva, lançou uma reflexão por meio da seguinte indagação: “Num Programa que propõe o trabalho com leitura, é preciso uma pergunta na cabeça em todas as atividades que forem planejadas. Estou, nessa atividade, priorizando a leitura?”.

A leitura de um poema, após alguns comentários repetitivos segue abaixo:

Pegar um livro e abri-lo
Guarda a possibilidade do fato estético
Que são palavras dormindo num livro?
O que são esses símbolos mortos
Nada! Absolutamente.
O que é um livro se não o abrimos?
Simplesmente um cubo de papel e couro com folhas
Mas se o lemos, acontece algo especial
Creio que muda a cada vez.

O texto deixa claro que um livro não tem absolutamente nenhum sentido de existência se não for aberto, lido.

A idéia de palavras dormindo no livro permite a leitura de que, quando lidas, as palavras podem ser acordadas, o que pressupõe o dialogismo bakhtiniano: diálogo existente entre os interlocutores, sujeito sócio-histórico, construção dos sentidos, discursos e como compreendê-los .

Percebe-se que a motivação para a escolha dos poemas lidos durante a videoconferência pode ter sido realizada por qualquer uma das perspectivas teóricas observadas no documento 1. Exceto pela perspectiva tradicional, uma vez que, mesmo com atividades, que, às vezes, não contemplam os objetivos que aparecem no

documento 1 do Programa, não se pretende um retorno à leitura tão e unicamente como ato de decodificar⁵². Interessante observar que os últimos versos: “Mas se o lemos, acontece algo especial, creio que muda a cada vez”. Abrir um livro é dar-lhe sentido, mudar cada vez comporta a idéia de que as leituras são diferentes, embora o livro seja sempre o mesmo, as leituras são diferentes em função das diferenças de época, idade, contexto, formação, entre outros fatores, concepções discutidas do ponto de vista da análise do discurso e da concepção dos gêneros discursivos.

Novamente encontra-se um texto que aponta para uma reflexão sócio-histórica da linguagem, que se constrói a cada momento. Nessa leitura possível para esse texto, além de argumentar que a tendência é apontar para um trabalho de reflexão para além das estratégias e que se baseie nos gêneros discursivos, a teleconferência aponta para caminhos que fazem pensar como acontece de fato o fenômeno da leitura.

Após a leitura, foram apresentados mais levantamentos sobre histórias de vida com os entrevistados na rua e entre os participantes, para os quais foi perguntado: Qual o livro que marcou sua vida?

As respostas ficaram em torno de histórias consideradas interessantes, com intuito de incentivar os alunos e os professores à procura pelos livros.

Em seguida mostrou-se o espaço público “A casa das rosas” / Espaço Aroldo de Campos, como mais uma forma de incentivo para a formação de leitores.

Prosseguindo, houve a apresentação de um grupo que montou um acervo de livros, com intuito de motivar a leitura. A iniciativa ocorreu em São Paulo, na praça Tiradentes. A motivação foi um rap, com letra de cunho social, que trabalha questões do conhecimento e da liberdade possível adquirida por meio da leitura.

3.4.1 - Conclusão parcial

Observa-se pela orientação teórica dos primeiros documentos, excluindo-se deles o quadro dos PCN e as atividades sugeridas, que o objetivo do Programa e as discussões realizadas durante a videoconferência estão em consonância. Ambos estão preocupados com a leitura como prazer, fruição, compreensão, com objetivos que não necessariamente desemboquem na escrita; leitura para identificação das diferentes

⁵² Não se pretende com esta constatação, afirmar que o método tradicional de alfabetização seja melhor ou pior que qualquer outro, mesmo porque não há nessa pesquisa implicações referentes aos primeiros anos de escolaridade, quando a criança adquire a linguagem, por meio de um método de alfabetização.

formas de ler. Essa concepção de leitura é bastante atual, traz as marcas e influências das novas concepções e teorias de leitura, comentadas no capítulo 1. A transposição dessas concepções e teorias para a prática, no entanto, pela maneira como as atividades são sugeridas e praticadas, não reflete essa atualidade. Com muita frequência encontra-se na leitura um instrumento para a realização de outra atividade que não especificamente ler e compreender, como, por exemplo, ler para dramatizar, ler para seguir regras, ler para responder questões, ler para resumir. Não que todas essas atividades não comportem leitura, mas a leitura não precisa desembocar sempre numa outra atividade.

Conclui-se, portanto, que também essa teleconferência teve dificuldade na transposição didática e procurou segurança na verificação da leitura dos alunos, por meio de produções escritas, ou produções orais, por meio de reescritas, ensaios de teatro, debates de temas pouco pertinentes, em função do gênero escolhido. Até esse ponto da análise do Programa Hora da Leitura, não se observa uma orientação segura, de atividades práticas, para um trabalho com leitura.

Contudo observa-se, também, o avanço nas discussões, e a preocupação em responder com trabalho sério as questões sociais sobre como anda a leitura dos alunos do Estado de São Paulo, na esfera Estadual.

3.5 Material 3 – As videoconferências

3.5.1 Videoconferência ocorrida no dia três do mês de maio de 2005: resumo e análise

A abertura da videoconferência foi realizada pela Coordenadora da CENP Sônia Maria Silva, que lembrou aos participantes da rede a necessidade e importância do Programa, uma vez que segundo os indicadores “nossos alunos apresentam dificuldades quanto à leitura e produção de texto”; a necessidade de articulação do Programa com o Projeto Tecendo Leituras; a existência do acervo disponível pela SEE, não apenas o disponível com a implantação do Programa, mas todo material que a rede possui e deve fazer uso.

Citou ainda o CRE (Centro de Referência Mário Covas) como fonte de pesquisa aos professores e salientou a necessidade do repasse das informações nos HTPC

(Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Comentou também, que “uma coisa não pode ser com um ou com outro (material), há que a escola se apropriar e fazer no HTPC a discussão da potencialização dos materiais”.

Essas colocações fazem com que se observe a preocupação com questões da interdisciplinaridade, uma vez que nem todos os materiais, por exemplo, os livros paradidáticos recebidos não são específicos de uma disciplina, mas sim refletem o conhecimento acumulado pela sociedade, por isso, segundo a coordenadora “o material responde ao uso que se faz dele”. O item interdisciplinaridade é uma questão abordada nos documentos que norteiam a implantação e implementação do Programa Hora da Leitura e está em consonância com os PCN e a Proposta de Educação do Estado de São Paulo.

A Coordenadora faz referências à parceria com a Secretaria do Estado da Cultura que tem um Programa denominado “São Paulo Um Estado de Leitores”, que objetiva levar a leitura para todo o Estado de São Paulo. Informa, a partir disso, que as Secretarias se juntam para o trabalho com a capacitação dos professores da Rede Estadual. Fica clara na fala da coordenadora a preocupação com a equipe responsável pela sedução dos alunos à leitura. Segundo a própria coordenadora, “professores que não lêem não conseguem fazer o aluno ler”, por isso, no Programa Hora da Leitura, “preferencialmente, o professor de Língua Portuguesa (deve ministrar as aulas), não necessariamente”. E complementa, “que o diretor da escola deve fazer essa leitura, para que se possa ter um sedutor, que vai seduzir uma outra quantidade de crianças e de jovens que são do Ciclo II”. Nesse discurso, observa-se pelo menos quatro pressupostos: o primeiro é que nem sempre os professores que não o de Língua Portuguesa têm o hábito de ler; o segundo é que, às vezes, nem o professor de LP tem esse hábito; o terceiro é que o professor de Língua deveria ter esse hábito, mas se não o tem é mais fácil formá-lo; o quarto é que leitura não é uma obrigação apenas do professor de língua e que, por isso, aquele profissional que lê é que deve trabalhar no Programa Hora da Leitura, independentemente da disciplina.

Essas observações são importantes, pois reafirmam por meio de medidas práticas da SEE, que leitura é de caráter transversal e não é uma tarefa exclusiva do professor de Língua Portuguesa, como afirma Neves (1998), o que está em consonância com os PCN.

As videoconferencistas foram a Professora Marisa Lajolo e a professora Cilda.

A videoconferência foi centrada no escritor Hans Christian Andersen. A escolha, segundo Marisa Lajolo, está relacionada à estética e à prática. A primeira porque, segundo Lajolo, Andersen é um excelente contista; a segunda é em função do bicentenário do autor, que terá, dentre as comemorações, um concurso de reescrita de contos de Andersen realizado pela Universidade de Passo Fundo e a embaixada da Dinamarca. Segundo Lajolo, reescrita é um trabalho que a rede estadual faz com “a maior competência”. A premiação do concurso é uma viagem para Dinamarca, outra razão para a escolha do autor.

Após esses comentários, a professora Cilda citou diferentes concursos e a importância desses para o trabalho com leitura e escrita. Sobre essa questão, atribuiu uma primeira tarefa aos participantes: Responder qual a tradição em concursos de leitura e escrita. Quais dos participantes têm experiências em preparar alunos para concursos? Alguém já participou de concursos, já levou alunos para concursos? No que isso acrescentou as atividades da sala de aula?

Foi apresentado um slide com as seguintes questões: Alguém ouviu falar deste concurso? Alguém já participou de concursos literários? Alguém já preparou alunos para concursos literários?

As respostas das Diretorias participantes (20 aproximadamente) a essas indagações, resumidamente, foram: todos tiveram experiências em participação em concursos, tanto como professores preparando alunos, como professores participando de concursos. Segundo as respostas, o concurso dá ânimo e propicia interesse aos alunos, envolve, muitas vezes, a comunidade, envolve outros professores, envolve a escola e é bastante gratificante, além de contribuir muito, pois cria interesse em função dos prêmios recebidos, embora a tônica dos professores deva ser a participação centrada na liberdade de expressão.

As conferencistas acentuaram a questão dos prêmios do concurso, como item que favorece a dinamização e o preparo das atividades.

Esse primeiro momento da videoconferência deixou clara a preocupação com um trabalho que envolve leitura, mas não é especificamente leitura, e sim um trabalho em que por meio da leitura desenvolve-se a escrita, ou a reescrita. Esse item, apresentado pelas especialistas no início da videoconferência, causou desconforto, pois se verificou uma preocupação específica bastante difundida na rede que é o resultado da escrita do aluno após a leitura de um texto. Mais uma vez, observa-se que a leitura

aparece como um meio para um fim específico de escrita relacionada a concursos públicos. Não é possível negar que por trás do trabalho da reescrita, há um trabalho de leitura, bem como durante a reescrita também há, mas se a intenção é o resgate à leitura, por meio de atividades “diferenciadas”, não consta que participação em concursos seja algo diferente, já que se observa no próprio comentário das videoconferencista que há uma tradição na rede pública estadual de participação em concursos. Outro aspecto ruim é que concurso coloca em evidência e premia apenas alguns poucos, por vezes apenas um aluno, deixando a produção de todos os outros sem função ou resposta. Num contexto sociointeracionista de ensino, isso é inadequado.

Quanto à dinâmica da videoconferência, cabe observar que foram muitas as questões e aquelas realizadas oralmente diferenciam-se, um pouco, das apresentadas no slide, o que de certa forma, sobrecarrega os participantes, que se dispersam, ao menos no circuito observado.

A título de exemplo dos comentários da Professora Lajolo aos depoimentos das diversas Diretorias, transcreve-se a fala dessa a uma das Diretorias participantes: Os depoimentos “mostram que a situação de concurso é uma situação que dá uma certa adrenalina para professores e alunos e, num certo sentido, (isso, eu acho) que se deve ao fato de que os concursos reconduzem leitura e escrita a uma situação que leitura e escrita precisam ter na comunidade, quer dizer, ninguém escreve para si mesmo, ninguém lê para agradar o professor. A gente lê para entender o mundo, a gente escreve para que nossa palavra circule mais”.

Como resposta aos depoimentos dos professores, nesse primeiro momento, Lajolo limitou-se a elogiar e acrescer os comentários sobre a importância dos concursos. Os comentários pressupõem um trabalho voltado à concepção de gêneros do discurso, uma vez que há um público que não é somente o professor e há que se atender a um gênero de circulação real, para um determinado fim. É possível observar, também, questões relativas ao letramento, uma vez que está clara a questão de textos reais que mexem com o emocional, com a resolução de problemas e, por isso, faz sentido e motiva a participação na vida social, essas questões também estão presentes na concepção dos gêneros do discurso.

No entanto, essa primeira videoconferência do Programa Hora da Leitura, preocupou-se constante com a reescrita dos contos de Andersen. Inclusive, foram passadas todas as informações sobre o concurso e onde poderiam ser encontradas

informações a respeito desse. Deixa-se claro que o concurso começa com a leitura, no entanto, a insistência da reescrita implica em aulas que tenham uma maior durabilidade.

A escolha e a apresentação das questões, bem como a forma de interação, denuncia um trabalho pedagógico que considera o contexto individual e as diferentes realidades. Observa-se o levantamento do conhecimento prévio dos professores, juntamente com um diagnóstico de constatação sobre “o costume da rede em trabalhar com concursos”.

Após essa primeira atividade, é retomada a palavra por parte da Professora Lajolo, que lançou a seguinte questão: “como que a gente pode preparar a leitura de um conto de Andersen numa escola da rede paulista, então a gente tem aquela parte que é o antes da leitura. Então como que a gente pode motivar o aluno antes da leitura efetiva?”. “Vamos combinar entre nós que a hora da leitura é pra ler, pode fazer várias outras coisas desde que essas outras coisas revertam-se para a leitura”.

A partir desse questionamento fez-se a contextualização do autor Andersen, por meio de diferentes slides, sobre suas produções e biografia. Contextualizou-se o autor na sua época (inclusive com fotos), na época do escritor Monteiro Lobato, contextualizou-se sua importância para o mundo atual citando os concursos e os prêmios que levam o seu nome. Resumidamente, fez-se uma apresentação do autor desde sua vida particular, até a importância de sua obra nos diferentes tempos e épocas da história da literatura, além de acentuar as outras atividades que esse autor realizou.

Nessa retomada, observa-se, a partir das palavras de Lajolo, que apesar de a videoconferência centrar-se na produção/reescrita, acredita-se num Programa voltado à leitura, o que está explícito em “Vamos combinar entre nós (...) revertam-se para a leitura”. Têm-se algumas perspectivas: uma é o fato de que para Lajolo “uma reescrita é sempre uma releitura”, o que explica tratar de reescrita com naturalidade num programa de leitura; outra é que não se observa, embora essa premissa possa corresponder à realidade, que a releitura implica necessariamente em reescrita, pois esta última requer um tempo que certamente ocupa um espaço maior que uma hora-aula de cinquenta minutos, e intervalos mais curtos que uma semana entre uma aula e outra, além de requerer procedimentos específicos da reescrita, que são os mesmos que o da escrita, seja no gênero que for.

Uma observação bastante pertinente é encontrar o recorte metodológico do antes da leitura. O que fazer para estimular a leitura dos alunos? Essa preocupação surgiu

após as pesquisas interacionistas de leitura e relaciona-se à ativação do conhecimento prévio do aluno e ao estabelecimento do objetivo de leitura, nessa teoria, entendida como procedimentos metodológicos.

Lajolo, em continuidade, afirma que, provavelmente, “começa-se a ler porque alguém leu para a gente”, essa fala está relacionada às primeiras leituras ocorridas na infância. Não se pretende discutir se a afirmação é verdadeira. Trazê-la para este contexto. Implica apenas compreender que a videoconferencista acredita numa leitura que não é solitária, pois sempre se lê para alguém, ou alguém lê para outrem. Nessa fala pode-se supor a influência da concepção do letramento, que defende a idéia de se colocar as pessoas em contato com a leitura sempre em contextos reais e em companhia de outrem, o que remete ao contexto sociointeracionista, que não é de discussão nesta pesquisa, mas está subjacente, por se tratar de um Programa da rede paulista. A concepção do letramento defende a idéia do professor ler para o aluno, ler com o aluno, para que por meio do contato com o livro, possa-se alcançar a motivação para ler. Por outro lado, observa-se, também, não só um contexto imediato (individual), mas um contexto que compreende a leitura como uma ação social, lê-se sozinho, mas ainda sozinho, há muitas vozes internalizadas e o contexto em que se está inserido é responsável direto pela compreensão que se faz da leitura, além de que, após a leitura, internalizam-se e incorporam-se “falas”. Assim essas são passadas adiante, em conversas, comentários, reescritas com outros sujeitos do nosso contexto sócio-histórico. Essa inferência possível encontra eco na concepção dos gêneros discursivos e nos aportes teóricos da ADF.

Após a primeira atividade e os trabalhos realizados pelas conferencistas, até aqui resumidamente descritos e analisados, apresentou-se uma segunda parte da videoconferência, na qual se exemplifica como é possível realizar o trabalho de leitura em si. O procedimento foi denominado durante a leitura, recorte temático de Solé (1998).

Foi exibido um vídeo em que uma professora encaminha a leitura, lendo para os alunos, lendo com eles, e permitindo que eles lesem sozinhos. A leitura ocorreu em voz alta, e uma pessoa por vez. A professora, nesse sentido, é tida como exemplo para a leitura em voz alta. O trabalho foi realizado em grupos pequenos, sem menção a sua duração.

Uma segunda atividade da videoconferência, dirigida aos professores foi: “Antes de contar a história para o aluno, é bom pensarmos como foi/é a leitura conosco. Quem se lembra da leitura de um conto de Andersen, quer por meio do livro, de um disco, de alguém lendo, quais emoções, qual idade, o que sentiram?”.

Os depoimentos foram no sentido dos efeitos positivos, das experiências boas em relação não só à leitura, mas também à escrita, à transformação de texto dramático para outro gênero e vice-versa, porém os participantes retomaram sempre a questão do concurso e não responderam a questão realizada. Referiram-se a trabalhos que ocorrem na rede, um deles intitulado “leitura diferenciada”, um trabalho de leitura ao ar livre. Falaram sobre outras experiências de participação em concursos.

Após essa atividade, a Professora Lajolo retomou a questão da reescrita, que na verdade, não havia sido deixada de lado, e apresentou diferentes possibilidades de reescrita: 1) alteração dos gêneros, 2) alteração do ponto de vista, 3) alteração da linguagem, 4) alteração dos elementos do enredo, 3) alteração das personagens, do tempo, do espaço, da linguagem.

A essa exemplificação seguiram-se slides com imagens de livros em que uma história foi reescrita, e, com ênfase, leu-se a reescrita de Câmara Cascudo. Comentou-se que a própria história de Andersen foi recolhida nos contos orais da Espanha e que as reescritas variam de acordo com as situações sociais diferentes são produzidas.

Até esse momento da videoconferência, percebe-se, apesar das falas referentes à leitura, que o foco do trabalho está na reescrita, num desencontro com a proposta encontrada no primeiro documento, que, embora não descarta a idéia da escrita, exalta a leitura. Pode-se lembrar que a preocupação inicial é com o encantamento, com a propagação do hábito, com a necessidade de formar leitores.

Ainda assim, dentro da perspectiva do que se apresentou até o momento, observa-se uma preocupação com gêneros discursivos, já que o trabalho está atrelado a uma reescrita de circulação social e a uma produção de um texto para um determinado concurso. Ou seja, por trás disso há todo um trabalho que precisa considerar o edital, o público, o contexto, os leitores, o gênero proposto, dentre muitas outras variáveis, por isso a preocupação não só com a reescrita, mas com a refacção do próprio texto.

