

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS**

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE ESTRATÉGIAS/PRÁTICAS DE LEITURA EM  
SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO**

**MARILENE REZENDE DUARTE**

**Santos/SP**

**2012**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA  
PORTUGUESA SOBRE ESTRATÉGIAS/PRÁTICAS DE LEITURA EM  
SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO**

**MARILENE REZENDE DUARTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla

**Santos/SP**

**2012**

Antes do compromisso,  
há hesitação, a oportunidade de recuar,  
uma ineficácia permanente.  
Em todo o ato de iniciativa (e de criação),  
há uma verdade elementar  
cujo desconhecimento destrói muitas ideias  
e planos esplêndidos.  
No momento em que nos comprometemos de fato, a  
Providência age.  
Ocorre toda espécie de coisas para nos ajudar,  
coisas que de outro modo nunca ocorreriam.  
Toda uma cadeia de eventos emana da decisão,  
fazendo vir em nosso favor todo tipo  
de encontros, de incidentes  
e de apoio material imprevistos, que ninguém  
poderia sonhar que surgiriam em seu caminho.  
Começa tudo o que possas fazer,  
Ou que sonhas poder fazer.  
A ousadia traz em si o gênio, o poder e a magia.

(GOETH, *apud* MORAES, 2000)

COMISSÃO JULGADORA

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria de Fátima Barbosa Abdalla  
Orientadora - Membro Titular Unisantos

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Irene Jeanette Lemos Gilberto  
Membro Titular Unisantos

---

Prof<sup>a</sup> Dra. Ingrid Hotte Ambrogi  
Membro Titular Mackenzie

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Angélica Rodrigues Martins  
Membro Suplente Unisantos

## **AGRADECIMENTOS**

Em primeiro lugar, às forças divinas, que não me desampararam neste caminho, e por mais esta oportunidade de me aprimorar intelectualmente.

A meu marido, Paulo César, e aos meus filhos, Thiago e Paula, pelo amor, apoio e compreensão durante todo o período do curso, no qual por diversos momentos tive que me afastar do convívio familiar para cumprir com as exigências do curso.

A minha orientadora, Professora Doutora Maria de Fátima Barbosa Abdalla, que me orientou com respeito, sabedoria e paciência.

Às professoras Irene Jeanette Lemos Gilberto e à professora Ingrid Hotte Ambrogi, pelas orientações valiosas que me ajudaram a enxergar por outros ângulos meu objeto de pesquisa.

Aos professores doutores do Programa de Mestrado da Universidade Católica de Santos pelos conhecimentos preciosos na área da educação que direcionarão as minhas futuras pesquisas.

Ao Adauto, a Andréa, a Mary, a Marli e a todos os colegas de Mestrado pelo carinho e momentos compartilhados.

Aos professores e à Direção da Escola Ary de Oliveira Garcia pela paciência e compreensão.

DUARTE, Marilene Rezende. Representações Sociais dos Professores de Língua Portuguesa sobre Estratégias/Práticas de Leitura em Sala de Aula. (dissertação) Mestrado em Educação. Universidade Católica de Santos, 2012

## RESUMO

Este trabalho busca compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura no ensino médio. Nesta perspectiva, toma como referencial teórico a teoria das representações sociais/TRS (MOSCOVICI, 1978), assim como outros autores que apresentam estudos nesta área (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985; JODELET, 2001; ABDALLA, 2008); os estudos no âmbito da literatura e/ou da leitura (BAKHTIN, 1988; ROJO, 2001; MARTÍN-BARBERO, GERMÁN, 2004; BARTHES, 2007); e aqueles que desenvolvem a temática da formação de professores (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999; ABDALLA, 2006; TARDIF LESSARD, 2005; TARDIF, 2006, entre outros). A pesquisa parte, entre outros questionamentos, da seguinte questão-problema: quais são as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio das escolas públicas estaduais? E teve como objetivo central: compreender o modo como os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio conduzem suas estratégias/práticas de leitura em sala de aula visando a uma aprendizagem efetiva e de sentido/significado para a formação de leitores críticos e reflexivos. A pesquisa faz opção por uma abordagem qualitativa, e se define em duas fases: a 1ª aplicação de um questionário para vinte (20) professores, que atuam no ensino médio em escolas de Cubatão/SP; e a 2ª realização de entrevistas semiestruturadas com cinco (5) professores que participaram da 1ª fase. As dimensões anunciadas – *cognitiva* e *didático-pedagógica* -, assim como as respectivas categorias de análise (*competência cultural* e *procedimentos didáticos/sequências didáticas*) e unidades de sentido (*multiletramentos* e *planejamento, execução e avaliação*) contribuíram para refletir sobre os limites e as possibilidades das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no encaminhamento das estratégias de leitura em sala de aula, visando ao desenvolvimento de competências leitoras. Dentre os *limites*, os resultados apontam para: 1º a falta de conhecimento dos professores sobre técnicas didáticas específicas, etapas cognitivas do conhecimento e sobre teorias da linguagem; 2º a insuficiência de locais, bibliotecas e/ou ambiente próprios de acesso à leitura para que o professor possa diversificar os momentos de ensino-aprendizagem; 3º falta de condições básicas, como programas de formação continuada e/ou tempo e espaços para que o professor possa atualizar-se. Entre as *possibilidades*, destacam-se: 1º proporcionar o acesso a leituras curtas, visando a sequências didáticas rápidas, porém frequentes, para que, deste modo, o aluno possa se familiarizar com os processos de leitura, bem como identificar as formas de leitura impostas pelas práticas estabelecidas no contexto atual da sociedade; 2º criar situações de aprendizagem para que o professor possa atualizar-se frente às novas teorias da linguagem; e 3º propor, no plano político-pedagógico das escolas, atividades que vislumbrem a prática de leitura e possibilitem a efetivação de momentos de aprendizagem significativos em leitura. Estes resultados mostram, assim, a necessidade de estudos que aprofundem a formação de professores e a didática específica para a compreensão de estratégias/práticas de leitura, que possibilitem um olhar mais apurado sobre o momento que se estabelece o ensino e o aprendizado de leitura na educação escolar.

**Palavras-chave:** Professores de Língua Portuguesa representações sociais estratégias/práticas de leitura em sala de aula formação de professores.

## Abstract

This paper seeks to understand the social representations of Portuguese Language teachers on reading strategies/practices in high school. From this perspective, it uses as its theoretical framework the theory of social representations/TRS (MOSCOVICI, 1978), as well as the work of other authors who have studies in this area (PAICHELER; MOSCOVICI, 1985; JODELET, 2001; ABDALLA, 2008); studies within the realms of literature and/or reading (BAKHTIN, 1988; ROJO, 2001; MARTIN-BARBERO, GERMÁN, 2004; BARTHES, 2007); and work done by those who study teacher education (NÓVOA, 1992; PIMENTA, 1999; ABDALLA, 2006; TARDIF LESSARD, 2005; TARDIF, 2006, among others). The research parts, among other questions, from the following question-issue: what are the social representations of Portuguese teachers concerning reading strategies/practices in the classroom at state public schools? The central goal was to understand how High School Portuguese Language teachers conduct their reading strategies/practices in the classroom with a view to effective learning and meaning/significance in order to form critical, reflective readers. The study makes a choice for a qualitative approach, and is defined in two phases: 1st, the application of a questionnaire to twenty (20) high school teachers working in schools Cubatão/SP; and 2nd, semi-structured interviews with five (5) Teachers who took part in the 1st phase. The announced dimensions - cognitive and didactic-pedagogic -, as well as the respective analysis categories (*cultural competence and didactic procedures/didactic sequences*) and units of meaning ("*multilecturing and planning, implementation and evaluation*") helped to reflect on the limits and possibilities of the Portuguese teachers' pedagogical practices in guiding the reading strategies in the classroom, aiming at developing reading competencies. The results point to these *limits*: 1st, the lack of knowledge among the teachers about specific teaching techniques, the cognitive stages of knowledge and about theories of language; 2nd, the insufficient amount of locations, libraries and/or environments appropriate for people to have access to reading so the teacher can diversify the teaching and learning moments; 3rd, the lack of basic conditions, such as continuing education programs and/or time and spaces for the teacher to update him or herself. *Possibilities* include: 1st, provide access to short reads, aiming at brief, but frequent didactic sequences so the student can not only become familiar with the reading processes, but also identify the forms of reading imposed by established practices in the context of today's society; 2nd, create learning situations so that the teacher can update him or herself to face the new theories of language; and 3rd, propose, in the schools' political-educational plan, activities that envisage the practice of reading and enable significant moments of learning in reading. These results show, therefore, the need for studies that deepen the teachers' training and the specific didactics to understand reading strategies/practices that allow for a more refined view of the moment that has been established for teaching and learning reading in school education.

**Key words:** Portuguese Language teachers social representations reading strategies/practices in the classroom training of teachers

**Lista de Figuras**

Figura 1 – Estrutura das Representações Sociais .....	47
Figura 2 – Esquema de sequência didática .....	92



## Lista de Quadros

Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação .....	52
Quadro 2 - Perfil socioeconômico I .....	60
Quadro 3 - Perfil socioeconômico II .....	61
Quadro 4 - Perfil socioeconômico III .....	61
Quadro 5 - Sistematização da análise dos dados coletados .....	69
Quadro 6 - Resposta dos professores à questão sobre multiletramentos .....	73
Quadro 7 - Quadrantes da palavra: Letramentos.....	75
Quadro 8 - Quadrantes da palavra: Leitura .....	78
Quadro 9 - Palavra estímulo de evocação: Leitura .....	78
Quadro 10 - Quadrantes da palavra: Literatura .....	82
Quadro 11 - Palavra-estímulo de evocação: Literatura.....	83
Quadro 12 – Quadrantes da palavra: Diferentes Linguagens .....	86

**Lista de Siglas**

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise de Discurso

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DRS – Diretoria Regional de Santos

EVOC – *Ensemble de programmes permettant l'analyse des evocations*

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCEM – Orientações Curriculares do Ensino Médio

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

POIE – Professor(a) Orientador(a) de Informática Educacional

SAEB – Sistema de Avaliação de Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEE- Secretaria Estadual de Educação

TNC - Teoria do Núcleo Central

TRS- Teoria das Representações Sociais

UNISANTOS - Universidade Católica de Santos

## SUMÁRIO

<b>Introdução .....</b>	<b>12</b>
 <b>Capítulo I –</b>	
<b>A necessidade de valorização da didática no estudo das estratégias/práticas de leitura em sala de aula .....</b>	<b>23</b>
1.1 Breve apanhado histórico da evolução das estratégias/práticas de leitura/literatura nas escolas brasileiras.....	23
1.2 A legislação que norteia as estratégias/práticas de leitura no ensino médio	27
1.3 A formação do professor sobre as práticas de leitura em sala de aula: estratégias didáticas em discussão.....	34
1.3.1 O papel da cognição .....	36
1.3.2 A necessidade de conhecimento sobre os processos didáticos .....	39
 <b>Capítulo II -</b>	
<b>Conceitos da Teoria das Representações Sociais para explicitar as representações dos professores sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula .....</b>	<b>41</b>
2.1 Teoria das Representações Sociais/TRS .....	41
2.2 Processos de objetivação e de ancoragem .....	47
2.3 Informação, campo de representação e atitude .....	49
2.4. A Teoria do Núcleo Central .....	50
 <b>Capítulo III</b>	
<b>Os caminhos da pesquisa .....</b>	<b>53</b>
3.1 Dos procedimentos metodológicos (abordagem qualitativa de pesquisa)	53
3.2 Das etapas de pesquisa aos instrumentos utilizados .....	55

3.3 Do campo de pesquisa .....	56
• Escola E. A. O. G. ....	57
3.4. Dos sujeitos .....	59

## Capítulo IV

<b>As representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio: uma análise possível</b> .....	62
4.1 Dimensão cognitiva: a necessidade de conhecimento sobre o processo de cognição importante para a construção de estratégias de leitura .....	68
4.1.1 Competência cultural (categoria de análise) .....	69
4.1.1.1 Multiletramentos (unidade de sentido) .....	70
4.2 Dimensão didático-pedagógica: os procedimentos didáticos voltados para as estratégias/práticas de leitura .....	87
4.2.1 Procedimentos didáticos: sequência didática categoria de análise .....	89
4.2.1.1 Planejamento (1ª unidade de sentido) .....	90
4.2.1.2 Execução (2ª unidade de sentido) .....	92
4.2.1.3 Avaliação (3ª unidade de sentido) .....	94
<b>Considerações Finais</b> .....	97
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	103
<b>Apêndices</b> .....	109
<b>Apêndice I</b> - Resumo das dissertações e teses pesquisadas no <i>site</i> da CAPES sobre temas relacionados à pesquisa .....	110
<b>Apêndice II</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	112
<b>Apêndice III</b> - Questionário .....	113
<b>Apêndice IV</b> - Roteiro de Entrevistas para os professores .....	120
<b>Apêndice V</b> – Relação dos Quadros de 1 a 24 (em sua primeira organização) .....	122
<b>Apêndice VI</b> – Transcrição das Entrevistas (S1 a S5) .....	139

## Introdução

Nesse movimento de crise das instituições, por um lado, a escola parece continuar investindo na tentativa de domar o processo do aprender, medir seus resultados, fazer crer (a professores, alunos e comunidade escolar, ou seja, à própria escola) que seus caminhos são iguais, tanto no que se refere aos percursos percorridos e aos resultados obtidos, como no que concerne aos saberes necessários para atingi-los. (ELIAS; AXT, 2004, p.18)

Tenho a convicção de que a grande maioria dos professores, que se encontra ministrando aulas de qualquer componente curricular, convive com a angústia de enfrentar o desinteresse dos alunos, e sente necessidade de direcionar “o olhar para *compreender, superar* algumas de nossas necessidades”, conforme aponta Abdalla (2006, p. 25), para, deste modo, prosseguir escolhendo alternativas que visem a um trabalho consciente e digno. No ensino médio, existem várias situações em que o professor sente necessidade de compreender o seu ofício para avançar, buscando uma qualidade maior em seu trabalho.

Entre as múltiplas necessidades a serem enfrentadas pelo professor de Língua Portuguesa e Literatura, existe uma que diz respeito à grande diversidade de tipos de linguagens e suportes variados que a evolução da tecnologia oferece, na atual conjuntura, e que faz com que o conhecimento chegue até a sala de aula de forma diferenciada. A partir daí, comecei a refletir sobre as palavras de Martín-Barbero e Germán (2004, p. 59):

Desde os monastérios até as escolas de hoje, o saber conservou este duplo caráter de ser, ao mesmo tempo, centralizado espacialmente e associado a determinados suportes e figuras sociais, com frequência exclusiva e fortemente excludentes. Daí que as transformações nos modos como circula o saber constituem uma das mais profundas mutações que uma sociedade pode sofrer.

As diferentes formas de leitura são, indiscutivelmente, uma situação que merece atenção dos professores de Língua Portuguesa e Literatura, pois é uma situação real: o universo não é considerado mais grafocêntrico, com os adventos da humanidade, porque as informações se apresentam sob múltiplas linguagens e os caminhos necessários, para chegar até os conhecimentos gerados pela humanidade, são vários, tal como nos leva a refletir a citação anterior.

Desse modo cabe à escola e ao trabalho conjunto de seus professores, incluindo, aí, o professor de Língua Portuguesa, buscarem formas diferenciadas de atingirem os objetivos propostos, de modo a combater a crença que os caminhos para o aprendizado são únicos, conforme destaca a epígrafe inicial desta introdução.

Acredito que a leitura de textos escritos ainda continua sendo um divisor de águas, pois, por ser uma condição de adquirir conhecimento que exige maior habilidade, a pessoa, que detiver esta competência em conjunto com outras formas de leitura, estará à frente das demais em qualquer grupo social.

Nesta perspectiva cabe também à escola estruturar-se a fim de que possa desenvolver competências<sup>1</sup> necessárias para que se processe com eficiência a habilidade de leitura de textos escritos, levando-se, principalmente, em consideração, as outras formas de linguagem que o contexto atual impõe (hipertexto, ícones etc.). Dessa forma estaria auxiliando o aluno na transformação da informação em conhecimento, contribuindo, assim, para que o mesmo se constitua como pessoa subjetiva e única, dentro de um desafio de um “ecossistema comunicativo”, como assinala Martín-Barbero; Germán (2004, p. 59).

Faz-se importante salientar que minhas experiências de vida certamente imprimiram algumas marcas neste projeto. Assim, compartilho algumas vivências como aluna do ensino médio, pois, já naquele momento, comecei a formar “uma bagagem de conhecimentos, crenças, representações e de certezas sobre a prática docente”, tal como afirma Tardif (2006, p. 13). Bagagem esta que influenciou minhas escolhas para a profissão docente.

Fui sempre impulsionada pelo amor aos livros. De família de classe média, composta de forma alternativa (mãe sozinha com seis filhos), eu era a mais nova dos irmãos, e sempre vi a leitura como meu ponto de refúgio. Era naqueles momentos de leitura, em que conseguia me distanciar da realidade, que não me agradava, pois, na magia da leitura, realizava viagens, conhecia pessoas, situações que na vida real seria impossível. As únicas pessoas que me lembro, dos três anos de Ensino Médio (na época, 1985, segundo grau), eram: a bibliotecária, que me indicava livros para leitura, e meu professor de Língua Portuguesa e Literatura, que tinha por mania ler poesias em voz alta. Estas eram as pessoas que me possibilitavam sair do meu mundo real e voar para o

---

<sup>1</sup> Desenvolver *competências* passa por raciocínios explícitos, decisões conscientes e hesitações, ensaios e erros. Esse funcionamento pode automatizar-se gradativamente e constituir-se, por sua vez, em um esquema complexo, em um novo componente estável desse “inconsciente prático”, como aponta Philippe Perrenoud (1999, p.24).

mundo em que eu queria estar. Os outros professores, hoje, formam um espaço branco em minhas lembranças, não só os seus semblantes, como também o que eles tentaram me ensinar.