Retomou-se, após as apresentações até aqui discutidas, como uma professora deu prosseguimento à reescrita do conto “A roupa nova do imperador”. A comanda da Professora foi: “Vamos supor que esse texto seria publicado num texto de jornal?” Após

a retomada do trabalho que, segundo a professora, deu-se a partir da leitura do texto original, da leitura de outros textos (reescritas), do levantamento de conhecimento prévio, da contextualização da obra, entre outras discussões; solicitou-se, então que os alunos reescrevessem a história. A atividade foi realizada em grupo, os alunos discutiram e produziram seus textos, a professora participou subsidiando o trabalho. Não se tem informação sobre o tempo utilizado para a realização da atividade.

A finalização dessa atividade aponta para um trabalho que compreende leitura e escrita a partir de uma perspectiva interacionista. As discussões realizadas anteriormente à leitura: levantamento do conhecimento prévio, inferências, a construção de um novo sentido para o texto, o objetivo da leitura; no caso, ler para reescrever; a atribuição de significados a partir de um diálogo entre texto e leitores, remetem ao recorte temático do antes, durante e depois da leitura.

Chamar a atenção para o enfoque excessivo dado à reescrita não significa acreditar que num programa de leitura ela não possa ser feita. Mas defende-se, nessa pesquisa, que, anteriormente ao trabalho da reescrita, seria necessária uma abordagem que privilegiasse tão somente a leitura, uma vez que o objetivo central é a formação de leitores. Como é possível observar, durante todo o tempo houve comentário sobre o trabalho tradicional da rede em participar de concursos, e para isso, reescrever os textos; no entanto, isso não garante a formação de leitores, e não se observa na reescrita ou na participação em concursos a nomenclatura “trabalho diferenciado”, uma vez que esses trabalhos já ocorriam antes e muito antes do Programa Hora da Leitura.

Uma terceira atividade foi passada para os participantes, a partir da pergunta: Alguém se lembra de situações em que tenha reescrito seus textos?

Em seguida mostraram-se exemplos de reescrita do próprio Andersen e do escritor Manuel Bandeira. Os consertos, a procura pela melhor palavra, a reorganização do texto formam enfatizados nesse trabalho de produção textual.

Os depoimentos de reescritas retornaram e os participantes apresentaram o lado positivo da reescrita, um dos argumentos é que a reescrita faz com que os alunos leiam, além de trabalhar com a criatividade, a linguagem, problemas sociais, entre outros. Alguns exemplos fugiram à idéia de reescrita, uma vez que foram de continuidade de história, o que não corresponde à reescrita. Quanto a esses exemplos, não se comentou nada, supõe-se que isso possa confundir os professores a respeito da natureza da reescrita.

A Professora Lajolo defendeu a escolha de textos curtos, que possam ser lidos em cinco, dez minutos para a classe, possibilitando uma releitura, pelos alunos, completando 20 minutos. No tempo restante, o professor pode dividir a turma em duplas ou grupos, responsabilizar essas duplas ou grupos com diferentes partes do texto para a reescrita. Tudo isso numa aula. Depois, numa segunda aula (uma semana após), o professor retoma a reescrita, lê para a turma e utilizá-a como matriz, para “discutir um ou dois acontecimentos de natureza lingüística, uma ou duas construções, uma seqüência do texto que ele acha particularmente bem resolvida ou particularmente mal resolvida, e no fim da aula, ele retoma a leitura, aí com um outro texto, ou do mesmo gênero, ou do mesmo autor⁵³”.

Segundo Lajolo, “não é fácil, mas é algo que precisa ser construído”.

Observa-se que a sugestão dada não parece considerar a dinâmica de uma sala de aula; não há como afirmar que esse trabalho possa ser realizado em duas aulas, num espaço de quinze dias. Além disso, ressalta-se que o período para a leitura do professor é, conforme dito, de cinco a dez minutos, consagrando outro período de dez minutos para releitura pelos alunos, com objetivo de reescrita. A recomendação teórica dos primeiros documentos de um trabalho com procedimentos sobre o “antes, durante e depois da leitura”, não foi exemplificada, pois o exemplo dessa atividade partiu da leitura e não do antes da leitura.

A preocupação centra-se, excessivamente, na reescrita que permeou a videoconferência, até esse momento. Nota-se um trabalho com gêneros do discurso prejudicado, pois não há garantia de apropriação de um determinado gênero, uma vez que na reescrita pede-se que o aluno componha outro gênero. Ficam, portanto, prejudicados, no exemplo, o trabalho sob a perspectiva dos gêneros, e o trabalho sob a perspectiva da leitura interacionista.

Um segundo depoimento fala da clareza da videoconferência, da harmonia. (...) E postula que os delinqüentes não são delinqüentes porque lêem livros errados, os delinqüentes são delinqüentes, simplesmente porque não lêem.

Lajolo, em resposta a essa questão postula: “os alunos não são violentos porque lêem histórias de violência, leitura não é garantia de bom comportamento, tem muito vilão que é bom leitor (...) a gente tem que ter clareza quanto ao caráter, quanto aos

⁵³ As palavras utilizadas compõem uma paráfrase do que Lajolo discursou durante a videoconferência. Apenas corresponde diretamente às palavras da Professora, o que está entre aspas.

limites da leitura (...). Às vezes a gente se entusiasma um pouco e acredita que a leitura vai resolver todos os problemas: da distribuição de renda ao bom comportamento e aos valores éticos. Mas nem sempre é assim, a leitura se dá para o bem e para o mal”.

Em relação a essa questão a importância está na orientação dada. Há um equívoco do professor e a videoconferencista problematizou essa visão, o que permite, ao professor, avançar em suas perspectivas teóricas, sobre qual é o papel da leitura.

A seguinte argumentação: “a abordagem da videoconferência é até mesmo pelo conforto do acontecimento do concurso, não necessariamente uma atividade de leitura precisa desembocar numa atividade de escrita. O professor pode utilizar o tempo apenas para ler, a videoconferência é só um ponto de partida”. Ressaltou-se a “mania” de fazer a atividade de leitura e depois uma outra atividade. “Estamos trabalhando com a leitura, a gente não lê para fazer teatro, a gente lê e faz teatro, a gente não lê para recortar papel, a gente lê e recorta papel” (...) “A centralização das nossas atividades na leitura, ela é fundamental e tendo isso na cabeça o professor vai ser capaz de realizar o trabalho”.

Esse comentário parece uma tentativa de retomar o ponto central do Programa, porém permite algumas indagações: A primeira é que uma capacitação não deve ser planejada pelo “conforto” de um concurso; a segunda é que, se, de fato, o foco é leitura, porque houve tanto tempo dedicado à leitura para a reescrita, com a finalidade de participação em um concurso? A terceira é o que há de “diferenciado” nas atividades mostradas e sugeridas?

O assunto retornou à reescrita e as videoconferencistas deram sugestões de intervenção para que o aluno melhore sua produção.

Uma última comanda foi: Alguém tem algum comentário a fazer sobre essas reescrituras? Alguma sugestão?

Houve um depoimento de uma contadora de histórias, que afirmou que a cada vez que ela conta uma história, essa história é sempre nova, pela dificuldade de decorar as histórias.

Acredita-se que o comentário é pertinente e real, no entanto, a contadora de histórias realiza um trabalho centrado na “contação”, até mesmo na dramatização. O depoimento, portanto, contribui pouco para o trabalho específico de leitura na perspectiva das teorias de leitura. Contar histórias é importante, porém há um trabalho anterior que é o de ler e compreender, este trabalho exige uma metodologia específica que não o da contação, mas o da leitura quer em voz alta, quer independente da

oralidade. Por outro lado, não é possível negar que a contação de história é um caminho promissor para promover o interesse no aluno pela leitura.

A videoconferência terminou com a contação da história “A pequena vendedora de fósforos”, de Andersen, e algumas informações de Patrícia Velasco sobre o site e sobre os materiais nele disponíveis, inclusive os utilizados nessa videoconferência.

3.5.2 Videoconferência ocorrida em 09/06/05

A abertura da videoconferência foi realizada pela representante da equipe técnica da CENP, professora Patrícia Velasco, que depois das boas-vindas e informes gerais, apresentou a videoconferencista Ana Luiza Lacombe.

Iniciou-se com um texto de Manoel de Barros, “O apanhador de desperdício”. Não houve, no entanto, comentário da videoconferencista sobre o texto. Mas é interessante observar, nesse texto, o último verso (...) “Só uso as palavras para compor meus silêncios”. Esse trecho, observado pelo aporte teórico da análise do discurso, nos remete às questões do “não dito” explorado por Althusser (1992). A palavra não contém o significado das coisas, para além da sonoridade, há os significados que se constroem, que dependem exclusivamente de uma formação socio-histórica, presente no ser que a produz e no ser que a lê. É a compreensão da “leitura não de um texto como texto, mas como discurso, isto é, na medida em que é remetido às suas condições, principalmente institucionais de produção” (POSSENTI, 2001, p. 24).

A videoconferencista informou que as etapas de trabalho seriam: falar sobre a arte de contar histórias, contar duas histórias, propor atividades relativas às histórias contadas, socializar as atividades, introduzir o tema “sabedoria popular”, propor nova tarefa, socializar as atividades, finalizar com um conto e deixar exposto na tela trechos de textos do autor e psicanalista Rubem Alves.

Observa-se que, diferentemente da proposta da primeira videoconferência, segundo o resumo de Ana Luíza Lacombe, esta se voltou especificamente à leitura. Os materiais utilizados foram os slides e os livros. No mais, propôs-se a exposição teórica sobre o assunto e atividades práticas, em consonância com os pressupostos teóricos do Programa Hora da Leitura.

Inicialmente a videoconferencista fez uma explanação sobre a arte de contar histórias, baseada em seus conhecimentos e no livro de Regina Machado, “Acordais – Fundamentos de contar história”, bibliografia encontrada no site, entre outras.

Lacombe abordou as questões teóricas de como as histórias se repetem, passam de boca em boca, são experiências guardadas a milhares de anos. Referiu-se às questões da contação das histórias desde os desenhos rupestres dos homens da caverna e o desenvolvimento desse homem como ser social, que influenciou a forma de como contar histórias. Segundo a videoconferencista, a vida ao ser sofisticada exigiu sofisticação na arte de se contar uma história. Os temas foram se expandindo e sempre se ligaram à vida social, às necessidades humanas; passando com o tempo, às questões de sentido filosófico/ reflexivo. Na abordagem teórica, encontra-se, ainda, a explicação da lenda como pertencente à preocupação antropológica, as fábulas com visão sociológica e os contos de fada na perspectiva da visão psicológica.

Durante a exposição, a videoconferencista citou livros sobre análise de contos de fadas e, posteriormente, centrou-se na contação de contos milenares. Lacombe salientou, ainda, que as histórias possuem muitos temas recorrentes, que fazem parte de uma consciência coletiva, não importando o local onde são originadas. Isso se dá em função de os homens, apesar de deixarem à mostra nas histórias a cultura local, marcarem suas condições socio-históricas, possuírem uma consciência coletiva que os une, uma vez que possuem necessidades e problemas comuns.

Daí decorre a necessidade do conhecimento cultural-científico para a efetivação da arte de contar histórias. Com a exposição de muitos slides ilustrativos e excertos do livro “Acordais”, a videoconferencista contou as duas histórias: 1) O jovem tigre e o velho homem; 2) “O touro e o homem”, versão brasileira de Câmara Cascudo.

Observa-se na contação realizada um trabalho bastante rico que indica o conhecimento da técnica: postura, expressão corporal, imposição da voz, em relação a contação de história em sala de aula. E também da utilização de tecnologia (câmeras: aproximação e recuo), da técnica de contar histórias por meio de mídias.

Nesse primeiro momento da videoconferência, verifica-se uma organização fluente que conseguiu manter (ao menos no circuito, do qual se observam as respostas às apresentações) a atenção e o interesse dos profissionais.

A autora, ao tecer os comentários teóricos sobre a contação de história dá-nos a abertura de observar a exposição por meio da concepção discursiva e dos gêneros de

discurso, mas também por meio de um procedimento tradicional que parte do pressuposto de que muitos professores não sabem contar história, portanto, é necessário imediatamente, explicar o assunto. Não vai aqui uma crítica negativa à exposição da autora, tampouco uma crença de que é próprio dos professores do Programa Hora da Leitura saber contar histórias, apenas observa-se, na capacitação, um procedimento tradicional que foi recebido muito bem pelos participantes, considerado fundamental, certamente, pela necessidade de conhecer o assunto. Além disso, a proposta para os profissionais da rede é que saibam contar histórias para seus alunos, para isso, importa conhecer o material com o qual se vai trabalhar.

A exposição, em si, considerou que é necessário prover o professor com conhecimentos prévios, além de permitir reflexões que enveredam pela linha discursiva de leitura, uma vez que as histórias, como informa a videoconferencista, muitas vezes, atendem a uma consciência coletiva e embora tragam do seu país, algumas referências culturais próprias, o que remete as questões da Análise do Discurso de Linha Francesa sobre formações discursivas, trazem também uma consciência coletiva geral que implica na formação discursiva do homem, enquanto assujeitado às situações/relações sociais próprias da raça humana.

Além disso, observa-se como mérito da exposição a explicação sobre os diversos gêneros a partir dos quais se pode contar uma história, sendo que para cada um deles, a receptividade, a leitura, a expressão necessitam considerar o conhecimento da palavra no seu contexto de origem. É preciso também uma leitura própria para cada gênero, o que implica na postura corporal e postura da voz.

A teleconferência prosseguiu com as atividades destinadas aos participantes para serem realizadas em grupo. A comanda foi para as localidades apresentarem sugestões de atividades a partir da relação entre: “O jovem tigre e o homem velho” (contos mágicos persas) e “O touro e o homem” (contos populares do Brasil, de Luís Câmara Cascudo). A duração dessa atividade foi de 15 minutos e ficou “no ar” uma exposição de fotos, ilustrando as histórias contadas. A comanda implica em um objetivo de leitura, a partir dos contos: ler para criar atividades pedagógicas. A preocupação com objetivos para a leitura revela pressupostos da teoria interacionista de leitura, bem como de um trabalho com gêneros do discurso, o que está de acordo com os PCN (1998), com as propostas de Kleiman (1997, 1996, 1995a, 1995b) e Solé (1998).

Após os quinze minutos decorridos, iniciou-se a socialização do que foi realizado entre as Diretorias. Importante ressaltar que apenas três Diretorias fizeram suas apresentações, em função do tempo da videoconferência.

A primeira sugestão é contrapor os dois textos, depois esses com outros textos de fábulas. Outras sugestões são: construir teatros de fantoches, trabalhar o que é sabedoria popular, trabalhar a moral da história, a diferença de raciocínio, ler o conto e fazer propaganda do texto lido, para atrair novos leitores.

Nessas sugestões, observa-se algo bastante angustiante. Os participantes apresentam produtos que podem ser realizados, mas não apresentam uma seqüência didática para a realização do processo. Isso causa desconforto e agonia, pois o que os professores apresentam é o que eles sabem realizar na rede independentemente do Programa Hora Leitura. Novamente questiona-se à referência às “atividades diferenciadas” e o fato de que, com base em produtos “prontos”, sem acompanhamento do processo, não se pode inferir que tipo de abordagem teórica o professor utilizaria para realizar as sugestões. Pode-se apenas inferir que há, aparentemente, um trabalho interdisciplinar que exige outros procedimentos que não específicos da leitura. A opção pelo teatro, por exemplo, compreende reescrita muito diversa da contação de história, exige um contato maior com esse tipo de texto, e o ensino de uma estrutura que passa pelo trabalho com o conteúdo de Língua Portuguesa e Arte.

A sugestão “contrapor com outras fábulas” mostra uma certa divergência de compreensão do que é o gênero fábula e o gênero conto. O que é preocupante, uma vez que não houve espaço para questionamentos sobre a exposição teórica realizada. Na exposição teórica, fábulas, tal qual costumam ser definidas nos livros didáticos, “são histórias sobre o comportamento do ser humano. Os animais são protagonistas cumprindo o papel dos seres humanos na sociedade”. Essa definição é contestável, uma vez que não é regra do gênero que as personagens sejam somente animais.

Outra definição que aparece é dos contos de fadas. Mas os contos utilizados não são contos de fada. São contos recolhidos da sabedoria popular. Se esses contos são considerados fábulas, não houve nenhuma explicação sobre o assunto. O que pode incutir num professor, menos questionador, concepções falhas sobre conceitos importantes a respeito dos gêneros com os quais ele trabalha. A opção pela exposição foi muito boa, porém, a falta de interação com os participantes durante a exposição

transformou-a em uma aula bastante tradicional no que se refere à abordagem do conteúdo.

A segunda sugestão exposta foi com base no recorte temático utilizado, constantemente, pelo Projeto Tecendo Leituras – antes, durante e depois da leitura, de Solé (1998).

A opção escolhida foi, primeiramente, trabalhar os conteúdos prévios do aluno, por meio da exploração das capas dos livros, das contracapas, comentar a origem e as razões das diferentes linguagens dos contos, explicar as xilogravuras de Câmara Cascudo, confrontando-as com outras formas de expressão artística presentes no conto persa; em segundo plano (durante a leitura), a escolha foi ler os textos com base na leitura realizada pela videoconferencista, ou seja, trabalho corporal, artístico próprios de uma contadora de história. Num terceiro momento, a idéia foi trabalhar a linguagem, o gênero, o discurso, as pessoas do discurso, o foco narrativo, a paragrafação.

Sobre essa sugestão é possível observar um pouco melhor o processo a ser desenvolvido, porém, o tempo curto para a preparação das atividades e para sua exposição faz com que se perca um pouco a qualidade do que é exposto, embora a exposição tenha sido bastante pertinente e se fundamentado na teoria interacionista de leitura.

Note-se a preocupação com ativação dos conhecimentos prévios, o detalhamento do contexto do livro, do contexto imediato do trabalho, a leitura propriamente, considerando apenas o incentivo por meio de uma metodologia diferente do que, normalmente, se encontra na rede. Foi apresentada como sugestão pela videoconferencista a contação da história e, por último, um trabalho posterior que resgata os momentos anteriores, pois para esse trabalho seria necessário retomar a leitura do texto.

O último enfoque da sugestão de trabalho, no entanto, não atende aos pressupostos do Programa. Talvez por basear-se no Projeto Tecendo Leituras, os participantes se confundiram, no sentido de ter centrado num trabalho que é próprio do professor de português (pessoas do discurso, foco narrativo, paragrafação). Essas observações, também foram realizadas pela videoconferencista, quando retomou a palavra. Segundo ela, o Programa Hora da Leitura trabalha com a interpretação, mas não por caminhos que se centrem na discussão da linguagem.

O comentário dessa conferencista remete às críticas realizadas à primeira videoconferência, pois o trabalho da reescrita exige procedimentos próprios da disciplina de Língua Portuguesa, o que não está contemplado nos primeiros documentos do Programa Hora da Leitura.

A terceira exposição optou por trabalhar com a “tela de imagens” disposta durante as discussões no circuito. A proposta foi: 1) estabelecer relação tema X imagem; debater o tema da imagem, depois escrever textos com base nesse conhecimento adquirido, criando hipóteses, para só posteriormente ouvir os contos e comparar a criação realizada, com os textos originais, numa tentativa de verificar se as hipóteses estavam corretas ou não.