Quando me formei no Ensino Médio me vi inserida no mundo real, em que precisava ganhar dinheiro para sobrevivência, já que trabalhava em contabilidade. Prestei vestibular e passei, após dois anos de cursinho, pois o conteúdo do ensino médio eu não consegui aprender. Trabalhei em grandes empresas, consegui algum prestígio e salário, que dava para cobrir minhas despesas com folga, porém me distanciei do que eu considerava meus anseios mais verdadeiros. Tudo isso poderia se traduzir, como diria Freire (1997, p.58), em um “compromisso com o mundo ao meu redor. Compromisso com os destinos do país. Compromisso com meu povo. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem”. Enfim, lutar por um mundo mais justo.

Em 1997, quando meu filho nasceu, meu mundo interior sofreu uma revolução e eu comecei a sentir vontade de lutar para que ele e as gerações futuras pudessem crescer dignos e conscientes de seu papel no planeta, enquanto seres humanos.

Então, em 1999, matriculei-me no curso de Letras com o sonho de levar para algumas pessoas o mesmo encantamento que a leitura de livros me havia proporcionado. Formei-me, assim, em 2002, no curso de Letras na Universidade Católica de Santos.

Em 2003, fui contratada pela Prefeitura Municipal de Santos, e comecei como professora substituta, no meu primeiro dia em sala de aula. Entrei em uma classe de quinta série, onde os alunos corriam, falavam, pulavam, discutiam a uma temperatura atmosférica de quase 35 graus. Era uma loucura... E eu diante daquela situação me vi sem ação, quase que em estado de choque. Passado o susto do primeiro momento, toda vez que tinha que entrar naquela sala eu queria morrer, mas dominei a situação, pois precisava daquele dinheiro. Procurei, então, uma forma de acalmá-los. Como a turma era a maioria de meninos, a única forma de acalmá-los era levá-los para o futebol, enquanto as meninas ficavam conversando ao meu redor. Porém, em dias que coincidia com a aula de Educação Física, no mesmo momento que a minha da quinta série, eu vivia o caos em sala de aula. Assim, resolvi verificar o que eles queriam fazer para imperar a paz naquele lugar e eles sugeriram brincar com jogos. Diante disso, comprei alguns jogos (dominós, baralhos, revistas em quadrinhos e livros de leituras rápidas), e minhas aulas, como substituta, eram planejadas com uma leitura e interpretação textual da matéria da aula que estava sendo substituída e o restante com jogos. E, assim,

consegui o respeito da parte dos alunos e, também, que eles realizassem a atividade prescrita, pois nós respeitávamos o que era combinado.

No final de 2003, passei no concurso como professora de Língua Portuguesa no Estado de São Paulo. Tomei posse do cargo em uma escola no município de Cubatão e assumi um projeto no município de Santos, como Professora Orientadora de Informática Educacional.

Como professora do Estado, assumi classes de 45 alunos com a faixa etária de 12/13 anos. Eu seguia o planejamento curricular da escola (elaborado pelas professoras). Nos casos de indisciplina, recorria à ajuda dos pais (ou responsável legal), o que quase sempre dava certo, e em sala de aula aplicava o proposto pelo planejamento. Uma minoria conseguia alcançar a nota máxima e o restante ficava na média. Era um resultado satisfatório visto ser uma matéria (Língua Portuguesa) classificada de grande complexidade para aprendizado. Porém, como professora, sempre mantive um envolvimento estreito com meus alunos e comecei a observar que aquela grande maioria não obtinha resultados melhores, não por dificuldade de aprendizado, mas porque simplesmente não tinha interesse no conteúdo ministrado, ou da forma em que era ministrado.

Porém, entendia que, por estarem na pré-adolescência, eles não desenvolviam condições para compreenderem o que de fato era importante naquele momento de suas vidas. Mas, afinal, a quem compete a decisão do que é importante para seu aprendizado? Eu, como professora de Língua Portuguesa, detinha, naquele ambiente – sala de aula –, um poder de decisão que era de minha responsabilidade, conforme aponta Pimenta (1999). Assim, dentro do planejamento, abria um tempo semanal intitulado “roda de leitura”, no qual eu selecionava alguns livros de diversos gêneros com o intuito de instigar o hábito de leitura no grupo. Pude observar que, em uma parte dos alunos, esta decisão surtiu efeito; porém, em outra parte, esta opção representou somente mais uma exigência chata da escola. O que me levou a refletir sobre o que motiva o aluno, e conforme nos ensina Charlot (2005, p. 54):

(...) a ideia de motivação remete a uma ação exterior: procura-se alguma coisa que motive o aluno. A ideia de mobilização remete a uma de dinâmica interna, a ideia de motor (portanto, de desejo): é o aluno que se mobiliza.

Diante disso, passei a destinar uma parte de minhas aulas à *mobilização*, estudando, observando o que os movia para o conhecimento, para, deste modo, desenvolver meu planejamento de aula.



Como Professora Orientadora de Informática Educacional, no município de Santos, atendia a crianças com a faixa etária de 6 a 14 anos, em classes de 1º ao 8º ano do Ensino Fundamental na Sala de Informática. A sala era montada com computadores acoplados a jogos educacionais, aparelhos de alfabetização, diversos *softwares* e Internet direcionada em um portal educacional. Cabia ao POIE – Professor(a) Orientador(a) de Informática Educacional -, elaborar planejamentos para as aulas de Informática e instigar os professores a usarem os equipamentos em suas respectivas disciplinas. Não se tratava de mudar a didática de ensino, mas, sim, propor uma forma a mais para o entendimento dos conteúdos propostos.

As crianças de 6 a 9 anos (Ensino Fundamental I) não apresentaram grandes problemas com a utilização destes equipamentos, pois já detinham conhecimentos básicos para desenvolverem as atividades propostas, inclusive as de seis anos. As que não detinham, por um algum motivo, aprendiam rapidamente somente observando os outros.

A indisciplina, num primeiro momento, existiu, mas foi resolvida da seguinte forma: repartindo as classes numerosas. Enquanto uma parte vinha para a sala, a outra ficava com a professora em sala de aula e, também, estabelecendo regras para a utilização da sala. Os planejamentos eram realizados a partir de *software* de jogos de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências e, algumas vezes, entrávamos no *site* educacional para realizarmos algumas atividades pertinentes à faixa etária. Alguns minutos finais da aula eram sempre destinados ao aluno para fazer o que lhe dava mais prazer (dentro do combinado anteriormente).

Com os alunos de faixa etária de 10 a 13 anos (Ensino Fundamental II), também encontrei problemas em relação à indisciplina, pois as classes eram numerosas e não havia professores para repartir a turma, já que a aula de Informática era um espaço destinado ao POIE. Consegui estabelecer uma tranquilidade, estabelecendo regras claras para utilização dos equipamentos. Então, era necessário levar uma classe de cerca de 40 crianças para uma sala de 20 computadores. As aulas eram planejadas com ajuda de *software* das disciplinas de Geografia, Ciências e um portal na Internet. Observava que as aulas de Informática exerciam sobre os alunos a mesma magia que a aula de Educação Física, e a grande maioria adorava e ansiava por ela. Porém, sempre no meu planejamento, nunca me esquecia de deixar um espaço final para que eles pudessem utilizar os equipamentos de acordo com os seus anseios.

Posteriormente, assumi aulas de Língua Portuguesa e Literatura no Ensino Médio; aí, sim, morava meu grande sonho, que, de uma maneira especial, era a literatura. Entrei, apostando em uma satisfação, tanto da minha parte quanto a dos alunos, que entenderiam minha paixão e, com certeza, se contagiariam com ela. Na parte gramatical, não era problema, pois, nesta faixa etária, eles já apresentam alguma consciência do valor da forma escrita. Mas quando se falava em leitura me esbarrava nos clássicos obrigatórios, o que configurava um martírio em quase que a totalidade dos alunos. Mas havia uma porcentagem pequena da classe que obtinha prazer com a leitura e até traziam comentários para serem feitos em sala de aula. Porém, a maioria dos alunos da classe tentava me ludibriar, convencendo-me sobre a leitura do texto, quando era evidente que tinham pesquisado um resumo na Internet. O que fazer diante desta realidade?

Tentei mudar minhas estratégias de leitura para que pudesse atingir aos outros, que não gostavam da leitura convencional. E estabeleci a apresentação dos livros em forma de seminários com algumas questões-chave que eles deveriam responder. Nessas apresentações, eles ficariam livres para utilizar imagens e sons. E eu consegui, desta forma, abranger mais um percentual daqueles que não apresentavam prazer com as leituras. Nesta perspectiva eles conseguiam discutir a obra do jeito que esta lhes havia provocado os sentidos. Em algumas classes, para a leitura dos clássicos, propus que estes fossem transformados em imagens, de maneira que fosse produzido um cartaz, em que o grupo teria que explicar, por meio da observação destas imagens, a lógica de sentido da obra proposta. Em outras salas, coloquei a possibilidade da utilização do teatro para encená-los a partir dos textos propostos.

Neste caminho continuei a perseguir meu intento que era o de aproximar os alunos e os clássicos da literatura brasileira. Assim, propus que desenvolvessem um videoclipe com base em poemas clássicos da literatura brasileira, em que pudessem misturar imagens, sons e a linguagem verbal, para que, deste modo, tivessem a oportunidade de extravasar todos os sentimentos que a leitura lhes provocava. O trabalho foi um sucesso, observei que consegui abranger uma quantidade bem maior de alunos com a leitura proposta, bem como houve uma interatividade entre os alunos e os clássicos brasileiros.

Diante desta experiência comecei a refletir sobre as diferentes formas de expressão que a atual conjuntura oferece e a necessidade de trazê-las para dentro da sala de aula, a fim de favorecer ao aluno a expressão de seus sentimentos.

Se existe um meio no qual os jovens se sintam mais livres para explorar seus sentimentos, então que seja utilizado sempre no intuito de favorecer ao jovem uma construção de sentido que lhe seja mais próximo e não o que lhe é imposto por paradigmas consolidados. Afinal, uma das forças da literatura está, como diz Barthes (2007, p. 21), na “força da representação”, sendo assim, porque não proporcionar ao aluno liberdade de expressão, para que ele se utilize de outras formas de linguagem diferentes da escrita, de maneira a representar sua subjetividades.

Imbuída da necessidade de mais estudos para tornar claros meus problemas do cotidiano, matriculei-me no curso de Pedagogia. Consegui entender como uma decisão, que o professor toma em sala, repercute em uma escola e, em outras dimensões. Neste sentido, afirma Nóvoa (1992, p. 29): (...) ”as decisões no domínio educativo têm oscilado entre o nível demasiado global do *macro-sistema* e o nível demasiado restrito da *micro-sala de aula*” (grifos do autor). Assim, compreendo que a ação do professor está relacionada a um cenário maior que merece ser entendido, para que se possa ter consciência de seus atos.

No intuito de clarear meus entendimentos sobre a prática em sala de aula, com algumas ideias e muitas incertezas, dispus-me a fazer o Programa de Mestrado em Educação, e foram muitas as discussões, até vislumbrar o que poderia vir a ser minha questão-problema.

Levando em conta as considerações anteriores, elegemos como questão-problema:

- Quais são as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio das escolas públicas estaduais? E, diante desta questão, surgiram outros questionamentos, tais como: de que forma o professor direciona sua prática de ensino de leitura de maneira a facilitar uma aprendizagem mais significativa dentro do processo ensino-aprendizagem de leitura? Como o professor pode contribuir para dar sentido/significado à formação de leitores críticos e reflexivos?

O objetivo maior deste trabalho é:

- Compreender o modo como os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio conduzem suas estratégias/práticas de leitura em sala de aula visando a uma aprendizagem efetiva e de sentido/significado para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Os objetivos específicos direcionam-se para:

- Identificar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa a respeito de suas experiências de formação, que tenham relação com suas estratégias/práticas de leitura;
- Compreender como os professores de Língua Portuguesa avaliam suas práticas de ensino de leitura, a fim de se obter uma aprendizagem mais significativa<sup>2</sup>.

A partir da definição do objeto de estudo, da seleção do material teórico, foi feito um levantamento. Primeiramente, fizemos a busca por materiais em arquivos virtuais por acesso *on line* da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES* (APÊNDICE I). Dentre estes trabalhos, decidimos selecionar: três (3) dissertações de mestrado - Alves (2008), Baiarde (2008) e Gutierrez (2010) -, e duas (2) teses de doutorado - Fourneau (2009) e Santos (2009) -, que têm relação com o nosso objeto de pesquisa, e que passamos a resumi-las rapidamente.

Alves (2008) busca fazer conexões entre estudos relevantes acerca de leitura e formação de leitores, a fim de melhor compreendermos os aspectos significativos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento das práticas de leitura, assim como o papel do professor como agente motivador nesse processo.

No campo de trabalho de mediação docente, Baiarde (2008) toma como tema a leitura e seu ensino na sala de aula. Para se discutir isso, apresenta a concepção de leitura, do ato de ler e de compreender. Ademais, descreve os modelos de leitura e as estratégias de compreensão leitora, que são utilizados no momento do processamento do texto.

E, em seus estudos sobre a leitura na sala de aula, Gutierrez (2010) coloca que o cunho historicista, ao qual a disciplina de literatura se vinculou, tem agregado poucos resultados ao desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes (testes como PISA e SAEB confirmam esse dado), não favorecendo a ampliação de seu universo pela experiência estética, atingido via experimentação da literatura clássica. Acredita que, dentre outros fatores, a falta de leituras complexas e do hábito de pensar são elementos que interferem diretamente na formação leitora do estudante.

---

<sup>2</sup> Embora não utilizemos a teoria de David Ausubel a respeito da aprendizagem significativa, entendemos que é importante “descobrir” o que o aprendiz já conhece e basear nisso nossos ensinamentos (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Considerando que a leitura é vivenciada diferencialmente no contexto sociocultural, Fourneau (2009) pretende com a pesquisa problematizar a ideia, difundida com alguma insistência, de que “o jovem de hoje não lê”. Partindo da questão primordial “o que é ler?”, e considerando a visão do aluno, pretendeu-se desvendar o que lê o universo discente pesquisado, e, além disso, compreender *quando, como, para que e por que* lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino da língua/literatura neste processo.

O trabalho de Santos (2009) consiste em um estudo de uma parcela do discurso que objetiva regular e configurar a formação e a atuação do professor de Língua Portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literária desejada, para o que vem sendo chamado de novo Ensino Médio. Orientada pelas teorizações do filósofo francês Michel Foucault e em estudos foucaultianos, esta pesquisa considera o discurso naquilo que ele faz, e parte do pressuposto de que o professor é uma construção discursiva atravessada por discursos que se materializam, entre outras formas, nos documentos que têm por finalidade a regulação e a configuração da formação dos docentes que atuam (e/ou atuarão) na educação formal brasileira.

Compreendendo, também, que a prática em sala de aula é um reflexo da imagem que o professor constrói por meio, de situações reais e, muitas vezes, alheias a suas percepções, mas que “circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras e veiculadas em mensagens e imagens mediáticas, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais”, conforme afirma Jodelet (2001, p.17-18).

Com o intuito de trilhar por este caminho, faremos uso da Teoria das Representações Sociais (TRS), de Serge Moscovici (1978), tomando, sobretudo, o conceito de *representações* como “o que re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência” (p. 57). Entendemos, junto com Abdalla (2008), que este pode ser um dos caminhos para se definir o que os educadores pensam sobre suas práticas pedagógicas. Ou seja, “como veiculam conceitos e imagens a respeito da realidade que percebem e constroem” (ABDALLA, 2008, p. 7).

Além das leituras das dissertações de Alves (2008), Baiarde (2008), Gutierrez (2010) e teses de Fourneau (2009) e Santos (2009), foram realizadas leituras de outros autores que tratam das *estratégias/práticas de leitura*, como Solé (1996), Rojo (2001),

bem como autores da Teoria de Representações Sociais (MOSCOVICI, 1978; JODELET, 2001), que muito contribuíram para focar os objetivos de nosso trabalho.

Tendo em vista estas considerações iniciais, este trabalho se organizará em quatro capítulos, retratando como os professores compreendem os procedimentos da prática relativos à leitura no Ensino Médio. Dessa forma, destacamos a necessidade de adequação deste processo com objetivo de alcançar a proficiência leitora do aluno.

Nesta perspectiva, o Capítulo I – *A necessidade de valorização da didática no estudo das estratégias/práticas de leitura em sala de aula* – abordará como que historicamente (metade do século XIX até o presente momento) se desenvolveu o processo de ensino de leitura em sala de aula; bem como entender que o professor necessita ter consciência da importância da relação de suas estratégias/seus procedimentos didáticos com as práticas sociais do cotidiano.

O Capítulo II – *Conceitos da Teoria das Representações Sociais/TRS para explicitar as representações dos professores sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula* - trará esclarecimentos a respeito da TRS, de (MOSCOVICI, 1978). Em seguida, um breve estudo sobre os processos de “objetivação” e de “ancoragem”, bem como a teoria do núcleo central, de Abric (1996), para compreender as representações sociais dos professores sobre os procedimentos de leitura.

O Capítulo III – *Os caminhos da pesquisa*- identificará o percurso metodológico utilizado para concretizar a pesquisa, revelando os procedimentos metodológicos, as etapas da pesquisa, os instrumentos utilizados, o campo e os sujeitos de pesquisa.

O Capítulo IV – *As representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio: uma análise possível* – desenvolverá duas dimensões de análise, com auxílio da análise de conteúdo (BARDIN, 2007) e sob a luz da teoria das representações sociais (MOSCOVICI, 1978). *A primeira* abordará a necessidade de conhecimentos sobre as etapas de cognição para a construção de estratégias de leitura colocando o acento na competência cultural e a *segunda* tratará dos procedimentos didáticos/seqüências didáticas.