Essa última exposição defronta-se, novamente, com questões de escrita, embora a idéia pareça “diferenciada” das outras, porque as hipóteses foram levantadas a partir de gravuras, levantar hipóteses a partir de gravuras. Porém, a idéia de escrever não as hipóteses, mas criar um texto a partir das hipóteses aponta para um trabalho de leitura de imagem somente. Não há garantia de que o levantamento de hipóteses priorizou o trabalho com leitura, mas fica claro que as hipóteses prepararam o trabalho da escrita.

Em relação às exposições realizadas, vale ressaltar a dificuldade em trabalhar a comanda, numa teleconferência, mediada por um ATP, com a participação dos vários professores, e num momento em que todos estão recebendo as informações conjuntamente. É preciso uma dinâmica com a qual não se está acostumado. E num espaço de quinze minutos, distribuir a turma em grupos (a inviabilidade faz com que, muitas vezes, trabalhe-se com “grupão”), discutir a comanda, propor a atividade, escrevê-la, ao menos em tópicos para a socialização, esperar pela possibilidade de socializar durante a videoconferência e, muitas vezes, não conseguir por não ser uma diretoria sorteada. Essa situação, às vezes, causa frustração entre os participantes.

Esses comentários são pertinentes apenas no sentido de exemplificar como se processa uma videoconferência e quais as dificuldades encontradas para a realização das atividades propostas, que não consideram que um processo de criação de atividades pedagógicas exige pesquisa. A falta desse recurso obriga que se trabalhe com o que se tem em mente. Se por um lado isso é bom, pois ativa os conhecimentos adquiridos, por outro, em virtude da rapidez, há a possibilidade de os professores incorrerem em fazeres costumeiros, dos quais já se perdeu a bagagem teórica.

A continuidade da videoconferência se deu com a apresentação do tema “Sabedoria Popular”. Lacombe fez exposições orais a partir da apresentação de diversos slides e excertos do dicionário Aurélio para definição de Sabedoria. Fez referências entre sabedoria das nações, sabedoria popular e literatura e sabedoria. Dentre os comentários, destacam-se: a diferenciação entre sabedoria e inteligência; as histórias como melhor forma de propor sabedoria, uma vez que exija reflexão; a atenção ao gênero parábola, como linha espiritualistas e, por isso, excelente maneira de se propor sabedoria; o comentário sobre as parábolas arábicas caracterizadas por propor sabedoria com humor.

Foi escolhida uma parábola de cunho humorístico para ser contada.

Após essa contação, em que novamente, a videoconferencista demonstra, na prática, técnicas de contar histórias, foi passada nova atividade para os participantes, com um período de quinze minutos para entre organização e exposição, socialização. As comandas das atividades foram: 1) Identificar em que momento da sua vida você teve contato com uma história de sabedoria popular; 2) Compartilhar as histórias com os grupos; 3) Cada Localidade escolhe uma história para contar. Além dessas comandas uma que não apareceu no slide, mas foi passada, corresponde a seguinte questão: Em que momento leram um livro, um conto de sabedoria, e o que essa modificou na vida de vocês?

As questões são de sondagem, verificação do contado que o professor tem com os livros de sabedoria, independente do gênero. É, na verdade, uma avaliação oral da rede, avaliação diagnóstica. Basta observar o caráter das perguntas que apelam para a memória de textos lidos.

Porém, a última questão é estranha. Não parece haver fundamentação teórica sobre a leitura de um livro ou um conto poder mudar a vida de uma pessoa. A ADF fala na constituição do ser por meio da inserção social a que todo e qualquer indivíduo está fadado. A linha interacionista afirma os acréscimos na vida individual, a partir da leitura; mais, atualmente, a concepção do letramento reconhece que a leitura de livros faz sempre da pessoa uma pessoa com novos conhecimentos, novas possibilidades de reflexão, e, ainda, a concepção dos gêneros também postula que quanto maior o conhecimento dos gêneros maior a possibilidade de exercer a cidadania, mas daí a mudar a vida, a partir de um conto de uma história, é uma afirmação um tanto quanto pretensiosa. Encontra-se, nessa questão, um radicalismo. Livros podem mudar

paulatinamente a visão das pessoas, se é que podem. Acrescer visões corresponde a não sermos os mesmos, mas a leitura de muitos livros, muitas vezes, é que nos constituem. Portanto, a questão “que conto você leu que mudou a sua vida” é, no mínimo, mal formulada e pode sugerir que a leitura é a resolução para todos os males e problemas sociais. Isso já foi contestado por Lajolo, na primeira videoconferência.

Passados os quinze minutos, as socializações, novamente de três diretorias sorteadas relataram os resultados e pelas histórias citadas é possível observar que as professoras da rede têm contato com sabedoria popular. Mas ninguém falou em mudança de vida e, sim, em reflexão e, às vezes, mudança em um ponto central, quer ético, moral ou religioso.

A atividade, como já salientada, parece ter caráter de diagnóstico-avaliativo. O que pressupõe sondagem em relação ao que os professores necessitam da SEE em termos de capacitação continuada. O olhar para essa atividade, portanto, apesar das ressalvas, é positivo.

Após essa atividade, a videoconferencista explicou técnicas para se contar história e deu dicas, todas disponíveis no site. Ao final foram indicados os livros “Ouvidos Dourados” e “Saúde Bucal”, cujas referências constam no site.

Nessas técnicas, observa-se, nitidamente, uma preocupação com o conhecimento e a leitura do gênero discursivo com o público para o qual o gênero será oferecido. Observa-se que, após a contação, não se introduziu o que fazer. A contação da história por si é uma atividade de leitura que garante o antes (preparação), o durante (contação) e o depois (reflexão) que não necessariamente ocorre somente mediante perguntas realizadas por outrem.

A videoconferência em questão propiciou um trabalho em que se pode priorizar a leitura e está em consonância com o Programa. Procurou diagnosticar as experiências de leitura dos professores e realçar o gosto estético dos textos literários; discutir, a partir de bases teóricas e despertar o gosto pela leitura.

Porém, o acúmulo de gêneros literários e suas respectivas definições tornaram o estudo um pouco superficial, assim como ficaram superficiais algumas das atividades apresentadas, em função do tempo disponível para discussão e de o mediador dessas discussões receber as orientações junto com o grupo pelo qual é responsável.

Há que se fazer uma ressalva de que a videoconferência é um ponto de partida para outras discussões posteriores que acontecem nas oficinas, mas é importante

ressaltar que todas as atividades realizadas nas Oficinas Pedagógicas seguem orientações da CENP. O ATP é, em muitos casos, um multiplicador das ações, assim como o são os professores que participam das videoconferências. No ano de 2005, houve descontentamento, uma vez que as informações realizadas por meio de videoconferências traziam um discurso de que o “mais importante era leitura”, mas recaía, muitas vezes, na produção escrita. Ou seja, a videoconferência estava, de certa forma, na contramão dos primeiros documentos, em muitos aspectos. Além dessa questão da reescrita, havia, também, a questão do trabalho com diversos gêneros de outras esferas (no primeiro documento) que não somente literária, e a videoconferência abordou essa esfera e não outra.

Documentos provindos depois acentuaram mais as questões da leitura com intenções para a produção escrita, produção de teatro, diversidade de gêneros, entre outras coisas. A pergunta que se faz é: Como, para apropriar-se de um gênero, trabalhá-lo com tantos outros diversos, com propostas de reescritas dos mais diferentes textos ministrando uma aula semanal?

A videoconferência foi finalizada com a leitura de “Nasrin”, contos mágicos persas.

Após a leitura, muitos excertos do livro “Por uma Educação Romântica” de Rubem Alves, foram disponibilizados em power points, todos para reflexão. Mas ao final de três horas de trabalho, poucos, ao menos no circuito de onde se fazem essas observações, leram, de fato, esses textos. Ou seja, a necessidade física é, muitas vezes, mais urgente que a intelectual. A extensão da videoconferência interfere na capacidade de concentração dos professores, que num dado momento, parecem estar de corpo, apenas.

3.5.3 Videoconferência ocorrida no dia 05 do mês de agosto do ano de 2005

A abertura da videoconferência foi realizada pela professora Rozeli Frasca que, após tecer os comentários habituais sobre o Programa Hora da Leitura, informou o tema da videoconferência – texto dramático - e apresentou a videoconferencista: professora, contadora de histórias e atriz Ana Luiza Lacombe.

Iniciou-se a videoconferência referindo-se à videoconferência anterior, citando que, dentre as atividades sugeridas, o teatro foi bastante mencionado.

Nos primeiros comentários, Lacombe destacou que “colocar os alunos para dramatizar textos narrativos” não é adequado. Os gêneros são diferentes, e essa atividade de dramatizar gêneros narrativos não é pertinente, pois não se fica nem no texto narrativo, nem no dramático, o que torna confuso o trabalho. Segundo a videoconferencista, propor um trabalho com gênero dramático exige que o professor tenha assistido a uma peça teatral, observado as características, a linguagem, a expressão corporal. Se assim não ocorrer, melhor não propor. Uma sugestão aos professores foi que assistissem a um filme que retrate as fases do teatro, a montagem, para, só então, trabalhar com este gênero, enquanto proposta de produção e encenação na escola.

A professora Lacombe ressaltou a importância do teatro por despertar o interesse dos alunos, por sua dinamicidade; por ser “um jogo” que desenvolve a imaginação, a capacidade de compreensão, a iniciativa, a desinibição, a capacidade de expressão, a socialização, a cooperação, o trabalho coletivo, promover o respeito pelas divergências e valores éticos, a apreciação estética, o desenvolvimento da sensibilidade, a apuração do gosto em relação aos sons, às cores, imagens e palavras.

Para adentrar no assunto propriamente dito, a videoconferencista partiu da concepção tradicional de exposição de conteúdo sobre o que é o teatro. Utilizou-se da autora Maria Clara Machado, dentre outros, para elaborar seu discurso. Apresentou o teatro desde sua origem, numa linha do tempo que compreendeu desde a pré-história até os dias atuais, passando, portanto, de forma rápida e não aprofundada, por vários períodos da história do teatro no exterior e no Brasil. Fez, portanto, uma exposição histórica, ao mesmo tempo em que esclareceu pontos importantes sobre a linguagem do teatro e o que ele representa.

A primeira parte da videoconferência foi muito parecida com a videoconferência analisada anteriormente. Não se comentará, aqui, na íntegra, as explicações sobre a história do teatro, mas reconhece-se a importância da explanação, uma vez que é necessário saber sobre aquilo com que se trabalha. Mas fazem-se algumas observações: 1) a quantidade de informação (desde a Pré-História, até os dias atuais), revela a preocupação com a quantidade do conteúdo e não a qualidade dele; 2) a falta de interação durante a exposição coloca os professores como simples receptores de um assunto, que nem sempre é do seu conhecimento; 3) Reconhece-se que a videoconferência é um ponto de partida e como educadores é necessário buscar outras

fontes, porém, a velocidade da exposição aliada às dificuldades comuns à videoconferência (som, imagem), nem sempre permite compreensão e o conteúdo acaba *nele próprio* (grifo meu), ou seja, o conteúdo pelo conteúdo.

Outras questões relacionadas ao Programa em si são: 1) excesso de slides específicos (45) sobre a trajetória do teatro, o que parece uma perda de foco na questão da leitura; 2) nítida a preocupação com a estrutura do texto, visando à escrita e não à leitura; 3) falta de uma abordagem de leitura proposta para o trabalhar com o aluno; preocupação em fornecer informações para o conhecimento do professor.

Após a exposição da videoconferencista, foi proposta a primeira atividade, com a seguinte comanda: 1) Refletir sobre as diferenças entre as estruturas dos textos narrativo e dramático; 2) Sugerir atividades para a sala de aula a partir dessa reflexão. O tempo dado para a realização da atividade foi de 15 minutos. Antes, porém, a videoconferencista leu o texto narrativo de Fernanda Lopes de Almeida, “A fada que tinha idéias”, utilizando-se das técnicas de contação de história; em seguida propôs a leitura do mesmo texto, reescrito pela própria autora, numa adaptação para o gênero dramático. Nesse momento, três pessoas leram o texto, assumindo cada qual um papel, uma fala: a professora Lacombe, a professora Roseli e a professora Velasco. As professoras leram obedecendo ao tom do gênero em questão. A leitura dos textos tinha o propósito de exemplificar e contribuir com o cumprimento da tarefa.

Sobre a comanda e a exemplificação observa-se a preocupação com a estrutura dos textos narrativo e dramático, o que, embora possa ser pertinente à leitura, remete, até por tradição, à escrita, a formatação desses textos no papel. Observe-se que não há uma ligação direta entre a comanda e a exemplificação. Não se pediu para observar as diferentes formas de leitura entre os textos, mas a estrutura desses. Nesse sentido, embora seja evidente o trabalho com gêneros do discurso, constata-se uma preocupação com o gênero enquanto produção escrita.

Quanto à observação da concepção baktiniana de gênero, até o momento, nas diversas orientações, observa-se uma grande quantidade de gêneros sendo trabalhados conjuntamente, o que, segundo Lopes-Rossi (2004), não permite a apropriação das características do gênero pelo educando. A quantidade, portanto, não garante a qualidade. Não há tempo hábil para que o aluno apreenda as características de um gênero, para melhor compreendê-lo. Não se pode dizer que trabalhar os diversos gêneros não esteja de acordo com a proposta, mas é preciso observar, o restrito número

de aulas (uma por semana). Também parece que o não se desperta por meio de reescritas para a leitura.

Uma outra verificação é em relação ao objetivo de leitura do texto lido pelos professores. Essa leitura, na realidade, serviu como exemplo de como fazer uma leitura dramatizada. O objetivo não foi pensado para o texto e sim para o trabalho com o teatro em sala de aula.

Pensando em formação continuada, a estratégia pode ser válida, porém sabe-se que há muitos gêneros organizados de forma narrativa, como: conto, fábula... Um texto dramático pode pertencer ao teatro cantado, ao teatro mudo, ao teatro falado, ao teatro de fantoches. Portanto, o leque com que se trabalha é muito amplo e existe a necessidade de delimitar, até porque os gêneros são infinitos e não se pode imaginar que em um ano vai se desenvolver muitos deles, em função do trabalho e da seqüência didática que eles exigem. A questão faz sobressaltar, na realidade, um trabalho com a estrutura e não com o gênero.

Ao retornarem das discussões, passaram as Diretorias à exposição das atividades sugeridas.

Resumidamente seguem as propostas de atividades, já seguidas dos comentários sobre as diferenças de estrutura entre os gêneros.

Na primeira atividade socializada, os participantes observaram que no texto narrativo há um título e, em seguida, inicia-se a história; já o texto dramático possui cenário, temática rebuscada, personagens, indicações do autor e dinamicidade. A atividade proposta foi dividir a sala em dois grupos; em um grupo deixar o texto narrativo, no outro o texto dramático, sendo que os textos deveriam corresponder-se, ou seja, abordarem a mesma temática, possuírem as mesmas personagens e cenário, porém serem diferentes quanto ao gênero. A proposta foi que os grupos se organizassem para apresentarem. Com isso, pretendeu-se que os alunos, por si só, observassem as diferenças do trabalho para apresentarem um e outro texto, uma vez que um texto, o narrativo, necessitaria ser reescrito e o segundo texto, o dramático, apenas ensaiado.

É necessário considerar a questão tempo, as questões emocionais, mediante uma atividade a ser realizada em 15 minutos e socializada dentre muitas Diretorias. Porém, a resposta dada reflete uma crítica à quantidade de conteúdo passado no início da videoconferência. Qual o real resultado de tanta explanação? E não se defende aqui que o conteúdo não seja importante, mas a maneira de trabalhá-lo é fundamental. As

respostas estão na contramão de professores que trabalham no Programa Hora da Leitura. Foram desconstruídas, erradas do ponto de vista teórico da estrutura dos gêneros em questão.

A atividade proposta pelo grupo pareceu de difícil transposição didática: um grupo efetuará a leitura e desenvolverá a leitura própria para o texto, outro grupo que terá que reescrever, ou reestruturar mentalmente o texto para representá-lo, tendo que emprestar de um outro gênero, a leitura para o gênero que lhes foi apresentado. Isso é, no mínimo, confuso.

Em relação às respostas, Lacombe indagou ao grupo de professores sobre seus conhecimentos dos gêneros em questão. O grupo desculpou-se pela inadequação dos conceitos.

Quanto à atividade proposta, um pouco confusa, observa-se um trabalho que está na contramão do trabalho com gêneros, pois algo importante na concepção dos gêneros discursivos é que os textos sejam de circulação real. Para que um trabalho desse tipo, se não ultrapassará a observação do professor? Vê-se uma tendência de atividades próximas às dos livros didáticos, baseadas apenas na criatividade do professor, que, nesses casos, incorreram em ativismos sem fundamentação teórica.

A terceira apresentação salientou que o texto narrativo é diferente em sua estrutura, possui aspectos descritivos, possui um conflito, enquanto que o texto dramático é mais dinâmico, existe a presença de sons e é dividido em cenas e atos. A atividade proposta para sala de aula foi a reescrita do texto “A cartomante”, de Machado de Assis no gênero dramático. Novamente, não há explicitação da seqüência didática a ser seguida, o que prejudica a análise do ponto de vista de encontrar na atividade a teoria que a sustente ou mesmo de saber se os professores conduziram a atividade de forma diferente da tradicional redação.

Há que se considerar que os professores tiveram apenas 15 minutos para a realização da tarefa, o que também foi observado pela videoconferencista.

Além de algumas dificuldades conceituais manifestadas pelos professores, observe-se que, como em outras vezes, a proposta é de um trabalho de reescrita, de reestrutura e de reorganização, que, obviamente, depende de procedimentos de leitura, mas não garante o resgate do prazer pela leitura. Impõe a dificuldade de reescrever textos, mudando seu gênero original, muitas vezes para outros, com os quais o aluno nem teve contato.

A terceira Diretoria escolheu uma anedota para leitura e depois dramatização. Comentou que a escolha foi em função de o texto ser curto e o tempo escasso. Uma professora do circuito leu a anedota e depois ela e um outro educador a representaram dramatizando-a.

A apresentação ficou prejudicada, por conta do áudio, porém, foi possível observar que não teceram nenhum outro comentário, deixaram suspensa a questão das diferenças em termos de teorização, mostraram isso, apenas na realização da parte prática. Na realidade, improvisaram o texto dramático.

Após as socializações, uma outra comanda: Assistir ao vídeo “Um apólogo”, transformar esse texto narrativo em texto dramático, elaborar uma proposta de encenação. Para a realização dessa atividade os participantes tiveram 10 minutos. A comanda está de acordo com a abordagem interacionista de leitura no que se refere a apresentar um objetivo de leitura para o texto, ainda que se tratasse da leitura de um vídeo. Mas o tempo dado causou alvoroço, confusão e correria. Não há possibilidades de transformar um texto narrativo em dramático num espaço de dez minutos e ainda elaborar propostas de trabalho, ou seja, plano de aula. Novamente presentificam-se os problemas com a produção escrita e o pouco tempo de aula que o professor terá com os alunos.

Para a realização dessa atividade anterior, os professores assistiram ao programa da TV Cultura “Contos da Meia Noite”, o conto foi realizado pela atriz Marília Pêra. Obviamente, nesse momento, o que sobressaiu foi a leitura, a arte de contar uma história, a expressão corporal em sintonia com o texto, com as palavras, a leitura específica, apropriada para um determinado gênero. Observa-se então, o resgate, ao ponto central do programa: o prazer de ler, trabalhar a fruição, dentre outros. A escolha não poderia ser melhor. Após assistirem ao vídeo, os participantes tentaram realizar a atividade.

A primeira diretoria limitou-se a descrever uma atividade realizada numa de suas escolas, que foi, segundo a expositora, sobre o texto apólogo. A segunda propôs um debate sobre o texto, depois, uma proposta de montagem de cenário, e a encenação do conto de três formas diferentes: a) na íntegra, tal qual o conto, porém obedecendo a estrutura do texto dramático; b) enriquecer com temas do repente, uma espécie de teatro musical; c) utilizar a forma musical do rap. A terceira diretoria optou por uma representação em que o aluno contaria a história ao professor que questionaria essa

história. A última atividade proposta foi bastante confusa; mesmo a videoconferencista não conseguiu compreendê-la.

Observe-se que nenhum grupo realizou a façanha de reescrever o texto, item da comanda, impossibilitado pelo tempo. Além disso, as atividades não parecem trazer nada de diferente do que as escolas já desenvolvem com seus alunos, é o que fica claro na exposição dos professores.

A videoconferencista, Lacombe, criticou as apresentações do ponto de vista de não revelarem os procedimentos. Mas que procedimentos, que seqüências didáticas podem ser realizadas em 10 minutos e socializadas em cinco?

Após os comentários sobre as atividades, que pouco acrescentaram, Lacombe afirmou que “fazer teatro é complicado, é interessante, mas é difícil”. “Uma sugestão para a escola, é que trabalhem com o texto dramático por meio da radionovela”. Observa-se que, após uma videoconferência dedicada ao estudo do teatro, à reescrita, às leituras e releituras de outros gêneros para o gênero dramático, a videoconferencista sugere o trabalho com radionovela, um outro gênero, também dramático, mas com outras características. A consideração da videoconferencista, no mínimo, é intrigante e permite uma indagação. Para que uma videoconferência sobre teatro, se após todo o trabalho faz-se um comentário desses? Em resumo: a videoconferência perdeu o foco do Programa Hora da Leitura e insistiu em reescrituras.

Em alguns momentos, essa videoconferência priorizou de o fato a leitura de um gênero discursivo. Parecia estar no rumo certo, mas a conclusão mostrou falta de consistência na proposta de um trabalho de leitura de um gênero discursivo específico.

A terceira e última atividade não merece muitas considerações, uma vez que os participantes tiveram cinco minutos para realizá-las. Consistia em sugerir sonorizações para o texto adaptado “Um apólogo”.

Finalizando essa videoconferência, Lacombe salientou que “o Teatro é uma possibilidade de fazer o que nunca se fez, de ser o que não se é”. Posteriormente indicou bibliografias relacionadas ao texto dramático e apresentou uma adaptação de Chico Buarque da fábula musical dos irmãos Grimm “Os músicos de Bremen”. Foi uma sugestão de trabalho, no entanto, como muitas vezes, sem esclarecimento da seqüência didática necessária para se chegar ao produto final.

3.5.4 Videoconferência ocorrida em 09 de setembro de 2005

A videoconferência iniciou-se pela apresentação de obras artísticas (em tela) de diversos pintores, das mais diferentes épocas.

A apresentação desses quadros pode ser compreendida pela perspectiva teórica do interacionismo como motivação, criação de expectativa, observação sobre o repertório do profissional professor, ampliação, preparação para abordagem principal, criação de hipóteses sobre de qual perspectiva serão abordados os conteúdos da videoconferência. Observar os slides mexe com questões do conhecimento prévio e traz à tona o fato de que o tema poesia está inserido num contexto maior, que é o da criação artística, e num contexto menor, criação artística literária. A escolha dos quadros marca diversos períodos da pintura e remete a uma contextualização histórica que pode ser compreendida pela perspectiva da leitura discursiva, no sentido de trazer à tona questões das diferentes épocas e diferentes formas de retratar o mundo por meio de variadas expressões, e das diversas leituras possíveis ligadas ao repertório que cada qual traz da sua vivência sócio-histórica. Por essa perspectiva é possível considerar estilos de época, que compreendem homogeneidade discursiva, por outro lado uma heterogeneidade, quando se observa o estilo do autor. São as questões da subjetividade e da singularidade postuladas por Chiraldelo (2005).

Pode-se, ainda, pensar na leitura de mundo, conforme postula Freire (1981). Naturalmente a observação dos quadros por parte dos professores faz-se apoiada no conhecimento prévio artísticos que esses possuem, independente da área de formação. E é por meio dessa leitura que, inevitavelmente, acionam-se esquemas de conhecimentos e formulam-se hipóteses que os preparam para o assunto a ser desenvolvido.

Após a apresentação das telas/quadros, por meio da câmara doc, a videoconferencista Lacombe iniciou sua fala referindo-se aos quadros e à expressão artística que pode ser realizada nas mais diferentes formas. Dentre essas formas foi salientada a construção poética, a arte construída por meio da palavra. Esses comentários foram seguidos de comparações entre as diferentes formas de expressão e suas semelhanças enquanto objeto capaz de atravessar o ser humano, mexendo com sua história de vida, com seu emocional. Observaram-se questões referentes aos temas literários correntes e partiu-se para uma exposição sobre o que é poesia, qual é o olhar poético, o que faz/ como faz a poesia “atravessar a pessoa”.

As definições dadas, no primeiro momento, são as comumente encontradas nos manuais didáticos, nos livros específicos de literatura, nas definições próprias de autores de poesia. E não se observa nenhuma caracterização desconhecida. Resumidamente observam-se questões vinculadas ao prazer estético, expressão subjetiva, poesia como um estado de espírito e, portanto, não exclusividade da arte literária, nem do poema.

Na continuidade da explanação, chama-se a atenção para o poeta e a recepção pelo leitor da poesia. Entre os comentários realizados ressalta-se: “nunca vamos entender completamente uma poesia”, “Vamos enxergar coisas que nem o poeta pretendeu escrever”. Esses dois comentários, observados pela ótica da linha interacionista, apontam para a questão da construção da leitura, a partir da interação livro/autor/ leitor; e da diversidade de leitura que um texto, inclusive o poético, pode abarcar em função desse diálogo, que considera conhecimento prévio.

Os mesmos comentários, vistos pela perspectiva da análise do discurso, refletem a questão das leituras possíveis nos diferentes contextos sociais e diferentes formações discursivas, além da compreensão de que um leitor lê o “não dito”, uma vez que a leitura depende de um contexto socio-histórico do texto e do leitor. O diálogo não é de indivíduos, mas depende da formação discursiva do leitor e do contexto em que este realiza a leitura. Um outro comentário em que se observa claramente uma linha discursiva surge nas palavras de que o “olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê”. A ADF, nas suas fases, vêm discutindo a questão do olhar; a construção do sujeito que se dá por meio desse olhar às coisas do entorno, ou seja, a construção pela exterioridade, portanto, ter uma memória discursiva - uma “lembrança que revê” e nem sempre da mesma forma, uma vez que são muitas as formações discursivas pelas quais passamos e que nos atravessam. À afirmação “a imaginação transvê, e, é preciso transver o mundo”, realizada pela videoconferencista, é possível associar as últimas discussões da ADF que adentra caminhos da psicanálise e “fala” sobre deslocamento. Ou seja, posicionar-se de forma diferente, ver o mundo com os olhos através de uma formação escolhida por nós e não através de uma formação unicamente imposta.

Embora a videoconferencista não tenha fundamentado claramente os aportes teóricos nos quais se baseou, é possível associar às questões uma abordagem discursiva de leitura.

Após uma exposição teórica rápida, Lacombe iniciou uma série de atividades. A primeira atividade consistiu em apresentar um objeto significativo (bolsa, agenda,

óculos), olhar para o objeto e abstrair novo olhar, transver o objeto, uma atividade que recebeu o nome de *brainstorn*. Para que os professores realizassem esta atividade, Lacombe deu exemplos do que desejava que fosse feito. Para exemplificar: a professora de um circuito apresentou um livro atribuindo a ele características de uma borboleta. Pegou o livro e “transformou-o” em borboletas. Foram várias as propostas, porém, centraram –se, algumas, na imitação do que havia sido mostrado. Outros professores atribuíram adjetivos para o objeto, ao invés de transvê-lo, de imaginá-lo como outra coisa. Poucos conseguiram atingir o objetivo.

A atividade é interessante à medida que envolve a questão da imaginação, e, portanto, de alguma forma, a quebra da convencionalidade. O olhar para o objeto de outra forma é uma proposta que questiona a realidade. Essa atividade prepara de maneira lúdica, dá pistas, cria hipóteses e ativa o conhecimento prévio para a realização da atividade seguinte, um procedimento trabalhado pela teoria interacionista de leitura. No entanto, aqui foi adaptado à leitura objetos. Da mesma maneira é atividade que exercita o “criar” por meio de uma associação, ou seja, o despertar da memória, das metáforas. Isso visto pela leitura discursiva, cada qual atribui ao objeto em questão aquilo que faz parte da sua formação subjetiva, ao mesmo tempo singular.

Após esse exercício de aquecimento, a videoconferencista explanou sobre o que é poesia e exemplificou com um texto retirado da Internet. Ao término da leitura deste texto, a professora Lacombe comentou que definir poesia é muito difícil e que os limites entre poesia, verso e prosa são complicados. Sobre essa fala, deve-se observar que, uma vez que a literatura existente sobre o tema conceituou o que é poema, o que é prosa, o que é poesia e prosa poética, embora para os estudos científicos possa haver fronteiras não tão bem definidas, a dificuldade aludida pode confundir o professor.

Após as considerações sobre o texto retirado da Internet (um texto confuso, que distancia poema de verso, fala sobre poema em prosa) a videoconferencista fez a leitura de 5 textos entre prosas e poemas poéticos: “Desobjeto” de Manoel de Barros; “Antiguidade” de Cora Coralina; “A janela” e “Vestido” de Adélia Prado e “No meio do caminho” de Carlos Drummond de Andrade. A leitura se deu para que os participantes observassem como se lê um texto poético e qual a diferença entre um texto e outro.

Após a exemplificação, solicitou-se que durante 30 minutos os professores formassem grupos de 4 a 5 pessoas, contassem a história de um objeto, escolhessem a

história mais instigante, bonita, prazerosa e escrevessem um poema sobre o objeto para posterior socialização.

Observa-se, portanto, uma seqüência didática clara até este momento da videoconferência, que propõe um trabalho com o gênero poético em prosa ou verso, por meio de procedimentos próprios de um trabalho que inclui ativação de conhecimento prévio, conhecimento sistematizado sobre determinado assunto, discussão, leitura para reconhecimento dos textos, maior contato e ampliação do repertório do indivíduo sobre o tema para posterior proposta de escrita. Novamente nota-se a necessidade da escrita como uma atividade atrelada à leitura. A observação não intenciona concluir que não é possível objetivar para a leitura uma produção, apenas reforça uma tendência do Programa que se propõe ser um programa de leitura, mas normalmente, apresenta uma atividade de produção durante as videoconferências. O tempo dessa videoconferência foi ampliado a pedido dos professores, desde as primeiras videoconferências. A socialização das atividades pelas diretorias e a interação entre diretorias e videoconferencista foi maior, em cumprimento, também, à solicitação dos professores. Essas observações demonstram a preocupação, por parte da SEE/ CENP, em ouvir e atender as necessidades de seus funcionários.

Após a socialização das atividades entre as diretorias e os comentários realizados por parte da videoconferencista, esta última explorou a questão do “Belo” na literatura. A exposição do tema foi realizada por meio de comentários feitos a partir de diversos poemas. Após esta exposição teórica, sugeriu-se pensar na sala de aula: Como tratar poesia em sala de aula? Como trabalhar a técnica da fala, da declamação, da criatividade.

Neste momento da videoconferência, Lacombe propôs exercícios para trabalhar a respiração, o aquecimento vocal, a leitura expressiva. Realizou uma série de atividades para que fossem acompanhadas pelos participantes, semelhantes à vídeos que ensinam exercícios físicos. No entanto, o profissional do outro lado da tela, não pode ver se o participante está na posição correta, está conseguindo respirar segundo a técnica ensinada. A atividade ocupou um bom espaço de tempo e, embora sirva como alerta, não parece ser adequada ao Programa Hora da Leitura, pois se assim fosse, seria necessário um tempo para o aprendizado técnico dos professores, para então o ensino disso para os alunos.

Após essa atividade prática das técnicas de respiração para a realização da leitura de um poema, apresentaram-se formas de leitura de poemas associando linguagens. Leitura de haikai, associada à interpretação e utilização de origami (recurso visual); leitura do texto “Bolhas” de Cecília Meireles, com o efeito das bolhas pelo ar produzidas por alguém fora da cena. Também, numa demonstração de recursos visuais simples, e leitura do texto de Manuel Bandeira, ao som de Trenzinho Caipira de Villa-Lobos, seguiu o ritmo da melodia.

As demonstrações foram interessantes, foram ao encontro da proposta de despertar o prazer pela leitura, por meio de atividades lúdicas, realizar a leitura com enfoque na leitura somente (fruição a partir do gênero proposto), prazer em ler, prazer em ouvir.

Após essa atividade, propôs-se que em 20 minutos as localidades preparassem letras expressivas e sugerissem leitura criativa, além de sugerirem atividades para serem desenvolvidas em sala de aula. Muitas Diretorias participaram e alcançaram o objetivo proposto. Porém cabe observar que em relação às propostas de atividades, as sugestões trouxeram à tona a questão da produção escrita ou a produção artística. Dentre as várias sugestões vale ressaltar: produção de tela, desconstrução de um poema, reescrita, paródia, jogral, desenhar enquanto um outro lê, encenação, sons realizados durante a leitura, leitura “teatralizada”, declamação, sarau, mural de poesias, acrósticos, recorte/colagem, trabalhar onomatopéia, trabalhar o título, transformar a poesia em rap, embolada, repente.

É importante observar que várias das atividades apresentadas pelas Diretorias compreendem uma produção escrita. Algumas dessas produções são confusas em termos de gêneros discursivos, como é o caso de transformar a poesia em repente, uma vez que o repente é um gênero que não compreende um trabalho escrito anterior, pois a base do repente é o improviso.

Durante as videoconferências, muito já se afirmou e (re) afirmou que uma atividade de leitura não necessita de uma produção escrita, porém as próprias atividades desenvolvidas durante as videoconferências, muitas vezes, recaem na produção escrita. Portanto, o discurso falado não condiz, em alguns momentos, com as ações do Programa HL; provavelmente, isso reforça, no professor, a necessidade da avaliação escrita.

O encerramento se deu por meio de comentários sobre os primórdios da poesia e das diferentes formas de expressão poética, inclusive a citação da literatura de cordel. Além disso, propôs-se algumas metodologias para o trabalho com poesias, como por exemplo: caixinha com fichas em que se encontram excertos poéticos para sorteio e leitura da mensagem do dia; moldura vazada num “cantinho da escola/ pátio” para se pendurar poesias para serem lidas pelos alunos da escola; troca de poesias entre as classes. Após as sugestões encerrou-se a videoconferência com a leitura de “Autopsicografia”, de Fernando Pessoa, e, em seguida, ouviu-se a música “Todo sentimento” de Chico Buarque de Holanda e Antônio Bastos.

No geral, observa-se uma quantidade de informações e de gêneros, além da falta de uma seqüência didática melhor delimitada. Embora sejam boas, as seqüências didáticas não se apresentam como suficientes para atender à necessidade da transposição teórica para a prática de sala de aula, e; até a presente videoconferência, tem-se observado nas propostas de atividades, além da preocupação excessiva da leitura para a realização de algo que compreende outras técnicas e exercícios, sugestões de atividades que sempre pretendem trabalhar gêneros de maneira a agrupá-los num mesmo exercício, uma vez que as atividades passam sempre por reescritas e transformações de um gênero em outro, até mesmo por meio de conceitos errados sobre o gênero em questão.

3.5.5 Videoconferência exibida no dia 19 do mês de outubro do ano de 2005

A ultima videoconferência ocorrida no ano de 2005 foi aberta pela professora Regina Rezek, da equipe técnica de Língua Portuguesa da SEE/CENP. As palavras da professora, resumidamente, foram: foram poucas as videoconferências, muitos gêneros propostos, “passeio” rápido pelos gêneros, aposta no comprometimento dos envolvidos e dificuldades na implantação por ser um “projeto” novo que exigiu dos educadores conquistar seu espaço na escola, conquistar o respeito dos alunos a uma nova abordagem em relação às atividades apresentadas. Outra fala importante foi “O Projeto Hora da Leitura é realizado para apoiar o Projeto principal das Diretorias de Ensino que, evidentemente, é maior e mais bem elaborado. As videoconferências só apóiam (...)”.

A partir desses comentários, há que se fazer algumas observações: 1) que as orientações não foram suficientes para uma proposta de formação continuada “passeio

rápido”; 2) a seleção de gêneros ultrapassou os limites de tempo: “muitos gêneros propostos (...) passeio rápido”, o que argumenta afirmar certa superficialidade; 3) necessidade de continuidade dos estudos após videoconferências; 4) dificuldades na implantação por parte dos professores; fala, certamente baseada na avaliação realizada pela própria SEE/CENP, que contou com uma equipe de visitantes para verificar como acontecia o Programa. Vale ressaltar que o Secretário Estadual da Educação - Gabriel Chalita⁵⁴ - esteve presente em diversas escolas da rede para observar o trabalho desenvolvido pelos professores do programa, o que indica que as constatações finais da professora Rezek estão atreladas às observações diretas da equipe central que acompanha as videoconferências, bem como acompanha o Projeto em escolas da rede, além de receberem informações dos ATP sobre o andamento do Programa nas diversas localidades e quais as reclamações dos professores na implantação. É importante salientar que, dentre as reclamações, uma comum, é a questão do tempo; 5) consciência das dificuldades na implantação e implementação e preocupação em apresentar idéias e soluções profícuas para a continuidade do programa no ano seguinte.

Além dessas observações, uma pertinente e que merece ser lida com bastante cuidado e a de que “O Projeto Hora da Leitura é realizado para apoiar o Projeto principal das Diretorias de Ensino, que, evidentemente, é maior e mais bem elaborado. As videoconferências só apóiam (...)”. Essa fala não condiz com a condição da SEE/CENP de ser o órgão central responsável pela implantação e implementação do programa. Ressalta-se que, embora muitas escolas ou Diretorias apresentavam um projeto de leitura anterior a esta proposta, o Programa Hora da Leitura foi “inserido no Programa de enriquecimento curricular normatizado pela resolução Se 16, de 1/03/2005 para ser desenvolvido com todos os alunos do ciclo II em uma aula complementar semanal de 50 minutos, além das já previstas nas respectivas matrizes curriculares⁵⁵”. Portanto, o Programa Hora da Leitura foi instituído por meio de uma resolução, a partir da observação de SEE em relação à necessidade da rede paulista. Todas as oficinas realizadas nas Oficinas Pedagógicas consideraram nas suas atividades as orientações recebidas por meio dos documentos e das videoconferências, mesmo porque, as atividades desenvolvidas pelos professores precisariam estar coerentes com as propostas e estudos realizados por meio das orientações, ou não se haveria necessidade de assisti-

⁵⁴ Secretário da Educação até o ano início do ano de 2006.