E, por fim, as *Considerações Finais* apresentarão aspectos que podem contribuir para a reflexão sobre os *limites e as possibilidades* das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no encaminhamento das estratégias de leitura em sala

de aula, visando ao desenvolvimento de *competências leitoras*<sup>3</sup> com o intuito de transformar os alunos do Ensino Médio em leitores proficientes.

---

<sup>3</sup> A *competência leitora* se expressa por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura (BRASIL, 1998).

## Capítulo I

### A NECESSIDADE DE VALORIZAÇÃO DA DIDÁTICA NO ESTUDO DAS ESTRATÉGIAS/PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA

“Ler é melhor que estudar”. Esta frase de Ziraldo, já famosa, virou *botton* e foi carregada do lado esquerdo do peito por parte de nossa juventude. Ela nos remete à ineficiência da escola e a sua distância em relação às práticas sociais significativas. (ROJO, 2004, p.1)

Este capítulo tem por objetivo entender como se consolidaram as práticas de leitura/literatura no ensino médio, e será organizado da seguinte forma: *primeiro*, faremos um levantamento bibliográfico das práticas de leitura/literatura no ensino médio, apresentando um breve mapeamento histórico referente à metade do século XIX até o presente momento relacionado à prática de leitura em sala de aula; *segundo*, apresentaremos, dentro da legislação brasileira e paulista, elementos que norteiam o ensino de leitura/literatura; e *terceiro*, pretendemos entender como a formação acadêmica do professor é decisiva no enfrentamento do desafio de propor estratégias que visem a tornar alunos leitores proficientes. E, assim, tal como afirma Rojo (2004), na epígrafe deste capítulo, encurtar a distância entre os procedimentos didáticos em sala de aula e as ”práticas sociais significativas”.

#### 1.1 Breve apanhado histórico da evolução das estratégias/práticas de leitura/literatura nas escolas brasileiras

Não somente em Língua Portuguesa, mas em todas as disciplinas ensinadas hoje nas escolas, faz-se necessária uma adequação às novas formas de pensamento da humanidade, de maneira a suprir as necessidades dos alunos na atual conjuntura. Desse modo cabe à escola identificar a necessidade de mudança e implantá-las.

É necessário entender como que, historicamente, vêm sendo desenvolvidas as aulas de Língua Portuguesa, para entendermos *como e por que* chegamos ao que temos hoje nas salas de aula. Assim, delimitaremos o período a partir da metade do século XIX até o presente momento.



O modelo de ensino da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras é consideravelmente recente, data do início do século XIX, conforme aponta Razzini (2010, p. 9):

Verifica-se, desta maneira, que até 1869, ou seja, enquanto não havia exame de Português entre os Preparatórios, o ensino do vernáculo era insignificante no currículo do Colégio Pedro II e dos liceus provinciais, onde predominavam disciplinas do currículo humanista de longa tradição, como Latim, Filosofia, Retórica e Poética. A partir de 1870, no entanto, logo após a inclusão do exame de Português entre os exames de ingresso de todo os cursos superiores (1869), deu-se a ascensão desta disciplina no colégio modelo, cujo desenvolvimento, ainda que sujeito a variações, foi sempre crescente.

Torna-se interessante colocar o foco no início do ensino de Língua Portuguesa no Brasil; uma vez que a atribuição de sentido na leitura, em grande parte, é produzida por concepções culturais. Com a sedimentação da língua portuguesa, começa, de fato, a circulação de textos com características brasileiras em sala de aula, o que não ocorria até 1855, como ainda destaca Razzini (2010, p.6):

A partir de 1855, além de exercícios ortográficos, a disciplina foi absorvendo práticas e conteúdos das aulas de Retórica e Poética, como a leitura literária e a recitação. Nesta década e na seguinte, era comum o uso de uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura de trechos de autores portugueses e brasileiros, e uma ou duas obras inteiras, de autor clássico.

Configura-se, deste modo, o início do avanço significativo para a emancipação da cultura brasileira, que foi tomando espaço nos currículos das escolas brasileiras, e, de acordo com Souza (2007, p.19), o “ano de 1892 assistiu à consumação do processo de institucionalização da literatura brasileira no currículo escolar”.

Torna-se interessante ressaltar que, de acordo com Souza (2007, p. 26), com a configuração da literatura brasileira nos currículos, “o cidadão brasileiro começa a enxergar-se nos textos em sala de aula, de maneira a atribuir sentidos para seus atos e pensamentos; bem como sobre o que é ser brasileiro”, favorecendo a uma possível reflexão sobre elementos fundantes da nossa identidade cultural.

Porém, o espaço reservado em sala de aula, para as práticas de leitura, “se restringiam apenas à decodificação das letras, não desenvolvendo toda a capacidade de leitura capaz de tornar o cidadão pleno”, segundo Rojo (2004, p.1).

Esta realidade vivida no passado ainda persiste, em nosso momento atual, na maioria de nossas escolas, conforme afirma Rojo (2004, p.1):

Isso, se dá, em boa parte, porque as práticas didáticas de leitura no letramento escolar não desenvolvem senão uma pequena parcela das capacidades envolvidas nas práticas letradas exigidas pela sociedade abrangente: aquelas que interessam à leitura para o estudo na escola, entendido como um processo de repetir, de revozear falas e textos de autor (idade) – escolar, científica – que devem ser entendidos e memorizados para que o currículo se cumpra.

Não somente no campo da leitura, mas também em outros campos de estudos da língua, vivenciam-se mudanças relevantes, no caminho da história. De acordo com Bonini (2002, p. 26), “a teoria da enunciação polifônica de Bakhtin, a AD (análise do discurso) anglo-saxônica, o funcionalismo, a AD francesa, a análise da conversação e a linguística textual” colocam o texto como unidade básica de ensino nas aulas de Língua Portuguesa, ampliando as possibilidades de estudo da linguagem, trazendo uma nova forma de trabalhar o texto em sala de aula. Configurando-se, deste modo, uma “necessidade de mudanças nas práticas didáticas de leitura em sala de aula, ampliando a capacidade de entendimento do texto”, conforme relata Rojo (2004, p.1).

Todo esse processo de mudança histórica no ensino da linguagem teve influência direta em sala de aula, e o professor aperfeiçoou seu planejamento de aula para acompanhar a evolução científica no campo de linguagem. Neste contexto o grande aliado do professor, sem dúvida, foi o livro didático, pois este já continha as sequências didáticas prontas que, muitas vezes, eram repassadas para o aluno sem nem mesmo serem compreendidas pelo professor. O que nos faz refletir sobre as palavras de Saviani (2009, p. 8):

A questão pedagógica por excelência, que diz respeito à seleção, organização, distribuição, dosagem e sequencição dos elementos relevantes para a formação dos educandos é, assim, realizada pelo livro didático no que se refere à pedagogia escolar; o livro se transforma, ainda que de modo "empírico", isto é, sem consciência plena desse fato, no "grande pedagogo" de nossas escolas. Efetivamente, é ele que, geralmente de maneira acrítica, dá forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões.

Assim, a leitura em sala de aula/escola passa a se restringir a trechos de livros, partes de poemas, tal como trazem os livros didáticos, sem que haja uma possível intervenção por parte do professor, que, entre outras deficiências, de tempo para o estudo e de formação continuada, deixam a situação persistir. Tudo isso faz com que o livro didático, tal como afirma Saviani no trecho acima, seja o “grande pedagogo”.

Vale ressaltar que os problemas alheios à sala de aula (deficiência de material nas escolas, baixos salários, formação de professores etc.), sem dúvida, apresentavam influência direta do que ocorria no contexto brasileiro. E, ainda segundo Saviani (2009, p.11):

(...) a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos.

Tais situações necessitam ser levadas em consideração quando se cobram mudanças de posição pelo professor, não com o intuito de eximir a parte da responsabilidade que lhe cabe, mas exaltando claramente a parte existente, que dificulta uma tomada de posição perante aos problemas do cotidiano em sala de aula.

As teorias apresentadas nos documentos oficiais (Parâmetros e Orientações Curriculares), apesar de estarem de acordo com a evolução da linguagem, não conseguem figurar plenamente nas práticas dentro da sala de aula, devido a vários fatores, conforme nos relata Vieira (2008, p. 446), ao descrever sobre o processo de “democratização” do ensino ocorrido a partir de 1967:

Com a ampliação de vagas, supressão dos chamados exames de admissão, expansão das faculdades particulares, sobretudo de Letras, professores sem a formação específica, *entre outros fatores* (grifo nosso), tornava difícil colocar em prática o que se propunha.

Os problemas, apresentados por Vieira (2008), refletem diretamente sobre a prática em sala de aula. Segundo a autora a democratização de ensino promovida traz, para as salas de aula, alunos provenientes de outras camadas sociais, que assumem formas diferentes de enxergar o mundo. Os professores precisam nos dias de hoje, trazer uma multiplicidade de linguagens que antes não era considerada, e o esforço em se adequar a este novo perfil dos alunos apresenta reflexos na qualidade de ensino: dificuldade de adequação desses alunos às práticas sedimentadas pelos professores.

Além da mudança do alunado, observa-se, também, a transformação do perfil do professor que, antigamente, era considerado da elite social, e, hoje, a profissão docente é tida, pela sociedade, como profissão alternativa. De acordo com Saviani (2009, p. 6): a formação do professor passa a ser “em grande escala para atender ao forte crescimento

das escolas no Brasil”. Assim, somado a baixos salários e à falta de condição de trabalho, o professor, muitas vezes, entra em sala de aula sem o mínimo de conhecimento para atender à demanda do contexto atual.

Diante deste panorama a sociedade reage e o governo, por meio de leis, tenta equacionar todas essas mudanças, como registramos no item a seguir.

## **1.2 A legislação que norteia as estratégias/práticas de leitura no ensino médio**

De acordo com os últimos resultados do PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudante), que é um exame oriundo do esforço colaborativo entre os países-membros da OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico), aplicado no último triênio (2006 a 2009), para medir até que ponto jovens de 15 anos – próximos, portanto, do final da escolaridade obrigatória – estão preparados para enfrentar os desafios de conhecimento das sociedades de hoje, coloca o Brasil na 53ª colocação entre os 65 países pesquisados<sup>4</sup>. Isto significa a real necessidade de mudanças nas práticas em sala de aula, visando não só a uma melhoria nos índices, mas também a autonomia leitora de nossos alunos ao término do Ensino Médio.

Verifica-se que já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/ 1996, art. 4) aponta para a necessidade de uma reforma em todos os níveis educacionais que se inspira, em parte, nas visíveis transformações por que passa a sociedade contemporânea, configurando o ensino médio como a última etapa de educação básica. E estabelecendo, também, esta última etapa como obrigatória, conforme o que ficou estabelecido pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, (BRASIL, 2009), que altera o inciso II, do art. 4º e o inciso VI, do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que visa a assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público.

As mudanças no Ensino Médio são estabelecidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio/DCNEM (BRASIL, 1998), que traduzem os pressupostos éticos, estéticos, políticos e pedagógicos, que têm por finalidade uma organização pedagógica da escolas de nível médio .

---

<sup>4</sup> Conforme *site* <http://www.correiobraziliense.com.br/>, de 08 de dezembro de 2010, o governo “comemora” resultado alcançado pelo PISA, pois houve uma melhora, porém ainda se encontra entre os últimos lugares. Acesso em 01/01/2011.

Essas mudanças visam, ainda, a uma reorganização, tanto em nível de estrutura física quanto pedagógica, com os objetivos de adequar essa etapa de estudo e permitir aos jovens compreenderem as manifestações culturais, consolidando, assim, os conhecimentos adquiridos.

O Ministério da Educação/MEC, buscando propostas de abordagens pedagógicas mais fundamentadas que as tradicionalmente adotadas, elaborou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 1999). Estes apresentam objetivos e sugestões para o ensino de língua materna, com fundamentos na concepção interacionista de linguagem.

Entretanto, de acordo com Vieira (2008, p. 451), o Parâmetro Curricular do Ensino Médio (BRASIL 2002) ainda não apresentava subsídios teórico-práticos suficientemente esclarecedores e consistentes para o ensino de literatura.

Na tentativa de ajudar ao professor a entender as dificuldades do dia-a-dia, e propor reflexões para o avanço, a fim de alcançar uma educação com mais qualidade, a Secretaria de Educação Básica/SEB/MEC (BRASIL, 2006) lança, em 2006, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM.

O volume dedicado à área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias é composto das seguintes partes: Conhecimentos de Língua Portuguesa, Conhecimentos de Literatura, Conhecimentos de Línguas Estrangeiras, Conhecimentos de Espanhol, Conhecimentos de Arte e Conhecimentos de Educação Física (BRASIL, 2006).

É pertinente entender a composição deste documento no sentido de contribuir para as reflexões sobre as mudanças da prática em sala de aula e como esta proposta contribui para fomentar debates, pois é, deste modo, que surgirão, segundo o documento, entendimentos que favorecerão mudanças significativas para a comunidade escolar, conforme nos indicam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2006, p.8):

Além disso, a política curricular deve ser entendida como expressão de uma política cultural, na medida em que seleciona conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar. Trata-se de uma ação de fôlego: envolve crenças, valores e, às vezes, o rompimento com práticas arraigadas.

Deste modo abre-se a discussão sobre o ensino de literatura, que é abordada, neste documento, de maneira separada do ensino de Língua Portuguesa. Esta separação incide diretamente sobre a prática de leitura dentro da sala de aula, pois este afastamento influi na composição das sequências didáticas das aulas de Língua

Portuguesa; uma vez que, para sua composição, é necessária a escolha de textos, que servirão como objetos de ensino, que objetivam o desenvolvimento das competências leitoras, lançando, assim, uma discussão sobre o ensino de literatura em sala de aula.

O primeiro capítulo deste documento intitula-se *Conhecimentos de Língua Portuguesa, e* é composto dos seguintes itens: Introdução 1. A Língua Portuguesa no contexto do Ensino Médio; 2. Construção de novas rotas nos estudos da linguagem: caminhos que configuram a identidade da disciplina; 3. Concepção de língua e linguagem e práticas de ensino; 4. A disciplina Língua Portuguesa: perspectivas no contexto do Ensino Médio; 5. Organização curricular e procedimentos metodológicos de abordagem dos conteúdos; 6. Considerações finais (BRASIL, 2006, p.11).

Todo primeiro capítulo é permeado por várias abordagens sobre a necessidade de leitura sistematizada (BRASIL, 2006, p.18), tal como segue:

(...) o processo de ensino e de aprendizagem deve levar o aluno à construção gradativa de saberes sobre os textos que circulam socialmente, recorrendo a diferentes universos semióticos, pode-se dizer que as ações realizadas na disciplina Língua Portuguesa, no contexto do ensino médio, devem propiciar ao aluno o refinamento de habilidades de leitura e de escrita, de fala e de escuta.

Deste modo entende-se que a leitura deve ser tratada com sequências didáticas próprias para cada texto levado à sala de aula, o que configura tempo e atenção especiais a cada aluno com suas singularidades, remetendo às ideias de Bakhtin e Volochinov (1988, p.113):

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte.

Assim, entendemos que é de suma importância que o professor destine uma atenção especial a cada aluno dentro da sala de aula. São necessárias mudanças por parte do professor no intuito de oferecer uma maior aproximação do aluno, mantendo uma posição aberta à troca de informações que irá modificar a ambos, pois uma reorganização da prática em sala de aula é urgente. Porém, se faz necessário levarmos à discussão situações que merecem atenção, pois se, de um lado, esta mudança se faz imprescindível, também é imperativo a adequação da legislação de maneira a não permitir superlotações em sala de aula, favorecendo um trabalho de qualidade por parte do professor.

As dimensões do texto são amplamente discutidas neste capítulo, colocando sempre conteúdos, que requerem conhecimentos das disciplinas como a Sociolinguística, a Psicolinguística e a Linguística Aplicada, particularmente, o da Linguística Textual e o da Análise de Discurso (BRASIL, 2006, p.21).

Em relação aos *Conhecimentos de Literatura*, retoma-se a discussão sobre a necessidade da literatura no ensino médio, vista sob o enfoque da arte ou do fazer artístico. Reforça-se a ideia de que a literatura, assim como outras formas de expressão artística, é vital ao homem e não pode ser privilégio de alguns, em detrimento de grande parte dos alunos que não tem acesso a ela em seus lares.

A parte que trata dos *Conhecimentos de Literatura* se constitui nos seguintes itens: 1. Por que a literatura no ensino médio?; 2. A formação do leitor: do ensino fundamental ao ensino médio; 3. A leitura literária; 4. A importância do leitor; 5. Que leitores somos?; 6. Formação do leitor crítico na escola; 7. Possibilidades de mediação; 8. O professor e a seleção de textos; 9. O professor e o tempo; e 10. O leitor e o espaço (BRASIL, 2006, p.11).

O que chama a atenção, nos itens acima, é a necessidade da mobilização da escola como um todo, desde o projeto pedagógico até a alteração do currículo com o intuito de fomentar a fruição estética, colocando uma estrutura básica para leitores, objetivando, assim, a disseminação da leitura de maneira livre. Para que isso ocorra, são dadas algumas sugestões (BRASIL, 2006, p.73), tais como:

Temos a seguir algumas perguntas que podem orientar o processo de seleção das leituras integrais para os três anos, em sintonia com outros projetos de ampliação de tempos e espaços escolares:

- Quais são as obras e os autores que devem fazer parte do “acervo básico”, aqui entendido como livros que serão lidos integralmente durante os três anos do ensino médio? (seleção que pode ser reavaliada periodicamente – talvez de três em três anos –, desde que não comprometa o fluxo proposto inicialmente aos alunos).
- Que projetos desenvolver com vistas a possibilitar que os alunos leiam outros livros além das indicações do “acervo básico”? (Nessa vertente de discussões, inclui-se a possibilidade de realização de projetos interdisciplinares, que levem à reflexão sobre os gêneros literários e outros gêneros, sobre a linguagem literária e as outras linguagens, entre outras relações possíveis).

É visível a preocupação com o desenvolvimento do hábito de leitura no educando, deixando claro que, para que isto ocorra, é necessário o envolvimento da escola como um todo.

Não somente a preocupação com a parte pedagógica, mas também se observa uma inquietação quanto aos espaços dentro da escola destinados a atividades que possibilitarão a disseminação do hábito de leitura. A biblioteca é um espaço recomendado como fundamental para o letramento literário, conforme aponta o documento (BRASIL, 2006, p.80):

A ampliação dos espaços escolares de leitura resultará, com certeza, na ampliação dos tempos, diga-se de passagem, exíguos de aulas de Literatura, além de possibilitar trocas menos artificiais, já que colaboram para a criação de uma comunidade de leitores tão importante para a permanência da literatura, sobretudo em contextos sociais que não dispõem de uma biblioteca pública e/ou livraria.

A importância dada às bibliotecas, sem dúvida, configura uma resposta ao senso comum daqueles que acreditam, ingenuamente, que a conquista de leitores está somente nas mãos dos professores. A falta de estrutura básica de trabalho é um dos fatores preponderantes, que colabora com as dificuldades do professor em alcançar positivamente o êxito previsto e cobrado pela mídia e pela sociedade em geral. Neste mesmo capítulo, o documento exalta outra necessidade inerente à conquista de leitores, conforme figura no texto (BRASIL, 2006, p.81):

Em muitas escolas, atualmente, ao lado da biblioteca escolar há outros espaços instituídos, como a sala de informática e a sala de vídeo, que conjugam linguagens diversas e ajudam a criar um movimento cultural na escola; há também os passeios culturais, estudos do meio, etc. dos quais as escolas podem e devem lançar mão para desenvolver no aluno a relação com os diferentes aspectos, níveis e ritmos da cultura. Sem essa vivência não é possível comparar, estabelecer padrões, aguçar a sensibilidade – aprender, enfim. Lembrar também que nesse movimento cultural devem estar inseridos os próprios professores, para que possam dar respostas à altura das inquietações dos alunos.

É considerado uma utopia alcançar bons níveis de leiturização, onde não se têm livros, nem outros suportes, pois, na prática social tramitam os textos diversos da sociedade e o professor precisa de condições de trabalho, para dialogar com o aluno temáticas que interessem ao homem do mundo atual.

Neste sentido as Orientações Curriculares para o Ensino Médio vêm para que tornem estas temáticas, antes não discutidas nos PCNs, mais claras. Porém, este documento configura somente um início de várias discussões que a sociedade brasileira tem necessidade de enfrentar com o intuito de levantar possíveis soluções para o fato dos alunos saírem do Ensino Médio sem desenvolverem sua capacidade leitora.



Dessa maneira é necessário refletir sobre a seguinte pergunta - “por que a escola não ensina a ler?” - de modo mais amplo, e, diante desta questão, acreditamos que o papel do professor é de suma importância. Porém, tendo em vista que este profissional não trabalha sozinho, e que necessita de apoio pedagógico para realização de suas tarefas, e que pensar em mudar as práticas em sala de aula, sem contar com o apoio da escola como um todo, configura-se em atividade de grande complexidade.

Na perspectiva de facilitar o trabalho do professor em sala de aula, o governo do Estado de São Paulo lança a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010), embora não desenvolva um capítulo especial para a Literatura. A proposta, já na apresentação, faz alusões da forma como a escola necessita “priorizar a competência de leitura e escrita” (p.7) para alcançar a proficiência leitora de seus alunos, abrangendo, desse modo, a escola como um todo.

Assim, espera-se um envolvimento total da escola desde seu planejamento até a organização do espaço físico, proporcionando alternativas de utilização de outros espaços pelo professor ao preparar seu plano de aula ou estratégias, que necessitem ocupar espaços específicos.

Neste sentido fica aberta, ao professor, a utilização de espaços diferentes da sala de aula com o intuito de promover a *fruição*<sup>5</sup> *estética literária*, pois embora este documento não traga esta temática de forma separada, traz, em meio ao texto, indicações da possibilidade, bem como da necessidade de promoção da escola e dos professores de usarem espaços diversos para a promoção da leitura (SÃO PAULO, 2010, p.11). Como observamos a seguir, quando o documento destaca as atividades extraclasse:

Precisamos entender que as atividades extraclasse não são “extracurriculares” quando se deseja articular cultura e conhecimento. Nesse sentido, todas as atividades da escola são curriculares; caso contrário, não são justificáveis no contexto escolar. Se não rompermos essa dissociação entre cultura e conhecimento não conectaremos o currículo à vida – e seguiremos alojando na escola uma miríade de atividades “culturais” que mais dispersam e confundem do que promovem aprendizagens curriculares relevantes para os alunos.

---

<sup>5</sup> A *fruição*, tal qual nos fala Barthes (2001), exige do leitor uma entrega, uma imersão no texto não para encontrar sua verdade, seu desfeixe, mas, sobretudo para efetuar seu alargamento, expandir suas significações. Barthes (2001, p. 22) nos diz que texto de fruição é “aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas, do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem.”

É necessário que se entenda que as bibliotecas bem equipadas, os anfiteatros, as salas de multimídia etc., em condições de uso, ou seja, condições reais, são necessárias para que a maioria dos projetos de leitura se concretize, e possamos viver no real e não no imaginário, em todo os espaços possíveis da escola (SÃO PAULO , 2010).

Dessa forma a proposta curricular do Estado de São Paulo coloca a possibilidade de usar todas as áreas internas da escola, ou fora dela, no sentido de produzir competências e habilidades específicas, que favoreçam a leitura, de maneira permanente na escola.

Também o documento, conforme registramos a seguir, coloca o acento na leitura e na produção de textos como atividades permanentes no interior da escola e da vida:

A leitura e a produção de textos são atividades permanentes na escola, no trabalho nas relações interpessoais e na vida. Por isso mesmo, o Currículo proposto tem por eixo a competência geral de ler e de produzir textos, ou seja, o conjunto de competências e habilidades específicas de compreensão e de reflexão crítica intrinsecamente associado ao trato com o texto escrito.

A literatura é abordada pelo currículo do Estado de São Paulo como uma manifestação cultural, destacando uma abordagem da literatura por escolas literárias, propondo, assim, uma forma mais atual por meio de contextualizações, de modo a trazer o momento vivido nos clássicos para o momento contemporâneo (SÃO PAULO, 2010, p.27). Dessa forma, trata o processo ensino-aprendizagem na perspectiva das múltiplas linguagens, ou seja, a fim de que o professor possibilite a interação entre várias formas de linguagem (visual, imagética, sonora etc.), visando a um entendimento global do texto.

É preciso mencionar, ainda, que os dispositivos legais assinalam que as práticas de leitura se alteram rapidamente na velocidade da necessidade humana. E, nesta direção, consideramos que a escola acompanha essa evolução, não somente com a atualização do professor, mas também com materiais pedagógicos adequados, espaços construídos para atividades destinadas a leitura (bibliotecas, sala de informática, auditório etc.). Ou seja, ações concretas que favoreçam as escolas a mediar as novas práticas de leitura, advindas das evoluções tecnológicas. Mas, nesta direção, consideramos também importante que se reflita sobre a formação do professor para o enfrentamento destes desafios, especialmente, no que toca às práticas de leitura em sala de aula, como veremos a seguir.

### **1.3 A formação do professor sobre as práticas de leitura em sala de aula: estratégias didáticas em discussão**

O problema do ensino de leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceituação do que é leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa nos Projeto Curricular da escola, dos meios que se arbitram pra fortalecê-la, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLE, 1996, p.33)

É necessário entendermos que toda estratégia, seja ela qual for ou que tenha objetivos diversos, antes de sua aplicação, seja revisada e estudada passo a passo, a fim de que seja avaliada e, a partir da realidade, para a compreensão de seus limites em possibilidades, permitindo o estabelecimento de metas mais objetivas e coerentes.

Partindo de uma análise das dificuldades e/ou os desafios do trabalho desenvolvido, dentro da sala de aula no momento de ensino aprendizagem de leitura, é necessário, como diz a epígrafe acima, entendermos quais são os percalços que o professor enfrenta até o momento de estabelecer as estratégias de leitura, que serão desenvolvidas em sala de aula, bem como compreender a situação leitora do aluno.

Neste panorama cria-se uma representação social, como diria Moscovici (1978), sobre o trabalho do professor que, muitas vezes, influi diretamente em suas práticas, em sua autoestima, dificultando-o no momento de se posicionar de maneira real sobre o trabalho diário. É preciso que haja um estudo mais aprofundado na área de Códigos e Linguagens, e esta investigação pretende desvendar as dificuldades e/ou os desafios deste professor nesta área, para compreender o modo como os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio conduzem as estratégias/práticas de leitura em sala de aula visando a uma aprendizagem efetiva e de sentido/significado para a formação de leitores críticos e reflexivos.

Diante do cenário nacional, não se trata de achar culpados para a não evolução dos alunos ao nível de leitor proficiente, mas sim de refletirmos sobre uma situação real para conseguirmos avançar no objetivo proposto.

É interessante entendermos que o professor, no momento em que está ministrando aula, traz consigo toda uma carga que refletirá de alguma forma no seu desempenho, levando-nos a analisar as palavras de Tardif e Lessard (2005, p. 23-24):

O perigo que ameaça a pesquisa sobre a docência e, mais amplamente, toda pesquisa sobre educação, é o perigo da abstração: elas se fundamentam as mais vezes sobre abstrações – a pedagogia, a didática, a tecnologia de ensino, o conhecimento, a cognição, a aprendizagem, etc., - sem levar em consideração, fenômenos como o

tempo de trabalho dos professores, o número de alunos, suas dificuldades e suas diferenças, a matéria a cobrir e sua natureza, os recursos disponíveis, as dificuldades presentes, a relação com os colegas de trabalho, com os especialistas, os conhecimentos dos agentes escolares, o controle da administração, a burocracia, a divisão e a especialização do trabalho, etc.

É de suma importância a reflexão da posição do trabalho do professor dentro da instituição, para que, deste modo, não recaia a culpa sobre suas responsabilidades no enfrentamento das situações, nas quais para encontrar prováveis soluções são necessárias intervenções além da sala de aula.

No caso do momento de ensino-aprendizagem de leitura, identificamos a necessidade de uma relação dialógica, ou seja, a necessidade de uma aproximação entre professor e aluno, para que haja trocas de ideias. Ora, para que isso ocorra, necessita-se, no mínimo, que o professor se volte de maneira exclusiva para os alunos que estão sendo atendidos. Isto é quase impossível em uma classe que apresenta quarenta alunos.

Em outro ponto refletimos sobre os conhecimentos básicos que o professor precisa ter, para que possa desenvolver uma estratégia eficaz e significativa para o desenvolvimento de competências leitoras.

Assim, partimos do princípio que ninguém sai do ventre materno sabendo ler com maestria. Este é um saber que se constrói à medida que se vive, nos diversos momentos do cotidiano, não somente na escola, mas principalmente nela. Pois é, no ambiente da escola, que se espera ter profissionais habilitados para elaborar situações de ensino-aprendizagem que irão facilitar o processo de aquisição de leitura, tal como afirma Coelho (1997, p.229):

Para incentivar a prática da leitura, é preciso que o mediador tenha conhecimento dos aspectos fisiológicos necessários para se processar a leitura, tendo assim embasamento para aplicar atividades que servirão para proporcionar uma interação maior com o objeto lido, favorecendo deste modo o desenvolvimento de estratégias adequadas para o processamento e compreensão do texto.

O professor exerce um papel de grande importância ao propiciar não somente a aprendizagem em leitura, mas também ao propor modelos técnicos e procedimentos que levem à compreensão da leitura. O processo de ensinar seria uma forma de possibilitar ao estudante, de acordo com Zaballa (2002, p.20), o desenvolvimento de estruturas conceituais e procedimentais de maneira que a aula se configure como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social, relações

interativas, formas de distribuir o tempo e um determinado uso de recursos didáticos, numa influência mútua entre todos os elementos, visando ao desenvolvimento das competências leitoras.

Desse modo é de suma importância que o professor tenha consciência das possibilidades de entendimento que o aluno dispõe para poder desenvolver atividades condizentes ao seu nível de compreensão, para realizar atividades coerentes com o objetivo esperado, para aquele momento de ensino-aprendizagem. E é, neste sentido, que desenvolvemos, a seguir, dois aspectos que consideramos essenciais para formação de professores voltada para as estratégias/práticas de leitura em sala de aula: o *papel da cognição* e a necessidade de conhecimento sobre os *procedimentos didáticos*.

### 1.3.1 O papel da cognição<sup>6</sup>

É de extrema importância que o professor, que se propõe a construir estratégias de leitura, considere os aspectos cognitivos da faixa etária dos alunos, sob a perspectiva do processamento da informação, conforme afirma Kleiman (1989, p. 31-36).

Processamento este que:

(...) começa pela percepção do material linguístico e termina nos mecanismos de agrupamento desse material em unidades sintáticas. Esta última etapa precede a interpretação semântica do texto, processo no qual a memória, a inferência, isto é, as chamadas funções superiores estão envolvidas para construir o sentido do texto.

É na percepção que o leitor se depara com o texto e fixa-lhe o olhar, e se tem uma percepção individual do material escrito. Isso faz com que o leitor reaja de maneira única diante daquele material.

De acordo com Kleiman (1989, p.33), ao lermos um texto, os olhos não se movimentam linearmente e, sim, realizam um movimento sacático, ou seja, os olhos se fixam num lugar do texto para, em seguida, pular um trecho e se fixar num outro ponto mais adiante. A distância entre as fixações varia de acordo com o domínio que o leitor detém sobre o texto lido, o que indica que é o cérebro que determina este espaçamento.

---

<sup>6</sup> Segundo Van Rijk e Kintsch (1983, *apud* KOCH, p.28-29), *a cognição é permeada de estratégias cognitivas, que têm, conforme afirma Koch (1997, p.30), a função de permitir ou facilitar o processamento textual, quer em termos de produção, quer em termos de compreensão*”.

Segundo Kleiman (1989, p.35), a partir destas considerações, é que se julga a leitura sob o aspecto cognitivo como sendo um “jogo de adivinhações”. Da mesma forma que reconhecemos uma pessoa conhecida a partir de algumas características (altura, cor, maneira de andar, por exemplo), durante a leitura, podemos reconhecer estruturas e associar-lhes um significado, a partir apenas de algumas pistas, mediante a identificação da forma da palavra e a nossa familiaridade com a mesma.

A leitura é considerada um processo interativo, pois quando o leitor está compenetrado no texto, todo o seu potencial será ativado, iniciando um processo de construção de sentido, durante o qual interagem os dados individuais (do sujeito que escreve/do sujeito que lê), os dados textuais e sociais.

Os *dados individuais* compreendem toda uma ideologia gerada pela história de leituras do leitor, amparado pelas circunstâncias de produção/difusão/consumo, como indica Kleiman (1989, p.38). Os dados textuais, ou seja, as informações advindas do texto lido estarão sempre se sujeitando aos dados individuais, que, deste modo, se condicionam aos acontecimentos da sociedade onde o leitor vive, que configura os *dados sociais*.

O leitor proficiente, conforme aponta Kleiman (1989, p.39), formula uma ideia total do texto, construindo, de acordo com seu ponto de vista, um novo texto marcado com seus *dados pessoais* (personalidade, ideologia, história de leitura, conhecimentos prévios, repertório cultural, conhecimento partilhado com a comunidade).

Assim, o leitor estimula suas habilidades naturalmente, e sem se dar conta de sua capacidade, acionando competências que lhe são próprias. Dentre estas, apresentaremos, em forma de síntese, as que são de maior importância, conforme destaca Kleiman (1989, p. 39):

\* *Competência temática*: conhecimento anterior ao assunto debatido no texto, comparação com outras leituras, práticas de intertextualidade;

\* *Competência discursiva*: é a estabelecida pela convenção social a qual determina os modelos de textos ou estabelece a forma em que são escritos. Ex.: esquema de uma carta, artigos científicos, peças publicitárias;

\* *Competência textual*: é a apreensão de como se formam internamente os textos, tendo relações de coesão e coerência;

\* *Competência linguística*: é o conhecimento das regras gramaticais e de um vocabulário amplo que favorecem o entendimento das ideias do autor;

\* *Competência estratégica*: é a maneira singular que cada leitor possui para “penetrar” no texto de modo a iniciar uma posterior interação;

\* *Competência semântico-pragmática*: é aquela que faz com que o leitor identifique a intencionalidade proposta em uma determinada situação do cotidiano;

\* *Competência cultural*: é a condição de retirar do comportamento de outra pessoa novas maneiras de pensamentos e, assim, possibilitar uma opinião amparada na condição de visão sob diversos ângulos, sem contudo usá-las como estereótipos, mas, sim, como bases para uma eventual interpretação.

As *estratégias/práticas de leitura* formam um campo de estudo que merece grande atenção dos professores; uma vez que é necessário o conhecimento de teorias desenvolvidas, que irão favorecer o desenvolvimento do aluno em seu potencial, respeitando assim suas peculiaridades, e favorecendo imensamente a capacidade da fruição estética literária. E, de acordo com Ranke e Magalhães (2011 p. 54), a fruição literária é aquela que se apresenta como:

(...) uma experiência estética diferenciada que, não sendo unicamente natural ou cultural, constitui-se no jogo entre estes polos, envolvendo processos mentais complexos por parte do sujeito, que englobam desde o raciocínio lógico (associação, dedução, antecipação, inferência), até aspectos afetivos, emocionais, sensoriais, imaginativos, culturais, de memória, entre outros.