⁵⁵ Documento da SEE/CENP encaminhado às Diretorias de Ensino no dia 07 de abril de 2005.

las. O Programa Hora da Leitura não foi uma escolha, foi uma implantação feita pela SEE nos moldes da resolução regente. Não se faz aqui nenhuma crítica negativa, mesmo porque se observa a compreensão da rede em rever suas práticas e oferecer melhores recursos e idéias. A implantação desse Programa sinaliza para um diagnóstico anterior sobre as necessidades não só dos professores, mas social, que percebe a necessidade da leitura como atividade transdisciplinar que deve ser desenvolvida independente da área de atuação e desenvolvida pela escola, responsável, em certa medida, pelo legado cultural da sociedade. A ação remete à preocupação com o currículo, assunto em pauta nas discussões atuais da educação em nível nacional.

Após as considerações iniciais da professora Regina Rezek, apresentou-se a necessidade de um fechamento do Programa por meio de uma discussão teórica sobre o tema leitura. Essa proposta indica que a SEE/CENP preocupou-se com as questões relacionadas ao conhecimento teórico do professor sobre o assunto, o que é bastante positivo.

A videoconferência iniciou, finalmente, atendendo ao objetivo proposto com a presença do professor Gilberto Martins, que, resumidamente, informou os objetivos e o procedimento adotado para a discussão proposta, a saber, discussão teórica por meio da interação e da construção do conhecimento teórico seguindo um trabalho de leitura a ser desenvolvido na prática com os professores, atividades, no entanto, que não foram pensadas para os alunos; e, a partir disso, discussão e esclarecimento de pontos que ficaram obscuros, mal compreendidos sobre como se trabalham essas questões num Programa intitulado Hora da Leitura, com ênfase no texto literário e nos conceitos básicos necessários ao desenvolvimento do trabalho.

Segundo Martins, os objetivos da videoconferência foram: “Discutir os conceitos de linguagem e refletir sobre suas dimensões (social, gramatical e pragmática discursiva). Implicadas em qualquer texto; caracterizar as especificidades de texto literário, evidenciar a relação entre forma/conteúdo e contexto na produção e recepção do texto literário. Discutindo que é e para que serve a literatura hoje; analisar texto literário (poema) e não literário (reportagem)”. Complementando com o que apareceu na oralidade do professor: todas as discussões voltam-se ao trabalho com leitura, uma vez que o motivo da videoconferência era o Programa Hora da Leitura.

Martins iniciou a discussão apresentado o que ele próprio denominou de “espécie de epígrafe” para posterior discussão. A espécie de epígrafe realizou-se por

meio da leitura feita por Araci Banbalian do texto “Felicidade Clandestina”, de Clarice Lispector.

Segundo o videoconferencista, o texto tematiza a leitura, a constituição do sujeito leitor, a construção do sujeito produtor, por meio de uma atmosfera de relato de memória. O professor resumiu o texto para realizar os comentários. A partir desses comentários rápidos, baseados em alguns autores como Freud, Clarice, Sartre, entre outros, foram lançados questionamentos aos participantes das diversas localidades, os quais não realizavam uma atividade sobre o assunto, mas apresentavam seus conhecimentos prévios, construía hipóteses sobre as questões formuladas pelo orientador da videoconferência.

As questões apresentadas para discussão foram: a) O que é texto? b) Quais as características mínimas de palavras que formalizam um texto? c) O que faz que um texto seja considerado texto? d) Qual o conceito de letramento? e) Qual a relação existente entre letramento e alfabetização, as palavras são sinônimas? f) Como é essa questão do desenvolvimento do letramento na hora da leitura? g) Quais as frases comuns em relação à leitura e o que pensam dela: “os alunos não gostam de ler, o aluno que gosta de ler nasce pronto”? h) Qual a relação entre leitura e escrita: É verdade que todo bom leitor é obrigatoriamente um bom escritor, ou isso é um mito? i) Os dois processos se confundem ou é preciso construir habilidades diferentes? j) O processo de leitura é igual ao de escrita? l) Qual a importância do contexto? m) Que depoimentos vocês têm sobre o processo de leitura pelos quais passaram enquanto aprendizes?

As questões apresentadas foram discutidas didaticamente, uma a uma, atendendo às diversas diretorias, solicitando a participação das demais; pedindo complementação e finalizando cada questionamento por meio da apresentação de uma síntese oral realizada pelo videoconferencista que, além de aproveitar as falas das diretorias, corrigia conceitos inadequados por meio de questionamentos e contribuía na reformulação desses conceitos, apoiando-se em autores da área língua e da literatura. É importante observar que o “pedido à fala” não foi bloqueado, não houve “pedido rejeitado”, durante a videoconferência.

Uma vez que muitos participaram, houve enriquecimento do trabalho e a construção da aprendizagem, metodologia adotada pela rede estadual de ensino em todos os seus documentos teóricos. Importante lembrar que essa abordagem metodológica tem como representantes, num trabalho com leitura, Lajolo (2001)

Kleiman (1987), Sole (1998), entre tantos outros teóricos que trabalham com leitura e apresentam uma abordagem sociointeracionista para o trabalho em sala de aula. Esse comentário é importante, uma vez que para a transposição didática da teoria de leitura se faz necessária uma metodologia de ensino/aprendizagem que propicie seqüências didáticas melhores definidas.

No comentário do próprio videoconferencista foi feito um trabalho de mobilização dos conhecimentos prévios, por meio do levantamento de hipóteses e construção, (re) construção dos conceitos a partir da reflexão sobre a língua nas suas diversas dimensões.

Dentre todas as discussões realizadas, resumidamente, apresentar-se-á algumas conclusões tão pertinentes quanto aos demais, segundo os princípios do programa que é discutir com base teórica a leitura: a) Texto é um enunciado de sentido completo, uma articulação de idéias, e não necessariamente é formado por mais de uma palavra; b) O que permite considerar uma palavra um texto é o contexto de produção. c) O contexto de produção é de suma importância para o trabalho com leitura, a partir dele é que se conseguem as pistas necessárias para a compreensão do texto. d) Há textos de diversas naturezas: verbais e não verbais, orais, simbólicos...; e) Todo texto oferece-se a uma interpretação e a uma compreensão possível, a partir da atribuição de significados realizada pelo leitor; f) As formas gestuais compõem um texto e podem ser consideradas textos, basta lembrar as línguas de sinais. g) Todo texto para ter essa “idéia” de completude precisa manter-se nas três dimensões; uma delas solta, prejudica a compreensão, embora não a inviabiliza completamente, pois é preciso pensar na intencionalidade com a qual o texto foi escrito. h) Um texto se presta à decodificação, mas a leitura está para além dessa concepção, também fundamental. i) O texto é a concretização da linguagem e nós somos seres de linguagem. A situação discursiva é determinada pela situação de produção, pelo contexto, pela interlocução. Assim como a extensão e a compreensão também são determinadas pela situação de produção e de recepção. j) Todo texto possui uma intencionalidade. l) O conceito de letramento é polêmico, há divergências entre os teóricos, mas para um trabalho com leitura é preciso distinguir letramento de alfabetização. Letramento não é uma fundamentação apenas dos primeiros anos da escolaridade e quanto maior o desenvolvimento do aluno em relação à leitura, maior seu grau de letramento. m) Letramento, para o HL tem que seguir a definição dos PCN e dos documentos da SEE. Considera-se que letramento

amplia o conceito de alfabetização e leitura e está relacionado ao contato e domínio da língua escrita não necessariamente como decodificação ou grafismos. Não há grau zero de letramento, pois basta estar em contato com a escrita e conhecer a sua funcionalidade como atividade social, para que o indivíduo esteja num determinado grau de letramento. Um alerta: há divergências no mundo acadêmico sobre o assunto. n) Há mitos criados nas escolas sobre a condição do aluno não gostar de ler, bem como o bom leitor ser obrigatoriamente um bom escritor. o) Os processos de leitura são diferentes e o HL deve se preocupar com o processo de leitura, sem esquecer da escrita, mas deixar para outros momentos esse trabalho da escrita. p) Desenvolver o trabalho com a escrita articulado as demais disciplinas do currículo, pois embora a tendência é que esses processos se confundam é preciso construir habilidades diferentes para um e outro. q) É verdade que toda leitura é uma releitura e, portanto, ao contar histórias produz-se um novo texto oral, a partir da leitura, mas a escrita desse texto é de outra natureza.

Apresentou-se uma síntese das discussões realizadas e verifica-se a preocupação da SEE/CENP em corrigir, durante o andamento do programa, algumas propostas realizadas nas videoconferências de natureza da escrita e reescrita, além de corrigir conceitos apresentados durante as atividades realizadas pelos professores, ATP e supervisores, que demonstraram, algumas vezes, falta de conhecimento prévio para desenvolver a proposta do programa.

Outro importante destaque é a condução da videoconferência, na qual não houve “carrera” para finalizar e apresentar tarefas. Houve discussão teórica articulada aos PCN e aos documentos do Programa Hora da leitura. Para finalizar a primeira parte da videoconferência, vale ressaltar a presença das teorias de leitura na orientação do professor, por meio da observação do vocabulário e dos procedimentos utilizados.

A primeira fundamentação identificada é o da linha tradicional como uma corrente que acrescentou muito ao trabalho e desenvolvimento da leitura, pois não há como negar que a decodificação de um texto é importante num processo de leitura; essa consideração é necessária uma vez que, segundo os indicadores externos (SARESP, ANRESC, entre outros) há alunos no segundo ciclo (em São Paulo os quatro últimos anos de escolaridade) nas primeiras fases da alfabetização, o que dificulta muito o trabalho do professor das diversas áreas do conhecimento.

A segunda manifesta-se no próprio desenvolvimento do trabalho, que considera a construção de sentido, de conceitos, por meio da observação e hierarquização dos

níveis de conhecimento do leitor, estabelece objetivo, realiza um trabalho de levantamento de hipóteses, mobiliza conhecimentos prévios, ativa o processo cognitivo e realiza inferências, considerando a construção de um texto científico oral (construção de um texto oral (conceitos), por parte dos professores presentes na videoconferência).

A terceira fundamentação está intimamente relacionada ao trabalho com gêneros discursivos, uma vez que considera texto não apenas da esfera escrita, mas de várias outras, inclusive oral; não trabalha somente o contexto imediato, mas também o contexto de produção, as formações sócio-históricas dependentes do tempo e do espaço, além de citar a intencionalidade do texto, a extensão e compreensão dependentes do contexto entre outros. Nessa perspectiva traz-se para discussão questões da ADF, uma vez que o videoconferencista fala sobre a questão de que o “contexto determina situação discursiva” (...) “Vejam que a extensão e a compreensão são determinadas pela situação de produção e de interlocução”. Essas considerações são postuladas pelos teóricos da ADF, citados nessa dissertação quando da formulação da parte teórica.

A quarta concepção teórica identificada refere-se ao letramento, uma vez que considera que este amplia o conceito de alfabetização e leitura e contribui com discussões dos gêneros e outras concepções para avançar no processo ensino-aprendizagem. Essa observação nos remete ao comentário de Moita-Lopes (2002), de que uma única teoria de leitura não dá conta da complexidade do processo de leitura e de como ele se processa nas diferentes situações sociais. As conclusões desta videoconferência autorizam pensar que, a escola, no processo ensino-aprendizagem, deve recorrer aos vários postulados teóricos, não para confundi-los ou fundi-los, algo completamente inconveniente ao mundo acadêmico, mas para observar no que eles podem contribuir para a reflexão e para o auxílio na transposição didática do ensino de línguas.

No segundo momento da videoconferência, professor Martins propôs a análise de dois textos com vistas ao trabalho com leitura e com vistas a diferenciar um texto literário de um texto não literário.

Para essa atividade realizada coletivamente, nos moldes do primeiro momento, o texto escolhido foi retirado da Folha de São Paulo, caderno Turismo. O videoconferencista situou os participantes a respeito das informações do suporte do texto e explicou a importância que esse procedimento possui para o trabalho com leitura. Trouxe, então, para a discussão, a questão de que os elementos contextuais de

produção são essenciais para criar expectativa no leitor. Alertou ainda que não (re) contextualizar o texto e apresentá-lo fora de seu suporte original aumenta o risco de didatizar demasiadamente o texto e esquecer o motivo pelo qual ele foi produzido, ou seja, esquecer seu contexto real, o que certamente limita sua compreensão.

A preocupação em recuperar o contexto de produção é uma discussão da linha discursiva de leitura, bem como, da concepção dos gêneros do discurso, para as quais, um texto precisa ser estudado considerando seu momento de produção e momento de recepção.

O videoconferencista deu prosseguimento à atividade, construindo conhecimentos e apresentado como trabalhar os conceitos e as habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura, por meio de questionamentos, discussão e reflexão do processo.

Após situar questões relativas ao suporte, questionou sobre o título, apresentando-o como necessário ao despertar o interesse e a formulações de hipóteses, bem como a produção de inferências para posterior constatação dessas no momento da leitura. Observa-se nesses procedimentos o recorte metodológico de Solé (1998) – o antes da leitura, típico da teoria interacionista de leitura. Ainda, nessa mesma linha, observou a importância de se estabelecer um objetivo de leitura para o texto. O videoconferencista considera mais fácil atribuir um objetivo de leitura para os textos não literários, do que para o texto literário, em função da polissemia ainda maior que o texto literário comporta.

Em seguida, Martins apresentou questões para mobilizar os conhecimentos prévios. Optou por questões referentes ao título: a) as palavras que o compõem, a dificuldade e quais as hipóteses possíveis para seus sentidos, b) quais as primeiras idéias sobre o texto; c) quais as dificuldades; d) o que fazer para superar as dificuldades do texto, sem o conhecimento dicionarizado, onde encontrar pistas; e) quais as inferências possíveis para o título.

As discussões propostas continuaram na linha do trabalho que articula procedimentos dos estudos interacionistas, com procedimentos adotados pela concepção discursiva, que compreende fundamentalmente o conhecimento de mundo, assumindo-o como legado constituído no e pelo social, ou seja, um sujeito socialmente constituído. Evidenciaram-se aspectos da teoria interacionista e dos conceitos de gêneros do discurso; trabalhou-se com os conhecimentos ditos enciclopédicos, os conhecimentos

sobre os gêneros do texto e os conhecimentos lingüísticos, sempre discutindo as três dimensões da linguagem: a semântica, a gramatical e a pragmática/discursiva.

Foi realizada a leitura do texto e após a leitura discutiu-se o texto relendo trechos e conferindo nos determinados trechos a confirmação ou não das hipóteses, assim como se realizaram inferências e procurou-se sempre discuti-las sob o ponto de vista do diálogo leitor/texto/autor, procedimento específico da teoria interacionista, nesse caso acrescida do trabalho com gêneros, uma vez que foram considerados não apenas o texto e o contexto imediato, mas o texto e questões do tipo: como o texto é feito; por que ele é feito assim e em que situação e contexto ele foi escrito, bem em qual situação e contexto ele está sendo lido. Nesse trabalho, o videoconferencista chamou a atenção para os grifos do texto, o tipo de letra, a disposição do texto no papel, a seção em que aparece no suporte, as escolhas das palavras de sentido negativo e positivo, o contexto local e as situações espaço/temporal interferindo na produção, o objetivo, o público alvo, a linguagem e sua intencionalidade, a gramática a serviço da intencionalidade do texto e outras considerações pertinentes ao trabalho desenvolvido a partir da concepção pragmático-discursiva e dos gêneros do discurso. A discussão foi permeada pela apresentação em *slides* dos textos sobre os quais se estava discutindo. Nessa discussão é importante citar a participação de uma professora que considerou sujeito, história e língua inseparáveis, postulando que o *sujeito é um texto*, no sentido em que são formados a partir da convivência no mundo. Nessa perspectiva, a leitura possível é que ao dizer que o *sujeito é um texto*, compreende-se, na realidade, princípios da teoria discursiva de leitura que postula a existência de um sujeito constituído sócio-historicamente que apresenta na sua formação todo o legado sócio-cultural do legado deixado pelo homem, legado esse no qual é feito um recorte e dá a possibilidade ao indivíduo não de ser particular, mas de possuir uma singularidade, dentro de um universo heterogêneo, com diversas formações discursivas; dentre as quais sempre pertencemos aquela que nos formou/forma. A fala da professora percorre os caminhos da ADF, embora, ainda, sem a clareza necessária. Porém, a reflexão tornou-se possível e positiva em virtude da orientação e da metodologia de explanação realizada pelo videoconferencista.

Nas palavras do videoconferencista, resumidamente: o professor é o mediador, assim como as perguntas redirecionam o olhar para buscar as pistas que permitem localizar informações explícitas. Que o leitor reconheça os sentidos semânticos e faça

interpretações dos implícitos; reconheça os elementos lingüísticos, refletindo sobre os elementos coesivos. Para o trabalho em sala de aula, assim como o trabalho realizado durante a videoconferência, são várias as questões a serem feitas, entretanto não visando respostas do tipo sim, não, corretas ou erradas. O que se propõe é que a partir dos elementos do texto e dos conhecimentos do gênero discursivo desperte-se o aluno para que ele busque efeitos de sentido.

Nesta atividade, seguida da postulação teórica, observa-se um trabalho assentado na teoria interacionista de leitura, uma vez que há o recorte temático do antes, durante e depois (SOLÈ, 1998) realizado pelo videoconferencista, juntamente com os participantes e a interação leitor/texto/autor, que mantêm diálogo; verifica-se também um trabalho com gêneros do discurso e chama-se a atenção para a expressão “busque efeitos de sentido”. É bastante pertinente observar que esta é uma nomenclatura habitual e corrente entre os teóricos da linha discursiva de leitura e não dos teóricos da linha interacionista, os quais falam sobre a construção de sentido. Buscar efeitos de sentido é compreendido na AD como atribuição de sentidos que só é possível a partir de que “os sentidos de um texto resultam de uma dada situação discursiva, margem dos enunciados (...) que não é o vazio, mas o espaço determinado pelo social” (Orlandi, 1999a, p 49).

A segunda atividade proposta partiu da apresentação do poema “Cacto”. Por meio desse poema, Martins desenvolveu as habilidades de leitura anteriormente observadas: levantamento prévio, formulação de hipóteses, objetivos de leitura, entre outras. Porém, nesse contexto, diferencia o texto literário do texto não-literário seguindo a mesma metodologia de discussão para a construção do conhecimento. Para analisar o texto, interpretá-lo, compreendê-lo, o videoconferencista utiliza-se dos diálogos entre o texto literário e outros textos em outras linguagens, além de remeter-se à Eneida, de Virgílio; à Divina comédia, de Dante; entre outros da cultura mundial. Apresenta imagens por meio de pinturas e faz referências a épocas históricas, realizando o que remete ao conceito bakhtiniano de dialogismo que compreende o discurso como enunciados construídos entre interlocutores, bem como a noção de que não existe originalidade, uma vez que tudo o que é dito ou escrito já o foi realizado num dado tempo/espaço e, por isso, os dizeres se repetem, revestindo-se de outra forma de enunciar, mas mesmo discurso. A situação discursiva nunca é a mesma, por isso a compreensão e a interpretação também não o são, mas o enunciado é uma repetição que resulta da formação sócio-histórica. Essa consideração é importante para verificar o

quanto a análise do discurso está se presentificando nos bancos escolares, por meio das orientações da SEE/CENP. Não significa, no entanto, que há a adoção explícita dessa teoria, mas, sim, que postulados teóricos realizados por ela muito têm enriquecido as reflexões sobre a língua.