Desse modo a *fruição estética* configura-se em um ponto a ser pensado de maneira efetiva na composição de um planejamento de leitura, de forma a levar em consideração o desenvolvimento dos processos mentais, responsáveis por este processo.

Seguindo o raciocínio que a *fruição estética* é uma *estratégia* passível de ensino, passaremos a denominá-la, de acordo com Feres (2010, p.2), como *competência fruitiva*.

Como em qualquer estratégia, na de leitura, existem *procedimentos didáticos*, que devem ser dominados. Se o processo de cognição é importante, a forma com que o professor acionará estes processos para desencadear o aprendizado é também de grande importância. Neste caso estamos falando em conhecimento de didática; ou seja, do *processo didático*, em que há a transposição da teoria para a prática, o que nos leva a pensar sobre as palavras de Libâneo (2002, p.6):

(...) o processo didático é o conjunto de atividades do professor e dos alunos sob a direção do professor, visando à assimilação ativa pelos alunos dos conhecimentos, habilidades e hábitos, atitudes, desenvolvendo suas capacidades e habilidades intelectuais. Nessa

concepção de didática, os conteúdos escolares e o desenvolvimento mental se relacionam reciprocamente, pois o progresso intelectual dos alunos e o desenvolvimento de suas capacidades mentais se verificam no decorrer da assimilação ativa dos conteúdos. Portanto, o ensino e a aprendizagem (estudo) se movem em torno dos conteúdos escolares visando o desenvolvimento do pensamento.

Assim, para o desenvolvimento de uma *estratégia de leitura*, é necessário que se tenham conhecimentos sólidos sobre os processos didáticos, que visem ao ensino e aprendizagem, com o objetivo exclusivo de desenvolver momentos, que serão construídos no decorrer do cotidiano da sala de aula.

### **1.3.2- A necessidade de conhecimento sobre os processos didáticos**

A abordagem da didática nos cursos de graduação, na maioria das vezes, é feita baseada em teorias da didática, sem proporcionar aos alunos o contato com as transposições didáticas<sup>7</sup>, bem como sua reflexão a partir de fatos do cotidiano de uma sala de aula. O que nos faz refletir sobre as palavras de Antônio Augusto Gomes Batista<sup>8</sup>:

Na década de 1980 e, sobretudo, na de 1990, foram discutidas as tendências do pensamento pedagógico. Então, no curso de didática, em vez de refletir sobre as formas de organização do trabalho pedagógico, de como fazer, estudavam o que é a tendência da escola novista, a tendência marxista. A formação do professor tem que equilibrar teoria e prática, discutir a didática, a prática do ensino de língua portuguesa. O professor precisa fazer a transposição dos princípios teóricos em procedimentos pedagógicos. Saber como organizar a sequência didática, as formas de intervenção no texto do aluno, os modos de fazer estudo de textos com os alunos.

Se o professor de Língua Portuguesa ao longo de sua formação não obtém conhecimentos específicos sobre como conduzir seu trabalho na prática, de fato será muito difícil para o profissional, no exercício de seu trabalho, promover estratégias adequadas, formando deste modo um obstáculo para a elaboração de estratégias de leitura apropriadas, conforme relata Rojo (2001, p. 318):

Os resultados dessa experiência de formação mostram que, no processo de aprendizagem do professor, um dos pontos de estrangulamento é o momento da *modelização didática*, ao qual a tradição cristalizada das práticas didáticas impõe sérios obstáculos.

---

<sup>7</sup> Chevallard (2000) conceitua “transposição didática” como o trabalho de fabricar um objeto de ensino, ou seja, fazer um objeto de saber produzido pelo “sábio” (o cientista) ser objeto do saber escolar.

<sup>8</sup> Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel, no *site* Olimpíada de Língua Portuguesa. Disponível: [www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index](http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index). Acesso em 16/09/2011.



O conhecimento sobre o processo de construção de práticas didáticas é extremamente importante, pois vai possibilitar ao professor uma visão mais ampla do conteúdo a ser construído em sala de aula. Nesta perspectiva, partindo do princípio de que o professor de Língua Portuguesa necessita “romper com as obviedades comuns, com as práticas habituais, que distanciam cada vez mais os alunos do prazer da leitura e do uso da palavra”, conforme afirma Abdalla (1998, p. 18), torna-se importante, para o professor, estar aberto a novos caminhos.

É importante que não somente o professor de Língua Portuguesa, mas de todas as disciplinas, durante sua formação, antes de iniciarem seu trabalho em sala de aula, se voltem para formas mais didáticas de se promover o ensino-aprendizagem, no sentido de refletirem sobre as possibilidades reais do aluno. Para, a partir deste estudo, traçar uma real estratégia, direcionando o olhar para o momento de aprendizagem, que possibilite abranger todo potencial dos alunos, visando à aprendizagem de um conteúdo específico.

A necessidade de adequação às novas formas de expressão traz, para o professor em sala de aula, uma situação de apreensão, pois, para que isso se concretize, são necessárias novas formas de condução das práticas escolares.

Focar o momento de ensino aprendizagem é imperativo para que tenhamos reflexões sobre o momento de ensino e aprendizagem. Assim, dentro da prática de sala de aula, é imprescindível, de acordo com Zabala (1998 p. 17), que se pense no processo de aprendizagem de maneira conjunta: o planejamento, a aplicação, e a avaliação, para, dessa forma, termos uma visão processual da prática.

Desse modo, propomo-nos, em nossa pesquisa, colher dados para que possamos refletir sobre *como* são conduzidas as práticas de leitura em sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa. Nesta perspectiva utilizaremos a Teoria das Representações Sociais/TRS, de MOSCOVICI (1978), expondo-a no próximo capítulo, a fim de melhor compreender o que pensam os professores sobre suas práticas, e se as mesmas proporcionam uma aprendizagem mais significativa por parte de seus alunos.

## **CAPÍTULO II**

### **CONCEITOS DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS/TRS PARA EXPLICITAR AS REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS ESTRATÉGIAS/PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA**

Todas as interações humanas que surjam entre duas ou entre grupos, pressupõem representações. Na realidade, é isso que as caracteriza. (...) Pessoas e grupos criam representações no decurso da comunicação e da cooperação. (MOSCOVICI, 2007, p. 40-41)

Este capítulo objetiva apresentar um esboço dos conceitos básicos da Teoria das Representações Sociais /TRS (MOSCOVICI, 1970), de maneira a nos permitir conhecer as representações que se criam a partir das interações entre as pessoas, e que, com o tempo, transformam-se em representações, conforme a epígrafe acima. Apresenta as estruturas das representações sociais, enfatizando os processos de objetivação e ancoragem, e uma breve explanação sobre: informação, campo de representações e atitude. E, por fim, destaca a teoria do núcleo central (ABRIC, 1996), que delinea aspectos no campo de representações do professor, que, neste trabalho, se voltam para estratégias/práticas de leitura em sala de aula.

#### **2.1 Teoria das Representações Sociais/TRS**

O ser humano cotidianamente convive com informações que, ao longo da vida, vão se constituindo em conhecimento e balizam suas atitudes em sociedade. E, nesse espaço das construções humanas sobre o real, em que, como afirma Jovchelovitch (2008), “a realidade enquanto campo contratual pode ser expandida, redefinida, e eventualmente transformada” (p. 64), há exigências de que, reitera a autora, é preciso repensar “o caráter atribuído à relação entre mundo material e mundo simbólico” (p.64).

Nessa direção, os estudos de representação social cunham o interesse em explicar a interface da relação indivíduo-sociedade em sua dinâmica e em sua diversidade no mundo moderno. O que significa dizer que, para o homem moderno, as

representações sociais constituem “uma das vias de apreensão do mundo concreto, circunscrito em seus alicerces e em suas consequências”, conforme afirma Moscovici (1978, p.44).

Para melhor compreender o porquê de seguir este caminho, lembramos Moscovici (2009, p. 310-311), quando, em entrevista concedida a Ivana Marková, explica o motivo do estudo da TRS:

(...) o problema para mim se tornou o seguinte: como o conhecimento científico é transformado em conhecimento comum, ou espontâneo? Nesse processo, ele adquire as qualidades de um credo real. (...) Sugerir que um terceiro componente intervenha, isto é, o senso comum. (...) o que tinha em mente era sua relação com a cultura, porque, nessa ordem de coisas, você deve assumir como ativo, real, somente o que entra nas maneiras e práticas, isto é na vida do senso comum. Desse modo quando comecei minha pesquisa na França, tentei compreender e reabilitar o pensamento comum e o conhecimento comum.

Moscovici (2009) afirma que as Representações Sociais (RS) têm o objetivo de “(...) abstrair sentido do mundo e introduzir nele ordens e percepções, que reproduzam o mundo de uma forma significativa” (p. 46).

O autor estuda o fenômeno da apropriação dos conhecimentos pelo senso comum, destacando que isso não seria a vulgarização do saber científico, mas um tipo de conhecimento originado e adaptado a partir de necessidades e contextos específicos. Ou seja, no processo de interação social, o sujeito socializa-se, reconstrói opiniões, imagens e atitudes vivenciadas/povoadas na sociedade. O estabelecimento dessas relações entre grupos produz sentido ao comportamento, que é gerado por eles e dentro deles.

Assim, entendemos que, para Moscovici (1978), o conceito de *senso comum* é essencial para a ciência e a filosofia, pois nele emergem representações para que se possam extrair materiais para as construções teóricas. Por isso, ele afirma que: “(...) pensamos e vemos por procuração, interpretamos fenômenos sociais e naturais que não observamos e observamos fenômenos que nos dizem podem ser interpretados... por outros” (p.21). Mais adiante, ainda afirma Moscovici (1978, p. 51):

(...) toda ordem de conhecimento (...) pressupõe uma prática, uma atmosfera que lhe são próprias e lhe dão corpo. E também, sem dúvida alguma, um papel particular do indivíduo conhecedor. Cada um de nós preenche de modo diferente esse papel, quando se trata de exercer o seu ofício na arte, na técnica ou na ciência, ou quando se trata da formação de representações sociais. Neste último caso, cada pessoa parte de observações e, sobretudo, de testemunhos que acumulam a

propósito de eventos concorrentes: o lançamento de um satélite, o anúncio de uma descoberta médica, o discurso de um personagem importante, uma experiência vivida e contada por um amigo, um livro, etc.

Nesse panorama, as representações sociais desempenham no seio da sociedade a função de desvelar a linguagem, a ideologia e o imaginário social que, interativamente, elaborados e compartilhados por diferentes grupos, compreendem e transformam a realidade. Assim, numa tentativa de clarificar, Moscovici (1978, p.28) entende *representação social* como:

(...) um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças as quais os homens tornam inteligíveis física e social, inserem-se num grupo ou numa ligação cotidiana de trocas, e liberam os poderes de sua imaginação.

Moscovici (1978) afirma, ainda, que: "toda representação é de alguém tanto quanto de alguma coisa. Por outras palavras, é uma forma de conhecimento por meio da qual aquele que conhece se substitui no que ele conhece" (p. 65). Aponta, também, que:

(...) pessoas e grupos, longe de serem receptores passivos, pensam por si mesmos, produzem e comunicam incessantemente suas próprias e específicas representações e soluções às questões que eles mesmos colocam. Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc. as pessoas analisam, comentam, formulam "filosofias" espontâneas, não oficiais, que têm um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como eles educam seus filhos, como planejam seu futuro etc. Os acontecimentos, as ciências e as ideologias apenas lhe fornecem o "alimento para o pensamento". (MOSCOVICI, 2009, p.45)

As representações sociais encontram, assim, respaldo teórico na Psicologia Social, fazendo interface com a Sociologia (Durkheim), Antropologia (Lévy-Bhrul) e com a Psicanálise (Freud). O estudo da realidade social, a busca pelo entendimento das culturas, das crenças e dos mitos de uma sociedade interagem nessas áreas e as tornam próximas em seus estudos sobre o conhecimento produzido no seio de uma sociedade, como destaca Moscovici (1978).

Para a Teoria das Representações Sociais/TRS, essas áreas colaboram para a observação/análise da vida cotidiana em sociedade e para a compreensão do conhecimento produzido *nela* e por *ela*. Assim, a TRS toma, como ponto de partida, "a diversidade dos indivíduos, atitudes e fenômenos, em toda sua estranheza e imprevisibilidade" (MOSCOVICI, 2009, p.79). E tem, como objetivo, ainda segundo o

autor, “descobrir como os indivíduos e grupos podem construir um mundo estável, a partir da diversidade” (p.79).

A TRS teve seu destaque e aprimoramento conceitual a partir dos estudos de Moscovici (1978). A obra “A representação social da psicanálise”, publicada em 1961, a qual apresenta um estudo realizado com a sociedade francesa e cujo objetivo era levantar as representações sociais de algumas categorias da população sobre a psicanálise, constitui-se como origem da TRS.

Moscovici (1978) sofre influência de Durkheim, sociólogo positivista do século XIX e considerado pai da sociologia moderna. Durkheim apresenta ao mundo seu estudo sobre as “*representações coletivas*”, o qual buscava analisar e explicar os fenômenos sociais que se engendravam na sociedade de modo a distinguir o pensamento social do individual. Ao propor essa divisão, entende que as regras que gerenciam a vida individual não são as mesmas da vida coletiva. Durkheim, ao propor a expressão *representações coletivas*, quis assim designar, como anuncia Moscovici (1978), que a especificidade do pensamento social tem relação com o pensamento individual, entendendo a representação individual como um “fenômeno puramente psíquico, irreduzível à atividade cerebral” (p. 25), e registrando que “a representação coletiva não se reduz à soma das representações dos indivíduos que compõem uma sociedade” (MOSCOVICI, 1978, p.25).

Nesta perspectiva, Moscovici (2009, p.49) explica que:

(...) as representações coletivas se constituem em um instrumento explanatório e se referem a uma classe geral de ideias e crenças (ciência, mito, religião, etc.), para nós, são fenômenos que necessitam ser descritos e explicados. São fenômenos específicos que estão relacionados com um modo particular de compreender e de se comunicar- um modo que cria tanto a realidade como o senso comum. É para enfatizar essa distinção que eu uso o termo “social”, em vez de coletivo”.

E Durkheim (1987) aponta que “o que as representações coletivas traduzem é a maneira pela qual o grupo se enxerga a si mesmo nas relações com os objetos que o afetam” (p. XXVI).

Percebe-se, então, nesse cenário, que as representações coletivas de Durkheim povoam o campo da sociologia, enquanto que a TRS, de Moscovici (1978), envereda pela psicologia, principalmente, a social.

Embora Moscovici (1978) afirme que as *representações coletivas* não dariam conta de explicar a complexidade das sociedades modernas, posto que cotidianamente

nestas são introjetadas uma diversidade de acontecimentos novos e diferentes, elas foram, sem dúvida, a base de estudos da TRS.

Além de Durkheim, Moscovici (1978) apoiou-se, também, na psicanálise e na psicologia do desenvolvimento para construir a TRS, resgatando conceitos dessas áreas para constituir o entendimento de como o indivíduo transforma um objeto a partir de suas próprias referências e é influenciado pelo que o rodeia.

Nesse sentido, o foco de estudo dessa teoria recai sobre o estudo das relações entre o individual e o coletivo, quando/como aquele “influencia” este, a ponto de dominá-lo (ou não). O estudo volta-se para verificar as mudanças ocorridas dentro da sociedade, entendendo sua dimensão plural e a rapidez com que acontecem e *por que* acontecem.

Nesse âmbito, Jodelet (2001, p.22) assim se manifesta:

Geralmente, reconhece-se que as representações sociais - enquanto sistemas de interpretação que regem nossa relação com o mundo e com os outros - orientam e organizam as condutas e as comunicações sociais. Da mesma forma, elas intervêm em processos variados, tais como a difusão e a assimilação dos conhecimentos, o desenvolvimento individual e coletivo, a definição das identidades pessoais e sociais, a expressão dos grupos e as transformações sociais.

Dessa forma, a *representação social* é, segundo Moscovici (1978), “uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos” (p. 26). Ao mesmo tempo possui, segundo o autor, uma “função constitutiva da realidade, da única realidade que conhecíamos por experiência e na qual a maioria das pessoas se movimenta” (p. 27).

Nessa perspectiva, as representações sociais, dentro de uma sociedade, buscam compreender o *homem/sujeito*: como age, pensa, em que acredita, como vê o seu entorno e seus pares. Figuram como um “conjunto dinâmico”, que torna o *não familiar* em *familiar*, sendo permeado por linguagens, imagens e ideias compartilhadas por um grupo (MOSCOVICI, 1978).

Com isso, o sujeito tem um papel protagonista no processo de construção de uma sociedade, não sendo só por ela influenciado, mas também a constitui. É um processo imbricado em que indivíduo e sociedade fazem-se, construindo um sistema de valores, regras e noções, que se desenvolvem na vida cotidiana por meio das interações e representações sociais.

O conceito de *representações sociais* não é de fácil apreensão, como o próprio Moscovici (1978) aponta, ao escrever que “se a realidade das representações sociais é fácil de apreender, não o é o conceito” (p. 41). E elas podem ser entendidas como um “ambiente”, em que se dá a compreensão e o significado à realidade cotidiana, dentro de uma perspectiva de elaboração e reelaboração desta. Assim, as representações sociais “circulam, cruzam-se e se cristalizam incessantemente através de uma fala, de um gesto, um encontro, em nosso universo cotidiano”. E é, a partir delas, que as relações sociais são “estabelecidas, os objetos produzidos ou consumidos, as comunicações trocadas” (MOSCOVICI, 1978, p.41).

Para Moscovici (1978), a estrutura teórica das *representações sociais* tem duas faces imbricadas: a *figurativa*, que corresponde ao objeto, e a *simbólica*, que corresponde ao sentido atribuído ao objeto pelo sujeito. A constituição se faz na relação sujeito/objeto na qual emerge a noção de que um cola-se ao outro, descobrindo-se, construindo-se e reconstruindo-se. O autor expõe a seguinte estrutura para apresentar as representações sociais:

### Figura 1 – Estrutura das Representações Sociais

REPRESENTAÇÃO SOCIAL	<u>FIGURA</u>
	SIGNIFICAÇÃO

Este gráfico mostra que a estrutura de cada representação aparece desdobrada, com duas faces indissociáveis; ou seja, Moscovici (1978) quer dizer que “ela faz compreender a toda figura um sentido e a todo sentido uma figura” (p. 65).

Para Moscovici (1978), “a atitude logra destacar a orientação global em relação ao objeto da representação social” (p. 70). Entende, ainda, que é uma “preparação para ação” do sujeito, posto que, ao analisá-la (a atitude/ação), podemos deduzir que aquilo que o indivíduo diz pode ser que ele faça (p.46). Assim, a atitude expressa uma resposta organizada, uma tomada de posição em relação ao objeto.

Além disso, Moscovici (1978) apresenta dois processos fundamentais e constituintes das representações sociais: a *objetivação* e a *ancoragem*. O primeiro *ancora* ideias estranhas, reduzindo-as a “categorias e imagens comuns”, transformando-as em algo familiar; e o segundo “transforma algo abstrato em algo quase concreto”. Ou

seja, projeta-se o que está na mente em algo que exista no mundo físico e dentro de uma esfera particular, de modo que se possa compará-lo e interpretá-lo (MOSCOVICI, 2009, p.61). Tais processos serão descritos a seguir.

## 2.2 Processos de objetivação e de ancoragem

A *objetivação*, para Moscovici (2009, p.71), é primeiramente percebida como um universo puramente intelectual e remoto, aparecendo aos olhos do sujeito de forma física e acessível. Entende, então, que objetivar “é descobrir a qualidade icônica de uma ideia, ou ser impreciso; é reproduzir um conceito em uma imagem” (MOSCOVICI, 2009, p.71-72). Assim, a “objetivação une a ideia de não-familiaridade com a realidade, torna-se a verdadeira essência da realidade” (p.71).

É a fase em que os objetos tornam-se parte do contexto, “passam a existir como objetos, são o que significam” (MOSCOVICI, 2009, p.74).

Trata-se de um processo intimamente ligado ao pensamento social, quando a informação chega ao grupo, tornando-a acessível e promovendo a apreensão e a familiarização do objeto por parte dos sujeitos. É o momento, que Moscovici (1978) chamou de *núcleo figurativo*, em que as imagens, que representam o objeto e que foram selecionadas, mesclam-se, integram-se num complexo de imagens que produzem um complexo de ideias.

É, nesse contexto, que surgem, então, como afirma Moscovici (2009, p. 73):

(...) fórmulas e clichês que o sintetizam e imagens que eram antes distintas, aglomeram-se ao seu redor. Não somente se fala dele, mas ele passa a ser usado, em várias situações sociais, como um meio de compreender outros e a si mesmo, de escolher e decidir.

Doise (2001), um outro teórico da TRS, explica que “a objetivação torna concreto o que é abstrato, muda o relacional do saber científico em imagem de uma coisa” (p.190). Aponta, então, que “(...) podemos pensar que a noção de atitude, a disposição inscrita no indivíduo, por sua ampla utilização, já é ela mesma o resultado de uma objetivação” (p.190).

Já Jodelet (2001, p.38) compreende a “objetivação como um processo de composto em três fases: construção seletiva, esquematização estruturante e naturalização”. Ela explica que as duas primeiras – construção seletiva e esquematização estruturante –, sobretudo, “manifestam (...) o efeito da comunicação e



das pressões, ligadas à pertença dos sujeitos, sobre a escolha e a organização dos elementos constitutivos da representação. Para ela, a “naturalização das noções lhes dá valor de realidades concretas, diretamente legíveis e utilizáveis na ação sobre o mundo e os outros” (2001, p.38-39).

Já, para Moscovici (2009, p.61), a *ancoragem* é:

(...) um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada.

Afirma, ainda (1978), que *ancorar* é classificar e nominar alguma coisa, já que nesse universo as coisas, que não possuem denominação ou classificação, são estranhas, não existem e são até ameaçadoras para um determinado grupo. A *ancoragem* coloca o objeto estranho num conjunto de crenças e de valores “pertencentes” a um determinado grupo, fazendo uma ligação do novo com o antigo. Nesse sentido, afirma Moscovici (2009, p.61) que:

(...) no momento em que determinado objeto ou ideia é comparado ao paradigma de uma categoria, adquire características dessa categoria e é re-ajustado para que se enquadre nela. Se a classificação, assim obtida, é geralmente aceita, então qualquer opinião que se relacione com a categoria irá se relacionar também com o objeto ou com a ideia.

Para Jodelet (2001, p.38-39), a *ancoragem* “enraíza a representação e seu objeto numa rede de significações que permite situá-los em relação aos valores sociais e dar-lhes coerência” (p. 38). A autora nos alerta também que, “nesse nível, a ancoragem desempenha um papel decisivo, essencialmente no que se refere à realização de sua inscrição num sistema de acolhimento nocional, um já pensado” (p.38). Revela, também, que por um trabalho da memória, “o pensamento constituinte apoia-se sobre o pensamento constituído para enquadrar a novidade a esquemas antigos, ao já conhecido” (p. 39).

Abdalla (2008, p. 18-19) acentua, ainda, que “as representações sociais oferecem uma rede de significados, permitindo a atribuição de sentidos”, dando significado aos “sistemas de categorização”. No nosso caso, é preciso pensar, então, como o Professor de Língua Portuguesa, tal como aponta a autora, torna-se “sujeito produtor de representações”, ou seja, representa suas estratégias e práticas de leitura.

Na (re) construção destes “materiais que entram na composição de determinada representação”, ou seja, reconstruindo o “mapa de relações”, tal como afirma Abdalla

(2008, p. 19), que delineiam o “campo” e os “sentidos”, que foram possíveis “consolidar” (p. 19), procuramos compreender, também, como seriam as três dimensões descritas por Moscovici (1978): a informação, o campo de representação ou a imagem e a atitude, cujos esclarecimentos seguem adiante.

### 2.3 Informação, campo de representações e atitude

Moscovici (1978) afirmou que, na hipótese de cada universo de opinião pública ser formado por dimensões, seriam elas: *informação, o campo de representações (imagem) e a atitude*. Na intenção de uma aproximação de tais conceitos que, segundo o teórico, participam da composição das representações, assim compreendemos:

**1. Informação:** refere-se ao conteúdo das interações comunicativas das quais o sujeito participa e está relacionada à quantidade e qualidade de informações adquiridas pelo indivíduo. A informação configura a organização dos conhecimentos adquiridos pelo professor a partir do que leu, estudou, ouviu, vivenciou, no ambiente social, constituindo conteúdos sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula, que podem ser (ou não) significativos.

**2. Campo de representação:** remete à imagem construída sobre um conteúdo concreto; resultado de um processo interativo de formação e transformação do objeto no nível do pensamento. É a ideia que o professor tem sobre as estratégias/práticas de leitura, como resultante de um processo que se deu a partir de diferentes formas de exposição a informações e opiniões acerca de um aspecto preciso sobre o objeto em questão. Refletindo uma imagem externa, o sujeito constrói outra, interiormente, que passa a ser referência sobre o objeto.

**3. Atitude:** focaliza a orientação global em relação ao objeto representado. Está relacionada, no nosso caso, às estratégias de leitura em sala de aula. A atitude reflete concretamente o pensamento do professor. São escolhas que definem suas práticas e que revelam a crença que tem sobre o objeto. É bastante compreensível que siga algum tipo de padrão, pois corresponde a um ponto de partida que tem a respeito da representação do objeto.

Abdalla (2008) nos ajuda a compreender as dimensões, quando afirma que:

(...) as representações sociais, sendo multidimensionais, cumprem uma multiplicidade de funções. Como sistema de interpretações, elas orientam, então, a relação do indivíduo com o mundo e com os outros sujeitos, organizando, como, já mencionamos os comportamentos e as intenções comunicativas.

Deste modo, procuramos conhecer referências, informações e/ou imagens, que nossos respondentes representam e que, hoje, compartilham no ambiente social no qual estão inseridos. Nos termos da TRS, de que modo nossos sujeitos de pesquisa *ancoraram* suas estratégias/ práticas de leitura nesse contexto da sala de aula do ensino médio da escola pública? Procuramos, assim, relacionar esse conjunto de fatores às escolhas dos docentes em relação às suas estratégias/ práticas de leitura em sala de aula.

Também, neste trabalho, utilizamos os estudos de Abric (1996, p. 10), que, ao referendar a TRS, explicita os elementos essenciais relacionados à Teoria do Núcleo Central, que será explicitada a seguir.

## 2.4 A Teoria do Núcleo Central

O pesquisador, Jean Claude Abric, em 1976, propôs a hipótese do núcleo central, com o intuito de explicar a constituição e o funcionamento das representações sociais. Para ele:

(...) a representação é um conjunto organizado de opiniões, de atitudes, de crenças e de informações referentes a um objeto ou a uma situação. É determinada ao mesmo tempo pelo próprio sujeito (sua história, sua vivência), pelo sistema social e ideológico no qual ele está inserido e pela natureza dos vínculos que ele mantém com esse sistema social (ABRIC, 2001, p. 156).

Entende o autor (1996) que a representação social é uma organização de significados, que funciona como um sistema de interpretação da realidade, e rege as relações dos indivíduos com o seu meio físico e social, determinando comportamentos e práticas dos mesmos. Afirma, ainda, que as representações têm uma estrutura constituída de dois subsistemas: *sistema central* e *sistema periférico*.

O sistema central está diretamente “ligado à memória coletiva, à história do grupo, ao seu sistema de normas e valores, à natureza de seu desenvolvimento na situação social” (p.10). Ou seja:

- As representações sociais são conjuntos sociocognitivos organizados e estruturados;
- Esta estrutura específica é constituída de dois subsistemas: um sistema central e um sistema periférico;

- O conhecimento do simples conteúdo de uma representação não é suficiente para defini-la. É preciso identificar os elementos centrais;
- O núcleo central – que dá à representação sua significação, que determina os laços que unem entre si os elementos do conteúdo e que rege enfim sua evolução e sua transformação (p. 10).

Nessa perspectiva, Abric (2000) afirma que as representações têm um campo amplo de abrangência e ação nos grupos sociais, de modo a cumprir determinadas funções, tais como: a de saber; a *identitária*; a *orientadora*; e a *justificadora*. Ou seja: a) na *função de saber* - a representação social atribui sentido aos objetos e acontecimentos sociais, dando suporte básico aos atos comunicativos por meio de uma interpretação, de uma linguagem compartilhada; b) na *função identitária* - a representação define a própria identidade do grupo por meio da super valorização de suas características e produções, protegendo-a de elementos estranhos (externos); c) na *função de orientação* - a representação atua na medida em que modela os elementos do contexto, os comportamentos, promovendo as diferenciações sociais e contribuindo para a especificidade dos grupos; d) na *função justificadora* - a representação envolve aspectos ideológicos, permitindo aos atores explicar e justificar suas condutas.

Podemos dizer, também, que a representação social, sendo um fenômeno social, apresenta em sua organização interna características contraditórias. Ou seja, as representações sociais, são, ao mesmo tempo, estáveis e móveis, rígidas e flexíveis, consensuais; porém, marcadas por acentuadas diferenças interindividuais, como sintetizado por Sá (1996), em seu livro “Núcleo Central das Representações Sociais”, quando revela as ideias de Abric (1996).

No entorno do núcleo central, Abric (2000, p.31) afirma que se encontram organizados os elementos periféricos responsáveis “pela interface entre a realidade concreta e o sistema central”. Para uma melhor análise, apresentamos, a seguir, um quadro que traduz um pouco dessa teoria.

### Quadro 1 - Características do sistema central e do sistema periférico de uma representação

SISTEMA CENTRAL	SISTEMA PERIFÉRICO
Ligado à memória coletiva e à história do grupo	Permite a integração de experiências e histórias
Consensual Define a homogeneidade do grupo	Tolera a heterogeneidade do grupo
Estável Coerente Rígido	Flexível Tolera as contradições
Resistente às mudanças	Evolutivo
Pouco sensível ao contexto imediato	Sensível ao contexto imediato
Funções: - gera o significado da representação - determina sua organização	Funções: - permite a adaptação à realidade concreta - permite a diferença de conteúdo

Fonte: Jean-Claude Abric (2000, p. 34).

Com isso, é possível assumir a importância da Teoria das Representações Sociais (TRS) e da Teoria do Núcleo Central (TNC), para objetivarmos e ancorarmos as representações sociais dos Professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no Ensino Médio. Também, é possível compreender as palavras de Moscovici (2009), quando diz que “o que as sociedades pensam de seus modos de vida, os sentidos que conferem a suas instituições e as imagens que partilham, constituem uma parte essencial de sua realidade e não simplesmente um reflexo seu” (p.173).

Nesse universo das representações sociais, é que os professores de Língua Portuguesa se manifestam em sala de aula a respeito da forma que conduzem objetivamente suas estratégias/práticas de leitura.

Procuramos, como indica Abdalla (2008, p. 22), “colocar o foco no *grau de coerência* (grifos da autora) da *informação*, do *campo de representação* e da *atitude*”, levando, também, em conta o que nos diz Moscovici (1978): “uma pessoa se informa e se representa alguma coisa unicamente depois de ter adotado uma posição, e em função da posição tomada” (p. 74). Qual, então, seria a posição dos Professores de Língua Portuguesa sobre estratégias/práticas de leitura no ensino médio? O que pensam sobre o que fazem? Quais são as práticas que, segundo eles, motivam seus alunos para tornarem-se leitores proficientes?

Os próximos capítulos pretendem, assim, buscar algumas respostas para estas questões.

## CAPÍTULO III

### OS CAMINHOS DA PESQUISA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses *que fazeres* se encontram um no corpo do outro. (...). Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2009, p.29)

Este capítulo tem por objetivo explicitar os caminhos da pesquisa. E, nesta perspectiva, identificaremos os procedimentos metodológicos no âmbito de uma abordagem qualitativa de pesquisa, as etapas da pesquisa e os instrumentos utilizados, o campo e os sujeitos de pesquisa.

#### **3.1 Dos procedimentos metodológicos (abordagem qualitativa de pesquisa)**

A pesquisa em educação, no passado, seguia o modelo das ciências físicas e naturais, lançando mão do isolamento dos fenômenos e analisando-os. Essa tendência encontrava respaldo no modelo positivista, que imprimia a ideia, segundo Boaventura Santos (1985), de que “o que não é quantificável era cientificamente irrelevante” (p. 15).

Entretanto esse modelo não satisfazia a busca investigativa do campo educacional e, como avisam Lüdke e André (1986), “esse tipo de estudo tem e terá validade para certos tipos de problemas” (p. 7). Mas, para as ciências sociais, caracterizada pelas constantes mudanças, não há como prever os acontecimentos ou comportamentos futuros e, portanto, a aplicação desse modelo não traduziria a realidade a ser estudada (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

A abordagem qualitativa vem se afirmando como possibilidade de investigação em pesquisas realizadas na área da educação a partir da década de 70, caracterizando-se pelo enfoque interpretativo e pelo olhar voltado aos elementos que sejam significativos para o observador-investigador. Assim, explicam Lüdke e André (1986, p.7), este tipo de abordagem busca responder às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa

educacional e por problemas revelados pela prática educacional. Também, foi fortemente influenciada, conforme explicitam as autoras, “por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido na trama da peça” (p. 7).

Para Alves (1991, p.54), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que “as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”.

Com isso, a utilização neste trabalho da abordagem qualitativa será de grande valia, posto que ela se constitui em “um processo de reflexão e análise da realidade por meio da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação”, conforme aponta Oliveira (2007, p. 37). Este processo, continua a autora, “implica em estudos segundo a literatura pertinente ao tema, observações, aplicação de questionários, entrevistas e análise de dados, que deve ser apresentada de forma descritiva” (p. 37).

Há, portanto, uma imersão do pesquisador no contexto da pesquisa, conduzindo-o pelo campo interpretativo de modo a entender a realidade que se apresenta, observando e registrando as interações do campo a ser investigado.

Nesse âmbito, Alves (1991, p.54) aponta três características, que são consideradas essenciais, por Patton, aos estudos qualitativos: “*visão holística, abordagem indutiva e investigação naturalística*” (p. 54). Cada uma dessas características traz, em seu bojo, as seguintes especificidades: a) a *visão holística* – que parte do princípio de que a compreensão de um significado de um comportamento ou evento só é possível em função da compreensão das interrelações, que emergem de um dado contexto; b) a *abordagem indutiva* - que pode ser definida como aquela em que o pesquisador parte de observações mais livres, deixando que as dimensões e categorias emergem progressivamente durante o processo de coleta e análise de dados; e c) a *investigação naturalística* - que é aquela em que a intervenção do pesquisador no contexto observado é reduzida ao mínimo.

Embora essas características não representam, em seu conjunto, um consenso entre os pesquisadores qualitativos, Alves (1991, p.54) afirma que, entre elas, aparecem *pontos modais*, “que são aquelas que mais diretamente refletem o pressuposto de ordem epistemológica, explicitamente reconhecidos ou não, que se referem à natureza da realidade e ao processo do conhecimento” (p. 55).

No caso dos objetivos propostos neste estudo, o paradigma qualitativo oferece subsídios e ferramentas para responder aos questionamentos acerca do problema da pesquisa, tais como: questionários e entrevistas.