Não se faz necessária a apresentação de toda a análise do segundo texto, uma vez que ela segue os caminhos do primeiro, apenas salienta-se que por meio dele esclareceram-se pontos importantes sobre as diferenças entre o texto literário e não-literário, assim como se observou o cuidado maior que se deve ter em função das palavras que, num contexto literário, são ainda mais polissêmicas, o que implica na dificuldade em estabelecer objetivos de leitura, por se tratar de texto de extrema subjetividade.

A videoconferência foi encerrada após essa segunda atividade realizada em conjunto com os participantes e o videoconferencista ofereceu apoio divulgando seu e-mail, além de publicar na íntegra, na Internet, a análise realizada.

3.5.6 Conclusão parcial das videoconferências ocorridas no ano de 2005

Observa-se pelas análises das videoconferências ocorridas em 2005 que o programa, embora tenha oferecido subsídios teóricos e práticos um pouco confusos e destoados da proposta, inicialmente, foi ao longo das orientações realizando diagnóstico constante e apresentado diferentes maneiras de se trabalhar leitura. Porém, inicialmente a dificuldade de considerar o processo de leitura e escrita como habilidades diferentes a serem desenvolvidas, ou seja, como processos interligados, mas não sinônimos, certamente introduziu nas aulas de leitura a preocupação com a escrita, uma vez que, mesmo considerado um programa interdisciplinar, as atividades propostas aos professores quase sempre focaram escritas ou reescritas.

Uma observação pertinente é que a dificuldade com o trabalho com os diversos gêneros foi visível pela falta de uma seqüência didática clara, durante a maioria das videoconferências, que possibilitasse a transposição didática. É fácil observar isso, pois as atividades propostas pelas diretorias sempre apresentavam produto final, sem explicar o processo. E a questão de reescrever um gênero passando-o para outro, atividade proposta constantemente, não implica necessariamente num trabalho que priorize a leitura e muito menos um gênero.

É importante ressaltar que as dicas de leitura expressiva, da contadora de história, que soube conduzir sempre muito bem as leituras dos diversos gêneros que “passaram” pelas suas mãos, foram importantes e esclareceram bastante algo fundamental no Programa Hora da Leitura, que é compreender que o gênero “dita” a maneira como um texto deve ser lido.

Outro fator relevante é a observação de que as orientações foram aos poucos sendo acrescidas de teorias, de preocupação centrada na transposição didática, de observações diagnósticas da SEE/CENP em relação ao conhecimento e à qualidade da videoconferência. Apesar das muitas dificuldades, elas foram de observação do órgão central, que propôs uma última videoconferência de resgate das videoconferências anteriores, com a presença do Professor Martins, incumbido de trazer para a discussão uma bagagem teórica na intenção de ampliar, corrigir, construir e refletir sobre conceitos formulados. Mostrou, na prática, a transposição didática desses conceitos, para subsidiar o professor na tarefa de “ensinar o aluno a ler”.

Considerando a seqüência das videoconferências, nota-se que, a primeira, dispõe de pressupostos do programa, enfocando a questão da escrita; a segunda enfocou a leitura, mas com pouca clareza nas atividades propostas, até pela questão do tempo. Em quinze, dez minutos não se realiza uma atividade que pressupõe leitura e escrita ou leitura, escrita e dramatização. As últimas videoconferências, em especial, a última, resgataram os objetivos do Programa Hora da Leitura, ao permitir a participação de um número maior de professores discutindo as questões e construindo saberes ou reformulando-os.

Interessante também, recuperar nas videoconferências, as abordagens teóricas nebulosas e os poucos esclarecimentos de seqüências possíveis de serem acompanhadas pelo professor. Vale ressaltar a crítica de que, algumas videoconferências estiveram aquém da proposta, pois durante um ano construíram-se posturas distorcidas com atividades de cinco, dez minutos, com preocupação excessiva com a escrita, com diretorias que construíram conceitos a partir do senso comum e não encontraram nos videoconferencistas um trabalho específico de leitura, mas sim de reescrita, dramatização, contação de história, entre outros, o que não aconteceu na última videoconferência.

Somente na última videoconferência o Programa ofereceu um trabalho a partir de um texto não-literário, ainda que na seqüência esse texto tenha sido confrontado com o literário para observação das diferenças.

A análise apresentada mostra, portanto, uma incoerência entre os primeiros documentos, a teleconferência e as videoconferências. O Programa Hora da Leitura, que teve vários projetos apresentados pelos professores nas escolas, desenvolvendo trabalho com gêneros que não os literários, não subsidiou o trabalho com estes outros gêneros, a não ser por meio das primeiras orientações escritas. O trabalho com o texto literário foi priorizado, algo que será percebido também no ano de 2006, com a continuidade do Programa (item 3.3.8 desta dissertação).

3.5.7 Análise do material escrito, recebido na primeira reunião presencial do encontro Hora da Leitura realizado pela SEE/CENP, no ano de 2006

A primeira reunião presencial sobre o Programa Hora da Leitura, junto aos 90 ATP responsáveis pelo Programa e alguns professores da Coordenadoria Gestão Educacional de São Paulo (COGESP), ocorreu nos dias 26/04/2006; 27/04/2006 e 28/04/2006. Foram três dias de formação continuada em que se discutiu uma série de questões sobre o Programa.

Embora haja registros escritos dessas “falas”, nesta pesquisa não serão realizadas análises desses textos orais. Desta reunião foram publicados no site exemplos de atividades trabalhadas nas oficinas. Esses materiais serão analisados.

Contou-se nesta reunião pedagógica em São Paulo com a presença do autor/escritor Jorge Miguel Marinho, que realizou um depoimento, que pode ser encontrado na íntegra no site da SEE/CENP. Desse depoimento basta considerar a preocupação do Órgão Central em apresentar aos participantes um autor atuante e sua visão sobre o porquê ler literatura.

A explanação do palestrante foi realizada a partir de textos poéticos e seguidos de comentários da vida pessoal, enquanto formação escritor/ leitor. Falou-se de experiências de ser escritor, das preocupações, do processo criativo, do “poder da literatura” enquanto matéria humanizadora, carregada de laços afetivos. Compartilhou-se a formação do leitor/autor Marinho e da influência dos livros e da escola nesse processo. Durante o depoimento, o autor esclarece a importância da literatura e

argumenta “A literatura, por mais pessimista que seja, é sempre uma proposição de felicidade” (...) “ela imediatamente aponta e anuncia a possibilidade de um mundo melhor”. O autor salientou “é impossível que alguém leia um poema, um conto e não tenha uma, ao menos uma, interpretação do que é tratado nele, ao menos que seja uma leitura mecânica”.

Outro fator importante é a questão que trata das múltiplas interpretações de um texto literário, que não deve ser lido com fins específicos de responder trechos de provas ou questionários. Faz-se uma diferenciação entre a literatura e outros textos e, observando a primeira como literatura metonímica, ou seja, texto que não se propõe a dar conta da vida. Trabalha-se ainda com a questão de a literatura ser, por si própria, lúdica; enfatiza-se que “se aprende a ler, lendo”, e que a leitura faz depurar o gosto, além da concepção de que segundo o escritor “Se existe uma metodologia para o ensino de leitura, eu acredito que essa metodologia tem de ser necessariamente definida pelo próprio objeto de leitura” (...).

Há muitas outras considerações importantes no depoimento, porém, o recorte possibilita a compreensão de que, no ano de 2006, o enfoque do Programa Hora da leitura é explicitamente “O prazer e o lúdico da literatura”, ou seja, o trabalho com os gêneros literários. O que, na verdade, é observado desde as primeiras videoconferências do ano de 2005.

Em relação ao depoimento de Marinho, observa-se que o centro das discussões será, no ano de 2006, seguindo as tendências das videoconferências de 2005, os textos literários. A questão do trabalho com os diversos gêneros, além dos literários, não foi retirada do primeiro documento, porém, ao longo do programa, em termos de teleconferência e videoconferência, o foco é a literatura. Aos professores e ATP não é negado o trabalho com outros gêneros, mas esses aparecem mais nas reescritas, como foi visto nas propostas de atividades das diretorias sobre reescrita.

O escritor Marinho comentou sobre metodologia de trabalho com literatura, sentido da criação literária, a questão do lúdico na literatura.

Durante o encontro tivemos a participação constante da Equipe central SEE/CENP, que além das informações prestadas sobre as mudanças do Programa descritas no capítulo Hora da Leitura, realizou oficinas em que se discutiu como trabalhar leitura no ciclo II.

Dentre as novas informações, uma importante é a adoção do livro “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário⁵⁶”. O livro trabalha com uma proposta que discute a organização das atividades de acordo com a gestão do tempo escolar. Apresenta modalidades organizativas de atividades; atividades permanentes ou habituais, seqüência de atividades e projetos de trabalho.

Como observado, ele não é um livro que foca exclusivamente a leitura. Discute também a questão da escrita, porém Gastaldi (2006, p. 2) comenta que as seqüências de atividades se prestam muito bem ao trabalho com leitura, uma vez que estão “direcionadas para a leitura e com as crianças de diferentes produções de um mesmo gênero ou subgênero, diferentes obras de um mesmo autor ou ainda diferentes textos sobre um mesmo tema”. E ao contrário dos projetos, “as seqüências incluem situações de leitura cujo único propósito é ler”.

Além dessa questão, a atividade permanente, segundo Lerner (2002), é uma atividade exclusiva de leitura, que objetiva o contato do aluno com um determinado gênero durante um tempo, apenas para observar como esse se organiza no papel. São atividades que devem ocorrer entre cinco a dez minutos no máximo, em todas as aulas, durante um tempo razoável que permita que o aluno consiga identificar pela leitura o gênero do texto lido.

O Projeto, apresentado nesse livro, sempre compreende uma seqüência didática, porém a diferença é que ele sempre requer um produto final que passa pela questão, normalmente da escrita ou reescrita, quer seja para dramatizar, quer seja para produzir livros ou outras atividades que sejam pertinentes na ótica do professor.

As atividades e a organização delas não foram realizadas especificamente para o Programa, o que exige, por parte dos aplicadores, uma adaptação. O Programa Hora da Leitura, por exemplo, não visa a um trabalho com questões da gramática da Língua Portuguesa, porém nas seqüências de atividades do projeto (apresentado no livro) aparecem itens relacionados ao ensino da ortografia, por exemplo. Não que um professor não possa auxiliar o aluno, em ocasiões de produção escrita, porém, essas atividades, principalmente quando realizadas pelo próprio professor de português, incorrem no risco de transformar-se em aula de Língua Portuguesa, enquanto disciplina e conteúdo específico dessa matéria.

⁵⁶ Lerner, Délia. “Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário”. Editora Artmede, 2002.

O projeto de trabalho exige uma série de etapas que, sem dúvida, enriquece a dinâmica da aula, porém, o número de aulas, correspondente às classes comuns, não comporta um projeto que dure menos de dois meses, o que compreenderia oito aulas. O fato é que as três modalidades para organização das atividades devem ser feitas durante uma hora aula por semana. As oficinas desenvolvidas com os professores e ATP do Programa ocorreram num período aproximado de três horas, durante dois dias (ou seja, seis), para o desenvolvimento de uma seqüência de atividade.

As atividades permanentes ocorreram sempre por meio da leitura de um poema, antes do início e após o término de qualquer outra atividade, e a atividade compreende exclusivamente a leitura de um texto curto, que aproximadamente leva cinco minutos de leitura, para a qual não são realizados comentários.

O projeto exige um tempo maior: uma seqüência de atividades, ou procedimentos específicos de leitura, um produto final que compreende várias etapas. Se o professor propuser um Sarau há que se organizar e mobilizar atividades que compõem o sarau; se pretende a escrita de um livro, precisa passar pelo projeto da escrita e reescrita e assim por diante. Essa consideração não aponta para o fato de que essas atividades não possam ser realizadas, mas para o fato de que o tempo é escasso, para determinadas atividades.

Em relação ao livro, não há nenhuma objeção, apenas que cabe aos orientadores do Programa na CENP destacar que dentre muitas as sugestões de atividades do livro é preciso priorizar sempre a leitura. Esta informação tem sido passada por meio de videoconferência, teleconferência, documentos, orientações extras. Porém, observa-se que, às vezes, a prática está distante da teoria, quando, durante as videoconferências de 2005, muito se preocupou com a escrita, e no recorte do livro de Délia Lerner observou-se este trabalho com ortografia, recursos gramaticais, um trabalho específico da disciplina de Língua Portuguesa. Reforça-se não que outro professor não possa desenvolver essas questões uma vez que todos trabalham a Língua, mas há que se considerar que o professor de Língua Portuguesa é por formação, especialista neste trabalho. Então fica –se com alguns questionamentos: Este trabalho com o Programa Hora da Leitura, em determinados momentos, não é um trabalho específico do professor de português A reescrita não depende de uma técnica específica do graduado em Letras? Para se trabalhar leitura não é preciso trabalhá-la, considerando outros aspectos que não os literários e os recursos literários?

Apesar desses questionamentos que não são o foco desta pesquisa, mas contribuem para a reflexão sobre o Programa, o material escrito recebido na SEE/CENP elaborado pela professora Alfredina Nery atendem à proposta do Programa.

Nery propõe, num primeiro momento, as atividades permanentes nas quais prioriza leitura, pela própria metodologia da atividade. Propõe a leitura de poemas de Manuel Bandeira, considerando para isso quinze minutos. O objetivo é ampliar o repertório, em relação a este gênero discursivo. Segundo a informação, o objetivo é um mergulho no gênero. Não há necessidade de estender diálogos, apenas as informações prévias do texto e aos poucos a introdução de conhecimentos importantes sobre aquele gênero, nunca ultrapassando os quinze minutos. A atividade permite a familiarização com o gênero, ampliar repertório, desenvolver habilidade de acompanhar com atenção e interesse poemas, desenvolver habilidade de ler em voz alta, recitar.

Observa-se clareza na proposta. É um trabalho que considera diálogo leitor/texto/autor, uma vez que é aberto. Não se faz um trabalho de realizar uma compreensão coletiva, respeita-se a individualidade, o repertório lingüístico de cada um, o conhecimento de mundo, os conhecimentos enciclopédicos, bem como os lingüísticos. Não se discute leitura errada ou correta. A abordagem privilegia procedimentos da teoria interacionista; por preocupar-se em colocar a criança em contato com diversos gêneros de literatura de circulação real, aponta para um trabalho com o letramento e, automaticamente, gêneros de circulação real, compreende a concepção dos gêneros discursivos.

A atividade é realizada passo a passo na oficina para que, por meio da experiência possam-se resgatar as sensações dos alunos.

As atividades da seqüência didática também são organizadas em pormenores. As questões problematizadas, resumidamente, nestas atividades são: ativação de conhecimento prévio, levantamento de hipóteses, realização de um trabalho que tem a preocupação com dados como: capa, contra capa, sumário do livro, leitura e/ou reconhecimento de outros livros, enfim, procedimentos característicos do antes da leitura, recorte metodológico da linha interacionista; ao mesmo tempo, a atividade é desenvolvida dentro de uma perspectiva do trabalho com gêneros do discurso, uma vez que considera o gênero escolhido fábula, na sua origem, e traz para a discussão aspectos históricos. O que é possível a partir da compreensão de que somos e temos uma

formação sócio-política, histórico-social diferentes, discussões presentes, também, na perspectiva discursiva de leitura.

Após as seqüências do antes da leitura, a professora propõe uma série de seqüências didáticas que resumidamente trabalham: Selecionar uma fábula do livro indicado anteriormente (no antes da leitura); estabelecer objetivos de leitura; recontar oralmente ou por escrito o texto escolhido, considerando a oralidade como paráfrase; consultar o sumário e reorganizá-los de acordo com outro critério, problematizar o que é fábula; reler as fábulas, buscando palavras desconhecidas e problematizando se é preciso buscar no dicionário ou se é possível inferir o sentido da palavra; selecionar outra versão da fábula lida e compará-las, identificar diferenças, a partir de instigação e problematização; discutir no campo semântico e gramatical como o autor relaciona tranqüilidade e pobreza, entre outros, debater com os alunos questões éticas, procurando desenvolver a criticidade, por meio de opiniões fundamentadas; organizar para que os alunos tragam fábulas, comparem essas fábulas e, posteriormente, apresentem-nas aos grupos. Ao final a orientação é para que se retomem as características do gênero discursivo.

Observam-se claramente as concepções do interacionismo e dos gêneros do discurso nessas atividades. Também há um enfoque da leitura discursiva, uma vez que considera as múltiplas leituras a partir de um contexto mais amplo, que está para além do contexto individual, que trabalha com as questões da leitura discursiva e dos gêneros do discurso.

A terceira e última proposta realizada no encontro foi a do projeto “Literatura de Cordel”. A SEE/CENP trouxe para desenvolver uma oficina com os professores e ATP participantes o cordelista César Obeid. O material utilizado por ele está disponível no site e traz informações bastante pertinentes, claras e concisas da literatura de cordel, dentre elas: a) o que é; b) qual a origem; c) de onde vem o nome; d) quantos anos têm; e) diferenças entre repente, cordel, embolada entre outros; f) temas freqüentes na literatura de cordel; g) correções sobre o que se pensa sobre cordel (por exemplo, cordel não é um gênero feito apenas por pessoas iletradas ou semiletradas, nem é específico do Nordeste) h) métrica e rima e i) oficina propriamente: transformar fábulas em prosa para os versos em cordel.

Obeid interagiu muito com o público, desenvolveu a oficina, com a participação dos professores e ATP presentes, foi dinâmico e apresentou clareza e concisão nas falas.

Deixou e-mail para contato e disponibilizou para o professor o site www.teatrocordel.com.br (espaço professor). O resumo dessa oficina e dos estudos nela realizados se configura nos exemplos de como realizar a transposição da teoria a prática, por meio de uma seqüência didática detalhada no material de como trabalhar cordel num “projeto” do Programa Hora da Leitura.

A forma como a equipe da CENP organizou o encontro esclareceu alguns pontos obscuros do Programa.

A adoção do livro de Délia Lerner, em 2006, com apresentações de atividades permanentes, seqüências de atividades e projetos, organizou o Programa, no sentido de propor parâmetros sobre o que fazer e o que priorizar. Não no discurso oral, somente, como se observou muitas vezes em 2005, mas na atitude condizente com o discurso falado e escrito, pois as oficinas passaram a desenvolver um trabalho obedecendo a seqüências didáticas e oferecendo espaço de participação maior, além de proposta de material que não contou somente com o conhecimento experimental do professor.

Ainda em relação ao encontro, o material distribuído na rede para exemplificação de um projeto de leitura para o programa foi feito por Nery. Nesta atividade observa-se a preocupação em ampliar o repertório cultural do educando no contato com experiências culturais da literatura expressiva do povo e o reconhecimento, por parte desses, da articulação de várias linguagens e temas abordados por meio do gênero em questão. Encontram-se, nesta atividade, os objetivos de leitura especificamente, mas também, num contexto mais amplo, o objetivo de desenvolver interesse pelo gênero, ampliação do repertório e pesquisar a literatura de cordel. O produto final dado como sugestão é “Feira de Cordel na escola”. A duração do projeto seria, segundo a sugestão, de um semestre, com aulas previamente preparadas para o projeto.