### 3.2 Das etapas de pesquisa aos instrumentos utilizados

Esta pesquisa se desenvolveu em duas fases. Na 1ª fase, aplicamos um questionário com perfil socioeconômico, perfil sociocultural para vinte sujeitos de pesquisa (professores de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, vinculados à Diretoria Regional de Santos/DRS), contendo questões fechadas e abertas, e com palavras de evocação sobre o que pensam a respeito de: a) literatura; b) leitura; c) letramentos; d) diferentes linguagens; e e) dos procedimentos didáticos mais adequados para um aprendizado efetivo e significativo. E, na segunda fase, fizemos entrevistas semiestruturadas com cinco (5) daqueles professores, que participaram da 1ª fase da pesquisa, aprofundando cada um dos cinco itens anunciados.

Para fazer a análise de dados, lançamos mão da técnica de análise de conteúdo, segundo Bardin, (2007), na tentativa de compreender os dados coletados, de “desvendar um pouco do contexto em que o ‘objeto’ foi ‘apreendido’”, conforme destaca Abdalla (2008, p.43).

A escolha pela análise de conteúdo (AC), em Bardin (2007, p. 31), recai no fato da mesma ser um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa a obter, “por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não), que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens” (p. 42).

Para Bardin (2007, p.30), a *análise de conteúdo* de mensagens tem duas funções que na prática podem coexistir de maneira complementar:

- Uma função heurística: a análise de conteúdo enriquece a tentativa exploratória, aumenta a propensão à descoberta. É a análise de conteúdo para “ver o que dá”;
- Uma função de “*administração da prova*”: hipóteses sob a forma de questões ou de afirmações provisórias servindo de diretrizes, apelarão para o método de análise sistemática para serem verificadas no sentido de uma confirmação ou de uma informação. É a análise de conteúdo para “servir de prova”.

Bardin (2007, p. 95) organiza a análise de conteúdo em torno de três polos cronológicos:



- 1) *a pré-análise*: fase da organização propriamente dita. Geralmente esta fase tem três missões: escolha dos documentos, formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores para fundamentar a interpretação final.
- 2) *a exploração do material*: consiste na administração sistemática das categorias para codificação, tabulação e estabelecimento prévio das regras para análise do material relatado.
- 3) *o tratamento dos resultados , a inferência e a interpretação*.

Nesse sentido, a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens” conforme indica Bardin (2007, p.44). Assim, “não existe o pronto-vestir em análise de conteúdo, mas apenas algumas regras base, por vezes dificilmente transponíveis” (p. 31).

Neste estudo, a análise de conteúdo contribui para o trabalho investigativo de modo a indicar o caminho a ser percorrido para desvelar as representações dos professores de Língua Portuguesa sobre suas práticas. Para a análise dos dados<sup>9</sup>, a intenção é categorizar as respostas, relacionando-as a elementos profissionais, pessoais, sociais e afetivos (Cf. Quadros de 1 a 23, APÊNDICE V).

Entendemos que seja relevante reafirmar que o interesse em pesquisar os procedimentos de leitura em sala de aula teve motivação em compreender o valor que os professores de Língua Portuguesa atribuem ao trabalho que desenvolvem no momento de ensino-aprendizagem de leitura dentro da sala de aula. E, tendo como ponto de partida os seguintes questionamentos, já revelados anteriormente: quais são as representações dos professores de Língua Portuguesa sobre as estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino médio das escolas públicas estaduais? Como o professor pode contribuir para dar sentido/significado à formação de leitores críticos e reflexivos?

### **3.3 Do campo de pesquisa**

Circunscrevemos a pesquisa apenas em uma Escola Estadual E. A. O. G.<sup>10</sup>, por tratar-se de um campo detalhado e, também, pela proximidade dos sujeitos entrevistados. As demais escolas, cujos professores colaboraram com a pesquisa são:

---

<sup>9</sup> Respostas a questionários e entrevistas.

<sup>10</sup> As Escolas foram designadas por siglas, para evitar que fossem identificadas.

Escola E. P. F.; Escola E. M. C. B.; Escola E. A. S. Todas pertencem à Diretoria Regional de Santos.

É interessante ressaltar algumas particularidades do Ensino Médio, pois a história desta etapa de ensino é muito desfavorável, porque até pouco tempo – e para muitos, até agora, não é vista como essencial. Porém, há apenas dois anos ficou estabelecido pela Lei nº 12.061, de 27 de outubro de 2009, que altera o inciso II, do art. 4<sup>o</sup> e o inciso VI, do art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que seria a última etapa da educação básica, ministrado a adolescentes com idades compreendidas entre 14 a 17 anos (BRASIL, 2009).

Existem setenta e oito (78) escolas vinculadas à Diretoria Regional de Santos, sendo que sessenta e quatro (64) delas oferecem Ensino Médio.

• **Escola E. A. O. G.**

O prédio, que abriga a Escola Estadual A. de O. G. foi o primeiro Fórum da Cidade de Cubatão (na época ainda uma Comarca) e, depois, o Conservatório da cidade. Está localizada em Cubatão, possui 13 salas de aula, cozinha, secretaria, sala dos professores, sala da direção, biblioteca, quatro banheiros.

De acordo com o regimento escolar, a escola funciona: das 7h às 12h15, com 13 classes; das 13h às 18h15, com 13 classes; das 19h às 22h, com 13 classes. Nos finais de semana, funciona o projeto “Escola da Família”.

A escola trabalha somente com o Ensino Médio sendo: no período matutino atende a um total de 537 alunos, matriculados em 6 classes de 1º ano; 4 classes de 2º ano; e 3 de 3º ano, formando classes de mais ou menos 40 alunos em sala de aula.

No período vespertino a escola atende a um total de 456 alunos, matriculados em 8 classes de 1º ano; 4 classes de 2º ano; e 2 de 3º ano, formando classes de mais ou menos 40 alunos em sala de aula.

No período noturno a escola atende a um total de 562 alunos, matriculados em 4 classes de 1º ano; 4 classes de 2º ano; e 5 classes de 3º ano, formando classes de mais ou menos 43 alunos em sala de aula.

O corpo docente da escola é composto por 74 professores, e o corpo administrativo é formado por 16 funcionários, sendo: 1 Diretor; 1 Vice-diretor; 2 Coordenadores; 1 Secretário de Escola; 6 Agentes de Organização Escolar; 4 Agentes de Serviços Escolares e 1 Auxiliar de Serviços Gerais.

A escola não possui local apropriado para biblioteca (atualmente está localizada em um ambiente embaixo da escadaria principal da escola), e o acervo não é catalogado. Não possui também auditório.

Não existe uma sala de multimídia, sendo que os equipamentos eletrônicos são alojados nos corredores e alguns na sala da direção.

Apesar da estrutura física apresentar algumas inadequações, a escola figura entre as melhores na região da Diretoria de Santos, bem como da Coordenadoria do Interior de acordo com o índice do IDESP<sup>11</sup>, cujo resultado alcançado, em 2011, foi de 2,29<sup>12</sup> colocando-a em um lugar de destaque na região na cidade de Cubatão.

O projeto pedagógico está organizado em três fases: MARCO SITUACIONAL, DOUTRINAL E OPERATIVO. Sendo que no marco situacional, a escola enfatiza que é importante que os conteúdos sejam, relacionados à realidade, à história, à cultura brasileira e latina. No marco doutrinal a escola destaca que a sociedade idealizada por nós, esteja fundamentada em propiciar direitos fundamentais que permitam obter melhorias na finalidade de vida da população, viabilizando assim a prática da cidadania. E, por fim, ressaltaremos os itens, a seguir, de acordo com o PLANO DE GESTÃO QUADRIENAL (2011 – 2014, p. 30):

\*Planejamento - Metas e objetivos estabelecidos. Esse planejamento pode ser coletivo e/ou por área. A interdisciplinaridade e a multidisciplinaridade têm papel fundamental nesse processo. Deve existir ainda uma certa flexibilidade para que sejam feitas as reflexões, sobre os assuntos tratados.

\*Objetivos - Podem ser divididos por área. A linha de trabalho deve ser seguida pelo coletivo, buscando formar um crítico pensante, participativo, questionador da realidade, transformador, tornando-se um cidadão consciente de seu papel na sociedade.

\*Conteúdo - Relacionado à realidade, contextualizado historicamente significativo, abrangendo temas como: o mundo do trabalho, as tecnologias da informação e comunicação, o cotidiano e o mundo acadêmico.

Queremos realizar uma escola que seja adequada para contribuir na direção daquele homem e daquela sociedade expressos antes. Por isso optamos por uma Educação construtivista e interacionista, que entendemos como:

- 1- Educando sujeito do seu desenvolvimento;
- 2- Educando capaz de atuar e transformar a realidade em que vive.

---

<sup>11</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo é o indicador que avalia a qualidade das escolas estaduais paulistas em cada ciclo escolar e permite fixar metas anuais para o aprimoramento da qualidade da educação no Estado.

<sup>12</sup> Dados extraídos do *site* <http://www.educacao.sp.gov.br>. Acesso em 15/04/2012.

***Pensamos que nossa educação nesta Escola deve voltar-se para as seguintes funções:***

- 1- Resgate de valores morais e espirituais;
- 2- Cultivo do espírito democrático;
- 3- Desenvolvimento do senso crítico;
- 4- Consciência política, convívio social-ética e cidadania;
- 5- Formação, como busca e realização da identidade desejada (Vida NOTA 10).
- 6- Elevação da autoestima do aluno;
- 7- Domínio da técnica como meio de transformar a realidade para o bem estar de todos.

Os PLANEJAMENTOS foram desenvolvidos tendo como ALICERCE PRINCIPAL:

- As competências, habilidades e as METAS;
- DESENVOLVER PLENAMENTE a proposta curricular da SEE-SP/2008.

A escola apresenta-se coesa, fortalecida por professores, que perseguem o mesmo objetivo; porém, apresenta algumas dificuldades referentes à parte física, em especial, a falta de espaço (biblioteca, auditório) para elaboração de atividades diferenciadas extraclases.

### **3.4 Dos sujeitos**

Podemos verificar que os professores que aceitaram responder ao Questionário são: em sua grande maioria, do sexo feminino; apresentam idade acima de 32 anos; e a maioria tem dois filhos, conforme atesta o Quadro abaixo:

**QUADRO 2 – Perfil socioeconômico I**

<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>			<b>20</b>
01	Escola onde leciona	Escola Estadual	20
02	Estado civil	Casada.....	08
		Solteira.....	07
		Outros.....	04
04	Faixas etárias	17-20 anos	-
		21-24 anos	-
		25-28 anos	-
		29-32anos	02
		Acima de 32 anos	18

05	Gênero	Feminino	18
		Masculino	02
06	Número de filhos	Não tem filhos.....	07
		01.....	06
		02.....	05
		Acima de três.....	02

Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental de Língua Portuguesa e Literatura, que trabalham em escolas pertencentes à Diretoria Regional de Santos, nas cidades de Cubatão e Santos, de acordo com informações a seguir:

### QUADRO 3 – Perfil socioeconômico II

07	Local da residência	Cubatão.....	06
		Santos.....	12
		São Vicente .....	01
		Guarujá .....	01
08	Local de trabalho	Cubatão.....	15
		Santos.....	05

Dos professores respondentes, catorze (14) declararam ter como rendimento mensal de 02 a 04 salários mínimos e pertencer à classe média e à classe média baixa. Em relação à escolaridade dos pais, os dados apresentam que, na maior parte dos professores, a mãe possui escolaridade até o 4<sup>a</sup> ano do Ensino Fundamental; quanto ao pai, dos 13 sujeitos respondentes: 09 frequentaram o Ensino Fundamental até o 4<sup>a</sup> ano e 04 frequentaram o Ensino Fundamental até o 9<sup>o</sup> ano.

### QUADRO 4 – Perfil socioeconômico III

09	Rendimento mensal	Menos de 1 salário mínimo.....	-
		01 salário mínimo.....	-
		Entre 02 a 04 salários mínimos.....	14
		Entre 05 a 07 salários mínimos.....	06
		Entre 08 a 10 salários mínimos.....	-
		Mais de 10 salários mínimos.....	-

10	Classe social	Alta.....	-
		Média alta.....	-
		Média.....	10
		Média baixa.....	10
11	Escolaridade da mãe	Nunca frequentou a escola .....	01
		Ensino Fundamental (até 4ºano)..... Ensino	16
		Fundamental (até a 9ª ano).....	03
		Ensino Médio ( 2º. Grau) completo.....	-
		Ensino Médio ( 2º. Grau) incompleto.....	-
		Superior incompleto.....	-
		Superior completo.....	-
		Outra. Qual .....	-
		Não sei .....	-
12	Escolaridade do pai	Nunca frequentou a escola .....	01
		Ensino Fundamental (até 4ºano)..... Ensino	09
		Fundamental (até a 9ª ano).....	04
		Ensino Médio ( 2º. Grau) completo.....	01
		Ensino Médio ( 2º. Grau) incompleto.....	02
		Superior incompleto.....	-
		Superior completo.....	-
		Outra. Qual .....	-
		Não sei .....	03

Desses vinte professores, cinco foram entrevistados, por apresentarem: disponibilidade de horário, serem licenciados em Letras-Língua Portuguesa; e estarem lecionando na data da pesquisa a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

A partir dos dados coletados e organizados, procedemos à análise de conteúdo, conforme Bardin (2007), e, especialmente, de acordo com a TRS, de Moscovici (1978), que contribuíram para *ancorá-los* em duas dimensões de análise, conforme o que está desenvolvido no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO IV

### AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE AS ESTRATÉGIAS/PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE POSSÍVEL

Olha, o que eu costumo fazer é dar leitura, então, assim no ensino médio, a gente dá leitura de livros. E pede para que eles façam seminários e expliquem o que leram. Isso ajuda bastante de outra maneira. Eu peço para que eles leiam, por exemplo, também, um conto. Eu peço para que eles leiam e vou explicando passo a passo para que eles possam entender outros contos. (S2, APÊNDICE VI)

(...) procuro colocar à disposição deles conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto, para assim terem condições de atribuir sentido ao que leem. A princípio, faço uma pré-leitura do texto sugerido e, logo a seguir, pergunto sobre o texto para verificar o entendimento dos alunos, mediante suas respostas, vou fazendo com que eles consigam ter condições de atribuir sentido ao que eles estão lendo. (S 4, APÊNDICE VI)

Este capítulo objetiva conhecer as representações dos professores de Língua Portuguesa sobre suas estratégias/práticas de leitura em sala de aula. Nesta direção se fundamenta nos procedimentos teórico-metodológicos da pesquisa qualitativa, tendo como pano de fundo a Teoria das Representações Sociais/TRS, de Moscovici (1978). A análise que pretendemos desenvolver assume duas dimensões. A *primeira* apresentará a necessidade de se conhecer sobre o processo de *cognição*, pois o mesmo é importante para a construção de estratégias/práticas de leitura. A *segunda* mostrará um pouco da compreensão dos professores sobre seus respectivos *procedimentos didáticos* voltados para as estratégias de leitura. A intenção é revelar o sentido que os professores de Língua Portuguesa dão às estratégias e/ou aos procedimentos didáticos em sala de aula, tendo em vista as práticas de leitura.

A análise levará em conta se o trabalho em sala de aula, ou seja, a prática realizada pelos professores em seu cotidiano, condiz com o discurso dos próprios professores e da sociedade. Nessa perspectiva, a análise de conteúdo, conforme Bardin (2007), buscará encontrar a presença de algumas palavras ou conceitos que possam

identificar o que os professores de Língua Portuguesa pensam ou percebem sobre suas práticas/estratégias de leitura em sala de aula.

Neste sentido, tentaremos analisar as representações dos professores de Língua Portuguesa para “identificar semelhanças/diferenças” no percurso profissional destes professores, tal como afirma Abdalla (2006, p.30), na tentativa de desvendar o que pensam os professores sobre as estratégias/práticas de leitura. Enveredando por este caminho, buscamos nos fundamentar na Teoria das Representações Sociais (TRS), de Moscovici (1978) e na Teoria do Núcleo Central (ABRIC, 1996, 2000, 2001). Tomamos, sobretudo, o conceito de *representações*, de Moscovici (1978), como “o que re-presenta um ser, uma qualidade, à consciência, quer dizer, presente uma vez mais, atualiza esse ser ou essa qualidade, apesar de sua ausência ou até de sua eventual inexistência” (p. 57).

Dessa forma, o trabalho enveredou pela concepção de leitura tentando relacioná-la à TRS para reconhecer/descobrir as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre suas estratégias/práticas de leitura a partir das informações dos sujeitos pesquisados sobre o objeto representado. Os processos de *objetivação* e *ancoragem* tornam o não-familiar em familiar e nos dá o “fio condutor” das representações que habitam o universo simbólico dos professores em relação ao que pensam e a impregnação deles em suas práticas. Já que, para Moscovici (1978, p. 10), as representações sociais são:

(...) entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos.

Para dar conta dos dados coletados, junto aos vinte (20) sujeitos pesquisados, durante as duas etapas realizadas - aplicação do questionário ,contendo, para além de questões fechadas e abertas associação livre de palavras-indutoras (evocações-livres) e entrevistas semi-estruturadas com 5 destes sujeitos -, utilizamos a técnica da análise de conteúdo (BARDIN, 2007), buscando compreender os dados coletados e “desvendar um pouco do contexto em que o objeto foi apreendido” (ABDALLA, 2008, p.43).

O professor de Língua Portuguesa do estado de São Paulo, sujeito desta pesquisa, deve ter - de acordo com a Resolução SE nº 80/2009 de 04/11/2009, algumas habilidades para o ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, para o ensino de leitura. O documento, a nosso ver, desenvolve dois tipos de habilidades: a primeira



relaciona-se ao domínio da *cognição*; a segunda refere-se às *estratégias* e *procedimentos didáticos*.