O projeto segue moldes comuns de discussão de objetivos, etapas e produto final; propiciar leituras de textos de cordel para reconhecimento do gênero; pesquisas sobre o gênero em questão; organização de jogos dramáticos e ampliação do repertório comentando que o cordel inspirou obras tais como “O auto da compadecida” de Ariano Suassuna e trechos de “Morte Vida Severina” de João Cabral de Mello Neto. O projeto propõe a organização de “oficinas de produção textual” que podem ser, segundo o material: produção de textos de cordel feitos pelos alunos, elaboração de paródias ou paráfrases. Há no material a seguinte observação: “Todo este material (de produção

escrita) produzido pelos alunos deve considerar os procedimentos de escrita: planejamento do que /para o quê e como vai escrever, bem como as necessárias revisões até o final do texto para a publicação. As produções dos alunos devem ser guardadas, em sua versão final, para exposição na Feira de Cordel”.

Há uma diferenciação e uma preocupação em esclarecer que o processo de leitura é diferente do processo da escrita e que este último tem procedimentos próprios, além de que, num programa que tem como prioridade o trabalho com os gêneros, é preciso considerar os objetivos da produção. Observa-se ainda a preocupação em registrar que se articule o trabalho com o professor de artes, uma preocupação do 1º documento e uma proposta do Programa de que o professor do Programa Hora da Leitura realize um trabalho interdisciplinar.

O material apresenta também, como sugestão, uma discussão sobre a produção dos alunos, observando aspectos gerais dos gêneros e aspectos singulares das composições de cada um. Além dessas sugestões, outras são bastante pertinentes, por exemplo: a) criação de clima por meio de seleção de músicas de temáticas populares, b) pesquisa sobre cordelista da região como forma de trabalhar memória local, c) produção de cartaz-convite para a exposição; d) envolvimento de outros professores, pais, comunidade para garantir diversificação na Feira.

Pela ótica dos gêneros discursivos, o trabalho apresenta-se coeso em relação aos procedimentos didáticos para a produção do texto escrito, que compreende primeiramente a leitura e posteriormente a produção, considerando os objetivos, o contexto de produção, de circulação, o público alvo, o conhecimento e a apreensão do gênero. Do ponto de vista dos procedimentos de leitura, observa-se o processo que compreende a leitura num contexto interacionista com acréscimo das discussões da ADF e dos gêneros propriamente, pois, há uma preocupação com o contexto, com o público alvo, com a história do cordel, com os diferentes contextos em que se encontra o cordel, com a trajetória histórica e social da formação do cordel, com o tema veiculado que se relaciona ao contexto e ao público que o produz que considera para quem o texto é produzido; bem como a razão social da atividade realizada na escola, a participação da sociedade para que a produção tenha sentido e para que o leitor seja não apenas o professor, mas também, a comunidade, na qual a escola está inserida.

Embora se observa a coerência desse trabalho em relação ao trabalho com os gêneros do discurso, é fato que durante a atividade outros gêneros aparecem, como, por

exemplo, cartaz-convite. Além disso, outras atividades finalizam o projeto como: folheteiros vendendo suas produções, cantadores populares fazendo suas cantorias e desafios, exposição de xilogravuras, palestras e oficinas de criação de cordel, encenação de peças inspiradas ou adaptadas das histórias de cordel.

Nestas últimas sugestões há que se indagar a questão do tempo, os diferentes gêneros não foram considerados em termos de produção, leitura e tempo de desenvolvimento. Se, por um lado, há coerência na proposta do projeto, há incoerência na proposta do Programa se se entende por Hora da leitura “enriquecimento curricular (...) que visa ampliar a competência leitora dos alunos do ciclo II, desde que haja atividades que contemplem o contato e a exploração dos diferentes gêneros textuais⁵⁷”. A exploração da leitura pode ser realizada por meio da escrita, obviamente. Mas as atividades que insistem na ação de escrever, não priorizam a leitura. A primeira versão do programa, embora muito se “fala” na prioridade da leitura, muito se realiza o trabalho da escrita, basta observar as atividades inicialmente realizadas.

Há que se observar algumas incoerências no programa, pois não há total clareza na proposta, uma vez que se lê em diferentes pontos a priorização da leitura e se observam diferentes atividades de produção escrita. Os últimos documentos escritos organizam melhor as atividades. Realizam uma tentativa de otimização do tempo, mas uma aula por semana e inviável para o trabalho, para a aplicabilidade de três modalidades organizativas: atividade permanente, seqüência didática e projeto de trabalho, ainda que ele apresente maior organização didática.

3.5.8 Análise da primeira videoconferência ocorrida no ano de 2006

A videoconferência iniciou-se com a apresentação de imagens de uma série de capas de livros de contos, denominados, histórias extraordinárias, de diversos autores e épocas, entre eles Edgar Allan Poe.

Observa-se, pelo som, pela atmosfera criada pelo fundo preto da tela, a tentativa de uma ambientação de mistério e suspense.

A abertura da videoconferência é realizada pela professora Regina Rezek, orientadora pedagógica da equipe da SEE/CENP. A forma como ela iniciou a videoconferência, mesmo a maneira como estava vestida (trajes pretos), reforçou a idéia

⁵⁷ Documento Hora da leitura. 7/04/2005. CENP.

dessa tentativa de ambientar, criando um clima de mistério, suspense, típicos das histórias de terror. Iniciou com a leitura do texto “O gato Preto”, de Edgar Allan Poe, lendo de uma maneira que remetia a uma situação fúnebre.

Para esta videoconferência é importante salientar que o som local estava de péssima qualidade, o que interfere drasticamente na audição e conseqüentemente na compreensão de algumas falas. Portanto, fez-se um recorte, chamando a atenção exclusivamente para os procedimentos realizados durante a videoconferência, mas sem ater-se muito às respostas dadas pelas diretorias, considerando apenas o que se constituiu clara audição.

Observa-se que o péssimo som resultou em conversas paralelas e reclamações dos participantes sobre a não compreensão da leitura realizada. Este dado é importante, enquanto alerta, no sentido de que a formação continuada do professor realizada por meio de videoconferência, muitas vezes enfrenta dificuldades que estão além das questões pedagógicas; dificuldades sérias impostas pelas questões tecnológicas. Embora essa pesquisa não tenha como finalidade essa crítica, ela é essencial, uma vez que a dificuldade de interação causada por problemas tecnológicos pode resultar na dificuldade de compreensão daquilo que os videoconferencistas estão defendendo ou criticando, ou pode ainda resultar na interpretação inadequada, por falta de elementos audíveis necessários.

Todavia, mesmo com a dificuldade causada pelo som, observa-se a tentativa de criar um clima próprio do gênero com o qual objetiva-se desenvolver o trabalho. Essa tentativa culmina com o apagamento das luzes no local em que se situam os videoconferencistas, e o ato de acender uma vela posterior à leitura do primeiro conto. Ou seja, observamos a leitura de um conto realizado pela professora à luz de vela, na tentativa de criar um clima de suspense.

A intenção de criar expectativas, clima de suspense, por meio da ambientação, é válida, no sentido de que faz refletir sobre as possibilidades de ambientação para a leitura, o que contribui com o trabalho na perspectiva dos gêneros do discurso. Por outro lado, ressalta-se que o trabalho (o tipo de ambientação apresentado) serve à reflexão dos professores, uma vez que contos dessa natureza, como todas outras leituras, mexem com o emocional; porém, esse conto, especificamente, dependendo do tipo de ambientação realizada, o movimento emocional é mais intenso e, por isso, corre-se um risco maior de fazer vir à tona questões individuais/ psicológicas para as quais o professor não está

apto a trabalhar. Uma outra questão é a dificuldade, até pela questão de arquitetura escolar, de material escolar para realizar determinadas ambientações.

Após a leitura do conto, Rezek comentou sobre histórias contadas pela família, histórias que trazem o fantástico, o misterioso e resgatam memórias, trazem fatos marcantes, ao mesmo tempo de lugares distantes como, por exemplo, terras longínquas de onde provêm histórias de Vampiros, Bruxas, Dráculas, como de lugares próximos, locais onde se remontam as memórias e crenças do povo.

Segundo Regina Rezek, “contar, ouvir, ‘experenciar’ as experiências dos outros” são ações possíveis de serem realizadas, a partir da leitura dos textos literários. Relembrou histórias próprias, relatando seu entusiasmo quando ouvia por meio do rádio numa programação intitulada “histórias que o povo conta”, diversas histórias de suspense que atiçavam a curiosidade e a vontade de descobertas. Em relação a isso, comentou o poder de sedução que existe no suspense que impulsiona o indivíduo a descobrir, desvendar mistérios, entrando no jogo e acreditando no mundo fantástico criado pelo autor. Questionou os mecanismos com os quais esse tipo de literatura trabalha para adentrar no mundo imaginário. Mostrou objetos e formas de se trabalhar com eles para que passem a compor um outro significado. Como exemplo, cita-se a máscara de carnaval que, colocada no rosto, na escuridão (nesse momento a tela escureceu, focalizando apenas o olhar da videoconferencista) traz um novo efeito e remete as histórias fantásticas, à literatura gótica. Ainda nessa mesma linha de raciocínio de ambientação, comentou e questionou sobre os amuletos, sobre as experiências individuais com contos dessa natureza, sobre os acréscimos de elementos (objetos) para a “brincadeira” de transformar o objeto em outra coisa, causando um outro efeito de sentido, por meio da ambientação.

Observa-se que, nesse primeiro momento, trabalha-se com a mobilização dos conhecimentos prévios, cria-se expectativa quanto ao trabalho que era desenvolvido e propicia-se uma reflexão sobre o quanto a ambientação pode contribuir para o trabalho com leitura que pretende desenvolver por meio do lúdico o gosto, o interesse pelos mais diferentes gêneros literários. Nesse sentido, a proposta está em consonância com os primeiros documentos da SEE/CENP. E caminha numa linha teórica que aponta para o interacionismo, uma vez que se dialoga antes da leitura com o repertório do leitor/ numa linha discursiva de gêneros, uma vez que reconhece que histórias remontam discursos (histórias), trazem à tona o distante e o próximo, por meio da linguagem oral e escrita

constituídas sócio-historicamente e, por isso, determinam a ambientação e conseqüentemente a leitura oral e a compreensão que se faz a partir dessa leitura.

Após a apresentação da professora Rezek, a professora Alfredina Néri, também da equipe da CENP, comentou sobre a proposta da videoconferência, explicitando que o que se quer é um trabalho com o foco em estratégias de leitura, por meio do trabalho com o conto “A Pata do Macaco”. Reforçou os procedimentos realizados, teorizando, a partir da perspectiva interacionista, pois se referiu ao levantamento de conhecimentos prévios, à formulação de hipóteses, às inferências por meio de um trabalho que iniciou com amostras das capas dos livros, ambientação e discussões de reconhecimento do repertório individual. A professora indicou três livros: Contos de Rubião, Histórias de Mistérios e Clássicos do sobrenatural.

Na seqüência, a professora Roseli iniciou a leitura do conto “A pata do Macaco”. Observa-se claramente o investimento na ambientação: trajes pretor, meia luz, aspecto sombrio, voz fúnebre. A professora leu até um trecho que considerou importante para causar expectativa para que os participantes quisessem continuar a leitura.

Após essa atividade de leitura, acompanhada pelos participantes, retornou a professora Alfredina Néri, que reforçou os comentários já realizados por ela, mas com maior profundidade. Na seqüência apresentou a professora Eleonora de Alcântara, que foi responsável pela explanação teórica e contextualização da História do Conto Fantástico. A expositora iniciou a apresentação da História do conto desde o século XVIII até os dias atuais, passando pelas questões do surgimento do romance gótico, dos contos misteriosos, interligando-o aos questionamentos do homem frente à natureza, ao mundo natural, as “coisas” sem explicação científica.

Alcântara comentou, também, o reforço dessa tendência a partir das questões culturais, artísticas, históricas, religiosas, mais especificamente, com a propagação da espiritualidade e do espiritismo, que se fundamentam na crença real de um mundo dos espíritos. A videoconferencista abordou aspectos da filosofia, ciência e religião que, num determinado contexto histórico, se baseou nos mistérios não desvendáveis pelo homem e influenciou na crença da comunicação entre os vivos e os mortos. Todo esse contexto sócio-histórico influenciou e alimentou o imaginário surgindo novas teorias sobre magia, questões sobre forças manipuladoras, ocultas capazes de interferir no destino dos homens, na crença de que no “ocultismo” reside a verdade, por isso, o homem pode ser manipulado.

O resumo da explanação é importante para salientar a preocupação dos videoconferencistas com um contexto que está além do contexto imediato. A exposição trabalha, certamente, com a questão do conhecimento enciclopédico, o que é uma das preocupações da teoria interacionista; porém, considera algo além das palavras e do reconhecimento das palavras num contexto e além da história contada num determinado tempo/espaço; considera também o conhecimento sócio-historicamente construído e a influência social nas produções das diferentes épocas; considera o conhecimento das diversas áreas em diálogo constante e interferindo na maneira de olhar as coisas e os objetos. Basta retomar algumas das falas da expositora: “espiritualismo e espiritismo (...) alimentou o século XIX”, “alimentou o *imaginário*” (grifo meu). Essa questão, vista pela perspectiva da ADF, remete a uma leitura de que a formação sócio-histórica determina como o sujeito lê, assim como determina o que o sujeito escreve, bem como naquilo em que ele acredita ou não. São as formações discursivas materializadas através da língua pertencentes a um imaginário alimentado no e pelo discurso sócio-historicamente construído. Remontar esse quadro discutido no interior da ADF reflete na crença de que a preocupação em trazer para o contexto da videoconferência parte da trajetória do conto é uma atitude necessária no contexto educacional paulista, que compreende sob a perspectiva dos gêneros do discurso que essas reflexões são importantes. Percebe-se que essas discussões, embora não explicitamente, consideram as bases teóricas filosóficas da ADF e só são possíveis a partir dos avanços das discussões sobre leitura num contexto que considera discursividade.

Após a explanação da professora, aqui resumidamente escrita, cabe salientar que, segundo ela própria, esse gênero “não é visto com bons olhos pelas academias”. É um gênero que faz sucesso e vai ao encontro da massa, do “povão”. É encontrado com facilidade e alcança um contexto sócio-cultural extenso. Após a explanação, retornou-se a leitura do conto realizada pela professora Sueli.

Em seguida, pediu-se que as localidades (re) lessem, terminassem de ler o conto e cada qual procurassem lê-lo de acordo com os objetivos estipulados para sua diretoria. Cada diretoria, portanto, leu de acordo com um determinado objetivo, para posterior socialização. O objetivo geral proposto para leitura foi perceber as hesitações e ambigüidades do conto. Este objetivo se desdobrou entre as diretorias da seguinte forma: 1) harmonia e desarmonia; b) racional e irracional; c) crença e descrença; d) seriedade e humor; e) fatalidade e coincidência e f) vida e morte.

A atividade foi realizada durante um período de uma aula, 50 minutos. Os professores, para resolverem o desafio lançado, tiveram que lançar mão dos seus conhecimentos e refletir em grupo sobre a linguagem e suas dimensões: social, gramatical e discursiva.

Durante a socialização, mediada pela professora Alfredina Néri, poucos comentários foram realizados por ela em relação às análises apresentadas. Limitou-se a elogios e pedido de objetividade na exposição. Isso angustia os professores, pois apresentar uma análise de forma sucinta (tempo de cinco minutos ou menos) é um fator complicador que causa, segundo observação e experiência, insegurança e mal estar. Falar a partir dos conhecimentos de experiências, mas não fundamentá-los por meio de teorias, também causa insegurança, pois análise implica em pesquisa e, portanto, em consulta. No entanto, considera-se que, para o desenvolvimento do processo de leitura, as leituras não caminham para o campo do correto ou errado e sim para as questões da adequação ao contexto e ao gênero discursivo em questão. O que realmente a faz depender muito dos conhecimentos de mundo, enciclopédico e lingüístico do leitor.

Dentre os comentários realizados ao final da videoconferência, vale ressaltar aspectos da relação do leitor com o livro (perspectiva interacionista), do livro com outros livros, com a formação sócio-histórica (perspectiva discursiva de leitura, concepção dos gêneros do discurso e conceito de dialogismo e posteriormente a esse, o conceito de interdiscursividade) e relação da leitura com o meio, os primórdios, a família, ou seja, como a leitura adentra em nossas vidas (perspectiva do letramento).

A videoconferência foi finalizada pela professora Alfredina Néri que retomou as fases do trabalho e pontuou o recorte metodológico do antes, durante e depois da leitura, centrado nas postulações de Solé (1998), também abordou a questão da seqüência didática para um trabalho que priorizou a leitura e não considerou o processo escrito.

Neste sentido observa-se que o Programa Hora da Leitura iniciado em 2006, por meio de videoconferência, contempla questões observadas no primeiro documento do Programa, dialoga com a primeira teleconferência e com a última videoconferência do ano de 2005, procurando realizar um trabalho que prioriza leitura como processo diferente do processo escrito e que, não necessariamente, precisa desembocar numa atividade dessa natureza.

Observa-se que mantém coerência com a última proposta realizada em São Paulo pela SEE/CENP, a de trabalhar com os gêneros literários e não mais os gêneros

de outras esferas de circulação. Bem como é nítida a adaptação realizada, uma vez que o Programa abarcou procedimentos que eram próprios do Projeto Tecendo Leituras. No entanto, verifica-se, também, a preocupação em não transformar o Programa Hora da leitura numa aula de Língua Portuguesa, uma vez que o projeto Tecendo Leitura foi desenvolvido para esse fim e um dos livros adotados para o ano de 2006 é perfeitamente adaptável ao trabalho com leitura, mas também o é para o trabalho com escrita. Portanto, o cuidado que as orientações e os professores precisam ter na transposição didática é fundamental.

3.5.9 Conclusão parcial sobre as propostas de atividades da reunião e a 1ª videoconferência realizada em 2006

Observa-se que as mudanças foram significativas. O programa assumiu o trabalho com os gêneros literários. Apresentou um recorte metodológico claro da teoria interacionista: antes, durante e depois da leitura. Trouxe para as discussões questões relativas ao letramento e aos gêneros com maior propriedade, pois se preocupou com a adoção de um livro que permitiu uma organização, ao menos teórica, das atividades a serem realizadas. Apresentou exemplos de organização dessas atividades, por meio de atividades permanentes, seqüências didáticas e projetos de trabalho com base em Lerner (2002), embora continua desconsiderando a questão do professor possuir para o desenvolvimento do trabalho uma hora aula por semana.

Apesar das falhas, nota-se desde a última videoconferência de 2005, a preocupação em sair do senso comum, apresentar discussões e problematizar situações. Além de que o mediador do programa nas Diretorias, o ATP passou a possuir maior bagagem para realizar a mediação, pois participou de discussão presencial em que pôde sanar as próprias dúvidas sobre questões referentes à leitura ao Programa . Dessa forma acredita-se na importância do Programa, porém observa-se o quanto há necessidade em rever o número de aulas para que o professor possa desenvolvê-lo e as próprias orientações, inclusive com a reformulação dos primeiros documentos. Por outro lado questiona-se o porquê não focar nas videoconferências outros gêneros que não os literários, trabalhados na escola, tradicionalmente.

Conclusão

A análise do material escrito, da teleconferência e da videoconferência do Programa Hora da leitura, do período de março de 2005 a junho de 2006, desenvolvido pela CENP, órgão responsável pelas ações pedagógicas da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com os professores do ciclo II que ministram aulas nesse horário de enriquecimento curricular, realizada nesta pesquisa, permitiu as conclusões que seguem.

Com relação ao primeiro objetivo, observa-se que o Programa está assentado na abordagem discursiva de leitura e na teoria interacionista, sendo que esta última, apresenta-se, principalmente no ano de 2006, com maior clareza. Além dessas teorias, o Programa trabalha na linha da concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos, além de questões relacionadas ao letramento e, algumas vezes, mantém procedimentos tradicionais. Apesar desses aportes teóricos que subsidiam o programa e aparecem, muitas vezes, como influência do próprio contexto educacional, as falhas são inúmeras, principalmente em relação ao trabalho com gêneros. Outra observação pertinente é que o material lingüístico falado e escrito não traz de forma clara, num primeiro momento, os aportes teóricos, e nas atividades realizadas pelos professores faltam condições reais de efetiva atualização teórica, para reconhecimento das atividades com que se está trabalhando e o tipo de leitor que se deseja formar. Observa-se ênfase na produção escrita como forma de avaliar a leitura, ao menos nas propostas de atividades das videoconferências, o que remete a uma concepção tradicionalista do ensino. Nos últimos materiais analisados, observa-se uma tentativa de correção de rumo do Programa; o resgate de pressupostos teóricos e mudanças nas atividades propostas aos professores, que formam, ao final, um conjunto de procedimentos coesos em relação àquele que se propôs em 2005. Ressalta-se como mérito, a confluência dos pontos comuns entre as teorias que, sozinhas, não conseguem resolver os problemas do processo ensino-aprendizagem, mas em conjunto podem trazer respostas e caminhos adequados à educação que se pretende democrática, inclusiva e de qualidade, conforme postula Moita Lopes (2002).

No que diz respeito ao segundo objetivo, observa-se que as práticas de leitura propostas, embora assentadas em diversas teorias de leitura, durante o ano de 2005, ficam bastante truncadas. A razão está na falta de reflexão e de seqüências didáticas

favoráveis ao processo do ensino-aprendizagem, e da formação continuada do educador. Um fator negativo é a preocupação de, muitas vezes, trazer um conhecimento para o professor, mas num espaço/tempo inviável para execução das atividades propostas, normalmente extensas e com duração de dez, quinze minutos para execução. Nesse sentido, recuperam-se questões já discutidas sobre formação continuada por meio de videoconferência que, quando mal realizada, pode estar na contramão do profissional do qual se exigem práticas reflexivas.

O trabalho com os professores a partir do senso comum, a partir das experiências que eles mesmos não sistematizam, incorre no risco de ativismos na escola. Sem esclarecimentos teóricos sobre como se realiza um trabalho de leitura a partir dos gêneros discursivos e/ou a partir de teorias de leitura, o professor corresponde a um multiplicador de ações sem benefícios para o aprimoramento de seu nível de comprometimento e grau de profissionalismo.

Ainda sobre a atividade, é interessante observar que, embora haja muitas indicações de livros, páginas de consulta na Internet, entre outros, há falta de sugestões “diferenciadas”, pois a lista de atividades disponíveis no site, indicadas pelos participantes, revela aquilo que o professor realiza com os alunos, independentemente do Programa Hora da Leitura. Não consta nessas listas um trabalho que possa ser intitulado de “diferenciado”, nem consta seqüência, procedimento, mas somente títulos de atividades. É necessário lembrar que essas sugestões não abarcam uma fundamentação teórica de leitura; não tratam, muitas vezes de questões específicas de leitura, mas sim de escrita. Os professores caem numa repetição enfadonha e não há nada de novo.

Outro aspecto das atividades propostas é que, inicialmente, elas não eram sistematizadas pelos videoconferencistas de uma forma que atendesse às expectativas de orientação para aplicação, porém durante a implementação, corrigiram-se algumas das falhas. É justo constatar o avanço em relação às atividades, à sistematização, à realização delas com o professor por meio de videoconferência a partir das últimas videoconferências do ano de 2005. Chama-se a atenção para o trabalho dinâmico realizado pelo professor Martins, que conseguiu não somente discutir a teoria, mas realizar durante a videoconferência, a transposição didática daquilo que o Programa traz como proposta.

Quanto ao terceiro objetivo, é explícita a dificuldade de os professores desenvolverem o programa/projeto, uma vez que as atividades são muitas e os gêneros abundantes. Porém um fator crucial envolve o número de aula, que é irrisório para um trabalho que pretende promover o gosto pela leitura. Ainda que o professor siga orientações de Lerner (2002) ou de Solé (1998), indicados como bibliografia básica, dificilmente consegue um trabalho efetivo de acordo com a proposta de trabalho com gêneros discursivos.

É importante observar também que há discordância entre os documentos, a teleconferência e a videoconferência em relação à aplicabilidade do programa. Enquanto o primeiro prioriza gêneros das diversas esferas, os outros priorizam gêneros da esfera literária. Interessante observar que, a partir do ano 2006, o Programa assumiu um compromisso com os gêneros literários em detrimento dos demais.

Um fator complicador para a implementação a partir das orientações é que não se define Programa e Projeto. Ambos têm conotações diferentes. O professor que transpõe para sua realidade o que acompanha na videoconferência, precisa realizar um projeto; o professor que reproduz o que vê, realiza um programa. A questão conceitual é importante para esclarecimentos do que se deseja formar.

Outro fator é a quantidade de informações que o professor precisa processar para desenvolver o projeto. Há orientações, como por exemplo, as relacionadas ao teatro, que não correspondem diretamente à aplicabilidade de seqüências de leitura.

Os documentos, os materiais, as teleconferências e as videoconferências são válidos, compõem aprendizado construído muitas vezes pelo próprio erro. Importante refletir, por exemplo, que, muitas vezes, as videoconferências não trabalharam um gênero num semestre, mas muitos. O trabalho com tantos gêneros requer um aprendizado por parte do professor, que demanda tempo. Na contramão do “perfil” exigido pelo programa, dificilmente todos os professores gostam de ler todos os gêneros.

A quantidade de gêneros, tal qual um livro didático, impossibilita o tempo necessário para a apropriação das características do gênero discursivo em questão. Considerar que o professor sabe trabalhar todos eles não condiz com as avaliações externas da rede.

Importa aqui lembrar que o quadro parece ter sido alterado com a presença de Martins na videoconferência de 2005, no fechamento do Programa para aquele ano,

quando se desfez conceito errado, trabalhou-se fundamentalmente uma teoria de leitura transpondo-a para a prática pedagógica e construíram-se conhecimentos a partir dos conhecimentos prévios, sempre com a preocupação de esclarecer pontos obscuros.

Cumprir dizer que é possível observar o quanto o Programa, desde sua implantação, sofreu mudanças. A primeira, talvez, seja a questão do trabalho com diversos gêneros, que se perdeu no primeiro documento e ficou clara na última videoconferência de 2005, quando se observou o enfoque dado ao gênero literário, seguido da reunião em São Paulo que firmou a proposta de trabalhar o gênero literário. Salienta-se uma falha, uma vez que muitas escolas fizeram projetos de outros gêneros que não literários e em função da videoconferência passaram a trabalhar literatura. As videoconferências desde o início do Programa enfocaram o texto literário, embora os outros gêneros sempre aparecessem como propostas dos professores, para reescrita do texto literário. Não havia, muitas vezes, a consideração sobre diferença teórica do processo de leitura e do processo de escrita. Essa foi uma marca negativa do programa durante o ano de 2005. A correção de rumo em 2006 não foi propriamente uma correção total. Assumiu o que aconteceu durante o ano de 2005, organizou muito melhor as propostas de trabalho para o texto literário, mas desconsiderou as orientações do primeiro documento sobre a diversidade de gêneros discursivos.

Outro fator é a questão do tempo dado aos participantes para internalizarem os assuntos discutidos. Em 2005 foram muitas as atividades sem uma caracterização teórica de leitura. O ATP era, em 2005, orientado sobre o Programa no mesmo instante que seu colega de trabalho que está em sala de aula. Não podia, portanto, preparar nada de específico, por desconhecer os rumos da videoconferência. É certo que a convocação trazia o objetivo da videoconferência, mas o material nem sempre chegou antes da videoconferência, passando a chegar ao final do ano de 2005, a pedido dos participantes. Essa correção foi feita em 2006. Os ATP foram convocados para um encontro presencial, no qual foi discutida a leitura como processo de construção de sentidos e foram vivenciados momentos de oficina que esclareceram quais as metas do programa.

Portanto, observa-se no decorrer da implementação do Programa que este passou por muitas dificuldades e mudanças, no que diz respeito às orientações dadas aos participantes. Observa-se, também, que há uma preocupação real em realizar uma orientação que vá ao encontro da necessidade da rede, porém as falhas, durante o

percurso, demoraram em serem corrigidas, o que certamente converteu-se em falhas na transposição didática da teoria para a prática durante as videoconferências. Se isso ocorreu com o mediador (especialista) na videoconferência, e considerando que a videoconferência é subsídio para o trabalho do professor, a aplicação do programa, a partir das orientações, certamente foi falha. Não se pode afirmar que o professor não soube desenvolver o programa - nem era objetivo desta pesquisa verificar isso -, mas se o fez bem, não foi devido às orientações que recebeu em 2005. Em 2006 esse professor contou com um Programa melhor estruturado, reestruturação iniciada ao final do ano letivo de 2005.

No entanto, o Programa tem o mérito de atender uma necessidade atual: oferecer proposta de mudança no currículo; trazer para discussão a questão da leitura em todas as áreas por seu caráter transdisciplinar; propor, ainda que por meio de uma implantação e implementação falhas, discussões sobre leitura e reflexão sobre o trabalho com linguagem, além de promover um espaço para priorizar leitura, mesmo que inicialmente não se tenha feito isso e que ainda, em determinadas atividades, observe-se a preocupação com a escrita, numa tentativa aparente de avaliar por meio da escrita a interpretação e a compreensão da leitura.

É possível concluir que o trabalho de leitura em sala de aula requer atividades e procedimentos fundamentados em perspectivas sócio-discursivas da linguagem. A concepção bakhtiniana de gêneros discursivos pode contribuir sobremaneira para isso, tanto no caso do trabalho com os gêneros literários quanto com os gêneros de outras esferas de atuação humana. A transposição didática precisa recorrer aos diferentes estudos e ao que eles oferecem de comum para que se alcance sucesso no processo ensino aprendizagem. Procura-se proficiência por meio de tentativas; erra-se para acertar. O que não é permitido em educação é discorrer e não agir no sentido de oferecer melhores oportunidades. Por isso, é mérito do programa apresentar uma proposta que vai ao encontro de teorias atuais e atende as demandas da educação em torno da discussão de alteração do currículo escolar.

Restringe-se, no entanto, as possibilidades de maior sucesso desse Programa se ele ficar focado apenas no trabalho com gêneros literários.

REFERÊNCIAS

- ABREU, M. (Org.). *Leituras no Brasil: antologia comemorativa pelo 10º COLE*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- BAKHTIN, Michael. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BARBOSA, J. P. Do professor suposto pelos PCN ao professor real de Língua Portuguesa: são os PCN praticáveis? In: ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. Campinas, São Paulo, EDUC/Mercado de Letras, 2000.
- BATISTA, A. A. G. A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). In: ROJO, R. H. R. e BATISTA, A. A. G. (Org.) *O Livro Didático de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental: Letramento escolar e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.
- BOHN, H. I. Os aspectos 'políticos' de uma política de ensino de língua e literaturas estrangeiras. *Linguagem & Ensino*. vol. 3, n.1, p. 117-138, 2000.
- BORBA, F. da S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 8. ed. rev. e atualizada, São Paulo: Nacional, 1984.
- BRAIT, B.. Bakhtin e a Natureza Constitutivamente Dialógica da Linguagem. In: BRAIT, B.. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev., Campinas: UNICAMP, 2005.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CARVALHO, A. C. de. *Desenvolvimento da competência genérica na prática de leitura de crianças não-alfabetizadas como parte do processo de letramento*. Dissertação de Mestrado. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2003.
- CASTRO, S. T. R. de. A linguagem e a reconstrução da ação docente: um estudo com professoras de inglês de um curso de Letras. In: MAGALHÃES, M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

- COLOMER, T. e CAMPS, A. *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CORACINI, Maria José R. F. Concepção de leitura na Pós-Modernidade. In: LIMA, R. C. C. P. (Org.). *Leitura: Múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.
- _____. (Org.) O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.
- CHARMEUX, E. *Aprendendo a ler: vencendo o fracasso*. 3. ed., São Paulo: Cortez, 1997.
- FAITA, D. A Noção de “Gênero Discursivo” em Bakhtin: uma Mudança de Paradigma. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. 2. ed. rev., Campinas: UNICAMP, 2005.
- _____. Gêneros de Discurso, gêneros de atividade, análise de atividade do professor. In: MACHADO, A. R. (Org.). *O ensino como trabalho*. Londrina: EDUEL, 2004.
- FARACO, C. A. *Linguagem e Diálogo. As idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin*. Curitiba: Edições Criar, 2003.
- FÁVERO, L. L. Coesão e coerência textuais. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ática, 1995.
- FIAD, R. S. e MAYRINK-SABINSON, M. L. Trindade. Escrita como trabalho. In: MARTINS, M. H. (Org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo: Contexto, 1991.
- FONTES, J. B. O livro didático e a boa comunicação. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, ano 3, n.3, p. 22-24. jul. 1984.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 1986.
- FREIRE, P. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- GADOTTI, M. O uso do termo letramento como alfabetização é uma forma de se contrapor ideologicamente à tradição freireana. *Revista Pátio. Alfabetização tem o mesmo significado?*, ano 9, n. 34, mai./jul, 2005.
- GERALDI, J. W. Prática de leitura de textos na escola. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, ano 3, n.3, p. 25-32. jul. 1984.
- GHIRALDELO, C. M. Leitura, subjetividade e singularidade. In: PASCHOAL-LIMA, Regina C. de C. (Org.). *Leitura: múltiplos olhares*. Campinas: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SÃO PAULO: Unifeob. 2005.
- GREGOLIN, M. do R. *Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos: Clara Luz, 2004.

- JOLIBERT, J. *Formando crianças leitoras*. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- KATO, M. A. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.
- _____. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Angela B. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. 5 ed., Campinas: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1997.
- _____. *Ensino e pesquisa*. 2 ed. Campinas: Pontes, 1996.
- _____. (org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 1995a.
- _____. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4 ed. Campinas: Pontes, 1995b.
- _____. *Ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.
- LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- LÉVY, P. *O que é Virtual?* São Paulo: Editora 34, 2003.
- LOPES, E. *Fundamentos da lingüística contemporânea*. São Paulo: Cultrix, 1995.
- LOPES-ROSSI, M. A. G. A Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir Mário, GAYDECZKA, Beatriz e BRITO, Karim Siebenaicher (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- _____. *Leitura e produção de gênero discursivo segundo livro didáticos: uma proposta ainda muito limitada*. Comunicação apresentada no I Simpósio de lingüística contrastiva e gêneros textuais – SILIC & GET. UEL: Londrina, PR. 2003. Não publicado.
- _____. (Org.) *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002a.
- _____. A produção de texto escrito na escola a partir de gêneros discursivos. In: CASTRO, S. T. R. de. (Org.) *Texto e Ensino*. Taubaté: Cabral, 2002b.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M., GAYDECZKA, B. e BRITO, K. S. (org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Palmas e União da Vitória, PR: Kaygangue, 2005.
- _____. Leitura como um processo inferencial num universo cultural-cognitivo. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Leras, 1999.

- _____. Exercício de compreensão ou cópia nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, M. (Org.) *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997.
- LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002
- MASCIA, M. A. A. *Os Discursos Monográficos nos Movimentos da Globalização versus Virtualização e da Pós-Modernidade*. In: REVERTE2. Fatec-ID, 2004.
- MOITA LOPES, L. P. da. *Oficina de Lingüística Aplicada*. 4. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- MUSSALIM, F. Análise do Discurso. In: MUSSALIM, F. BENTES, A. C. (Org.) *Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras*. Vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- NEVES, I. C. B. et al. (Org.). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS, 1998.
- NÓVOA, A. Professor se forma na escola. *Nova Escola*, São Paulo, n. 142, p. 13-15, maio 2001.
- ORLANDI, E. P. A produção da leitura e suas condições. In: BARZZOTO, Valdir H. (org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999a.
- _____. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999b.
- PALMA, M. L. C. Produção de texto. In: *Leitura: teoria e prática*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, ano 3, n.3, p. 10-21. Jul. 1984.
- PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. e HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.
- _____. Análise do Discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. e HAK, T. (Org.) *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.
- PENTEADO, J. R. Whitaker. *A técnica da comunicação humana*. 9. ed. São Paulo: Pioneira, 1986.
- POSSENTI, S.. Sobre a leitura: o que diz a Análise do Discurso? In: MARINHO, Marildes (Org.) *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas: Mercado de Letras; ALB, 2001.
- _____. A leitura errada existe. In: In: BARZOTTO, Valdir H. (Org.) *Estado de leitura*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.

ROJO, Roxane. *Livros em sala de aula – modos de usar*. Disponível em: <<http://www.redebrasil.tv.br/salto/boletins2005/mdeu/tetxt3.htm>>. Acesso em: 25 mai. 2006a

_____. *Gêneros do discurso e gêneros textuais: Questões teóricas e aplicada* <<http://www.fae.ufmg.br/ceale/generosdiscurso.pdf>> Acesso em: 18 jun. 2006b.

_____. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. São Paulo: SEE: CENP, 2004. Texto apresentado em Congresso realizado em maio de 2004a.

_____. *Letramento e diversidade textual*. In: Boletim 2004, *Alfabetização: leitura e escrita*, programa 5. Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto>. Acesso em: 22 jun. 2004b.

_____. A Concepção de leitor e produtor de texto nos PCN: Ler é melhor que estudar. In FREITAS M. T. A. COSTA, S. R. (Org.) *Leitura e Escrita na Formação de Professores*, p. 31-52 São Paulo: Musa/ UFJF/ INEP-COMPED, 2002.

_____. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCN*. São Paulo / Campinas: EDUC/Mercado de Letras, 2000.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. A construção da Análise do Discurso: percurso histórico. In: *Revista Brasileira de Letras*. Vol. 1, n. 1, p. 39-44, 1999.

SILVA, Ezequiel T. da. *A produção da leitura na escola: pesquisas x propostas*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2003. (Série Educação em Ação).

_____. O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SOARES, I. de O.. *Para uma leitura crítica da publicidade*. São Paulo: Edições Paulinas, 1988.

SOARES, M. É impossível, no estado atual do conhecimento e das pesquisas sobre aprendizagem da escrita, deter o uso da palavra e do conceito de letramento. *PÁTIO. Alfabetização tem o mesmo significado?* ano 9, n., 34, mai./jul, 2005.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. 26ª Reunião Anual da ANPED – GT Alfabetização, Leitura e Escrita. Poços de Caldas, 7 de outubro de 2003. Disponível em:<http://www.fae.ufmg.br:8082/Ceale//Ceale/menu_abas/acao_educacional/projetos/ceale_debate/textos/Audios_e_apresentacoes?local=/Ceale/menu_abas/acao_educacional/projetos/ceale_debate/textos/Audios_e_apresentacoes>. Acessado em: 25 de maio de 2006.

_____. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

VARGAS, M. R. M. *Tecnologias, as novas tc, mídias e ferramentas*. EAD e as NT: o uso da videoconferência em treinamentos organizacionais. 2005.

VYGOSTSKY, L. A. *Formação Social da Mente*. SP: Martins Fontes. 1998.