Nesse sentido, o documento traz a seguinte disposição; que ora trata das formas e/ou recursos de expressão da língua (itens 1, 5, 6 e 7), ora enfoca a “língua como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais” (item 2); ora o texto se volta para as variedades linguísticas (itens 3, 4 e 5); e, finalmente o trabalho da Língua Portuguesa com os textos literários (itens 11-13). O item 14 (o último) trata, de forma geral, das linguagens verbais e não verbais e a respeito das transposições de uma para outra. Conforme esta disposição, temos as:

### **Habilidades relacionadas às etapas de cognição:**

1. Estabelecer relações entre diferentes teorias sobre a linguagem, reconhecendo a pluralidade da natureza, da gênese e da função de formas de expressão verbais e não verbais;
2. Reconhecer a língua como fonte de legitimação de acordos e condutas sociais e de experiências humanas manifestas nas formas de sentir, pensar e agir na vida social, com base na análise de sua constituição e representação simbólica;
3. Identificar e justificar marcas de variação linguística, relativas aos fatores geográficos, históricos, sociológicos e técnicos; às diferenças entre a linguagem oral e a escrita; à seleção de registro em situação interlocutiva (formal e informal); aos diversos componentes do sistema linguístico em que a variação se manifesta: na fonética, no léxico, na morfologia e na sintaxe;
4. Justificar a presença de variedades linguísticas em registros de fala e de escrita, nos seguintes domínios: sistema pronominal; sistema de tempos verbais e emprego dos tempos verbais; casos de concordância e regência nominal e verbal para recuperação de referência e manutenção da coesão do texto;
5. Analisar as implicações discursivas decorrentes de possíveis relações estabelecidas entre forma e sentido, por meio de recursos expressivos e utilização de recursos sintáticos e morfológicos, que permitam alterar o sentido da sentença para expressar diferentes pontos de vista.
6. Identificar e justificar o uso de recursos linguísticos expressivos em textos, relacionando-os às intenções do enunciador, articulando conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para explicar ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como as intenções do enunciador / autor;
7. Analisar, comparar e justificar os diferentes discursos, em língua falada e em língua escrita, observando sua estrutura, sua organização e seu significado relacionado às condições de produção e recepção;
8. Articular informações linguísticas, literárias e culturais, estabelecendo relações entre linguagem e cultura, comparando situações de uso da língua em diferentes contextos históricos, sociais e

espaciais e reconhecendo as variedades linguísticas existentes e os vários níveis e registros de linguagem;

9. Relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do momento presente;

10. Analisar criticamente as obras literárias, não somente por meio de uma interpretação derivada do contato direto com elas, mas também pela aplicação das categorias de diferentes obras de crítica e de teoria literárias;

11. Analisar criticamente textos literários e identificar a intertextualidade (gêneros, temas e representações) nas obras da literatura em língua portuguesa;

12. Estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem;

13. Reconhecer e valorizar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita, identificando e justificando pela análise de texto, formas e modos de representação linguística do imaginário coletivo e da cultura;

14. Identificar as características de textos em linguagens verbais e não verbais, analisando e comparando suas especificidades na transposição de uma para outra.

**E habilidades relacionadas às *estratégias e procedimentos didáticos***, tais como: analisar as propostas curriculares: identificando os pressupostos teóricos com base na metodologia, as estratégias e as experiências didáticas, adequando teorias e métodos (15, 16, 17), identificar e justificar estratégias de ensino – análises de caso – favorecendo o processo criativo e a autonomia do aluno (19) e a fruição estética (20), conforme segue:

15. Analisar criticamente propostas curriculares de Língua e Literatura para a Educação Básica, identificando os pressupostos teóricos no processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa, com base na metodologia indicada no Currículo do Estado de São Paulo para Língua Portuguesa;

16. Identificar a aplicação adequada de diferentes experiências didáticas para solucionar problemas de ensino-aprendizagem de produção de texto escrito na escola, justificando os elementos relevantes e as estratégias utilizadas;

17. Identificar e justificar o uso adequado de diferentes teorias e métodos de leitura, em análise de casos, para resolver problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de leitura na escola;

18. Identificar e justificar o uso de materiais didáticos em diferentes experiências de ensino-aprendizagem de língua e literatura, reconhecendo os elementos relevantes e as estratégias adequadas;

19. Identificar e justificar estratégias de ensino, em análise de casos, que favoreçam o processo criativo e a autonomia do aluno;

20. Justificar estratégias de ensino, em análises de casos, que possibilitem a fruição estética de objetos culturais.

Além disso, é preciso observar que a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo com o intuito de constituir um perfil desejado, para o professor de Língua Portuguesa, apresenta a Resolução SE N° 80/2009, de 04/11/2009, conforme os itens abaixo:

- 1) Ensinar português é respeitar, antes de tudo, a língua que o aluno traz. É saber não emudecê-lo em sua enunciação.
- 2) É interagir com seus enunciados, fazendo aí ampliar a palavra que garante a expressão genuína da relação eu-outro.
- 3) Esse professor e esse aluno devem construir junto saberes e fazeres que os levem a compartilhar conhecimentos da língua e da literatura, vivenciar experiências tanto na grandeza da dimensão social, quanto no mergulho das singularidades do eu.
- 4) Só assim se constroem sentidos e significados. Só assim se tece a ética da convivência, firmada no compromisso da liberdade.
- 5) Saber lidar com o movimento pendular entre teoria e prática, tendo como norte o ato didático, é buscar intencionalidades para que os conteúdos sejam problematizados e as formas ajustadas em processos de criação. (SÃO PAULO, 2009)

Os itens apresentados na resolução acima visam a aproximar o professor do aluno, de modo a proporcionar ao professor uma maior interação com o aluno e com seu meio cultural. Também, tem a finalidade de trazer, para dentro da escola por meio de atos didáticos, situações de aprendizagem mais próximas à vivência cultural dos diferentes grupos, que compõem hoje a escola pública.

Os vinte (20) professores pesquisados, registrados aqui como S01 a S20, agrupam-se, como já mencionamos, na faixa etária compreendida entre 25 e 58 anos, predominando a idade acima de 40 anos. Retomamos, ainda, que o tempo de serviço varia de 3 a 7 anos, mas a maioria tem 7 anos de experiência. Há, entre os professores, a presença maior de mulheres (13). Em relação à formação profissional, todos são licenciados em Letras – Língua Portuguesa.

Nesta perspectiva, como já mencionamos, a análise estará centrada em duas *dimensões*, a fim de capturar elementos que possam caracterizá-las. O tratamento analítico de cada uma das dimensões será organizado em *categorias de análise* que, por sua vez, serão *ancoradas em unidades de sentido*, de modo a possibilitar a descoberta/exploração dos elementos constitutivos das representações sociais dos professores sobre suas práticas de ensino de leitura, conforme Moscovici (1978) e Bardin (2007).

Ainda, na tentativa de desvelar algumas representações sociais sobre as práticas pedagógicas dos sujeitos, analisaremos as palavras de evocação (*leitura, literatura,*

*letramentos, diferentes linguagens.*) por meio do estudo das ideias da Teoria do Núcleo Central, de Jean-Claude Abric (1976). Essa teoria ocupa-se do conteúdo cognitivo das representações, de modo a estabelecer o conhecimento como “um conjunto organizado ou estruturado, não como uma simples coleção de ideias e valores”, conforme afirma Sá (1996, p.76). Assim, para Abric (2001), o conteúdo da representação social se organiza em um sistema central e um sistema periférico, tendo cada um características e funções distintas.

Embora tenhamos um número reduzido de sujeitos (20), foi possível captar o que pensam sobre o que fazem e a relação deste fazer com os preceitos do perfil esperado.

Para a análise, usamos o programa EVOC<sup>13</sup>, no intuito de identificar os elementos que possam estar presentes na estruturação das representações sociais, usando como critério a frequência de evocação das palavras proferidas pelos sujeitos da pesquisa.

A apresentação das evocações foi feita dentro de quatro quadrantes. No primeiro quadrante, estão os elementos do núcleo central, prontamente evocado e em maior frequência. No segundo quadrante, os elementos da 1ª periferia tardiamente evocados, porém com mais alta frequência. No terceiro quadrante, os elementos de contraste que reforçam as noções contidas na 1ª periferia. No quarto quadrante, os elementos da 2ª periferia tardiamente evocados e com baixa frequência.

A determinação dos elementos que vão pertencer a cada quadrante foi estabelecida por critérios de maior ou menor frequência dentro de uma média do conjunto de palavras que irá variar conforme cada palavra indutora, e de acordo com Abric (1976).

As dimensões foram escolhidas com base em teorias referentes às estratégias/práticas de leitura em sala de aula, nas quais se verificou que seria necessário desenvolver atividades que levassem em consideração os procedimentos cognitivos do aluno dentro de um processo didático. Mas também, se levou em conta as RS dos professores a respeito de suas próprias práticas/estratégias de leitura.

Na dimensão cognitiva teremos uma categoria de análise: *competência cultural*, que terá como unidade de sentido os *multiletramentos*. Na dimensão didático-

---

<sup>13</sup> EVOC – *Ensemble de programmes permettant l’analyse des evocations*, versão 2003.

pedagógica, teremos uma categoria de análise: procedimentos didáticos, apresentando como unidades de sentidos: *planejamento*, *execução* e *avaliação*.

Assim, o esquema, a seguir, exemplifica o caminho a ser percorrido para a análise:

#### QUADRO 5: Sistematização da análise dos dados coletados

DIMENSÕES	CATEGORIA DE ANÁLISE	UNIDADES DE SENTIDO
1ª DIMENSÃO: COGNITIVA	Competência Cultural	Multiletramentos
2ª DIMENSÃO: DIDÁTICO PEDAGÓGICO	Procedimentos didáticos: - Sequências didáticas	Planejamento  Execução  Avaliação

A seguir, passaremos à análise da dimensão cognitiva: primeira dimensão de análise.

#### 4.1 Dimensão cognitiva: a necessidade de conhecimento sobre o processo de cognição importante para a construção de estratégias de leitura

O foco, nesta dimensão, é tentar compreender como os professores de Língua Portuguesa constroem e entendem as etapas de raciocínio diante das práticas sociais contemporâneas de leitura, por meio das palavras de evocação, e, assim, entender o embasamento (*ancoragem*) em que se apoiam para realizar sua rotina pedagógica. Para tanto estabelecemos como categoria de análise a *competência cultural*. A escolha desta competência deve-se ao fato de acreditarmos que existe uma real necessidade da escola adaptar sua forma de ensino aos novos grupos sociais que passou a frequentá-la. A unidade de sentido – *Multiletramentos* - foi proposta, por entendemos que cabe à escola proporcionar ao aluno condições de letramentos diversos, que o possibilite a transitar com segurança em diversos grupos culturais, sem contudo perder sua identidade. Dessa forma prosseguiremos com a análise.

#### 4.1.1. Competência cultural (categoria de análise)

(...) o homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. (...). A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer. (FREIRE 1977, p. 48).

Diante da diversidade cultural é interessante que a escola mostre ao aluno que existem outras realidades a serem avaliadas, e que ele pode e deve ser capaz de escolher diante de uma variedade de opções se assim achar necessário, pois, como diz Freire na epígrafe acima, a realidade só pode ser mudada, quando se descobre que ela é “modificável”.

De acordo com Rojo e Moura (2011, p.4), as estratégias/práticas de leitura em sala de aula, em sua maioria, favorecem a um tipo de letramento: o praticado pelos grupos dominantes. O que acarreta conflitos em sala de aula, pois, com a abertura da escola para as camadas populares, chegaram até a escola outras culturas, outras formas de enxergar o mundo. Ou seja, outras formas de letramento, que antes não eram consideradas no processo de ensino-aprendizagem, gerando conflitos entre as culturas no espaço da sala de aula.

Dessa forma, entendemos ser importante que o aluno tenha consciência da existência de diferentes formas de cultura oriundas de grupos sociais distintos, para que possa entender que seu grupo social possui uma identidade social, possui formas próprias de dar sentido às coisas do mundo. Entretanto, é necessário que tenha conhecimento que existem outros grupos na nossa sociedade com outras formas de pensamento. Esta reflexão constante em sala de aula possibilita ao aluno a consciência sobre os *multiletramentos*<sup>14</sup> existentes em nossa sociedade.

Assim, consideramos que a consciência da existência de multiletramentos é de grande importância não só para o aluno, mas também para o professor. O que favorecerá sua reflexão sobre diferentes estratégias/práticas de leitura, que tenham por

---

<sup>14</sup> Segundo Rojo (2009, p.1), o conceito de *letramentos múltiplos ou multiletramentos* é ainda um conceito complexo e, muitas vezes ambíguo, pois envolve a questão da multissensibilidade ou multimodalidade das mídias digitais, que lhe deu origem. Existem, pelo menos, duas facetas: a *multiplicidade de práticas de letramento*, que circulam em diferentes esferas da sociedade, e a *multiculturalidade*, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneira diferente.

finalidade o desenvolvimento de uma nova forma de entender o mundo de maneira a respeitar as diferenças de expressão de distintos grupos sociais, sem preconceitos, e de modo a desenvolver um aspecto cognitivo que configura como uma *competência cultural* (KLEIMAN, 1989, p.39). É fato que o perfil do aluno, que frequenta a escola, mudou, e cabe à escola se adaptar a este novo contexto. O que nos remete, também, a Rojo (2009 p.42):

A escola – em especial, a pública – mudou bastante, como vimos, nos últimos 50 anos no Brasil, mas não na mesma direção. Buscou-se – e atingiu-se, na década de 90 – a universalização do acesso à educação pública no Ensino Fundamental e hoje se busca a mesma ampliação e universalização de acesso no Ensino Médio e Superior, para melhor qualificação da mão de obra. Como também vimos, acesso não quer dizer permanência e nem qualidade de ensino.

Com a mudança do perfil do alunado, a escola passou a conviver com diferentes tipos de cultura que divergiam com a praticada, forçando a escola a reestruturar sua forma de conceber os conteúdos para evitar conflitos culturais inevitáveis.

Estas culturas que estavam distante da sala constituem-se em formas diferentes de enxergar o mundo e, por isso, necessitam ser observadas no momento do processo de ensino-aprendizagem, de maneira a desenvolver no educando a consciência dos *multiletramentos* existentes em nossa sociedade.

#### **4.1.1.1 Multiletramentos (unidade de sentido)**

Nas práticas cotidianas lidamos com diversos tipos de textos constituídos a partir de nossas práticas sociais, que transitam velozmente no nosso cotidiano por meio de mídias diversas (internet, celulares e outros).

A evolução tecnológica que, a todo o momento traz novas formas de comunicação, novos espaços de transmissão de informações, proporciona um trânsito livre sem nenhum obstáculo entre o certo ou errado. Isto gera diferentes formas de comunicação, que são modos originais de expressão, que promovem a valorização de sentidos, provocada pela junção entre linguagens verbais e não verbais, pois antes não havia espaço de socialização como se tem nos momentos atuais. Estes textos trazem outras formas de dar sentido às coisas do mundo e precisam ser debatidos em sala de aula, conforme apontam as Orientações Curriculares para o Ensino Médio/OCEM (BRASIL, 2006, p.29):

(...) a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido.

Assim, para que a escola aceite a diversidade cultural, é necessário considerar, em seu projeto, novas formas de linguagem que são praticadas no cotidiano, fazendo com que o aluno apreenda as diferentes maneiras de atribuir sentido.

A velocidade das mudanças provoca uma necessidade de adequação entre a geração que nasceu em meio à tecnologia e a que não nasceu, mas que diante deste panorama se vê na necessidade de interagir com as novas formas de expressão.

Com a evolução das formas de comunicação, que surgiram com as novas práticas sociais, ocorre também a necessidade de desenvolvermos não somente o letramento das letras, como também o letramento visual, auditivo, espacial, ou seja, a pluralização da palavra, conforme afirma Soares (2002, p.155), quando diz que:

(...) essa necessidade de pluralização da palavra letramento e, portanto, do fenômeno que ela designa já vem sendo reconhecida internacionalmente, para designar diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo – não só a palavra escrita, mas também a comunicação visual, auditiva, espacial.

A necessidade de desenvolver sentido por meio dos multiletramentos é ampla. Aqui, faremos uma reflexão sobre a cultura. Neste contexto de leitura que o mundo atual impõe, existe a real necessidade de nos posicionarmos com relação a nossa forma de ver o mundo, desenvolver a nossa singularidade, ampliar nossa capacidade de percepção. Pois, neste processo rápido de transmissão de conhecimento, somos bombardeados com informações a todo instante. Informações que tumultuam nossos pensamentos, trazendo como consequência o não aproveitamento de várias delas que, de alguma forma, poderiam ser relevantes para o nosso crescimento cultural. Assim, de acordo Rojo (2009, p.115), a abordagem crítica de textos que confrontem a expressão das culturas locais, da global e a valorizada na sociedade é de fundamental importância



para formarmos alunos críticos “dispostos a ser *multicultural em sua cultura* e a lidar com as diferenças culturais”.

Na fala dos professores, sujeitos da pesquisa, observamos que três deles, por exemplo, não tinham conhecimentos sobre a palavra *multiletramentos*. São estas suas falas em relação à questão:

**Você teve informações sobre multiletramentos?**

(S2):Não.

(S3):Não, eu não lembro, não lembro. Eu lembro do letramento, assim, mas multiletramento, multiletramentos, eu tenho assim dúvidas ainda.

(S4):Não. (APÊNDICE VI)

Já no Quadro 6 – *Respostas dos professores à questão: você já leu textos sobre multiletramentos? Lembra-se de algum conteúdo deste curso?-,* observamos que 15 (quinze) professores responderam que não leram textos sobre multiletramentos.

**Quadro 6 – Respostas dos professores à questão sobre multiletramentos**

S1	Não
S2	Não
S3	Não
S4	Sim. 1) Linguagem e Sociedade 2) A ditadura da leitura. 1)O que é ser letrado ; 2) Leitura como prática social
S5	Não
S6	Não
S7	Sim. Rede do Saber; Recuperação Paralela.
S8	Não
S9	Sim. A tecnologia na Educação
S10	Não
S11	Não
S12	Não
S13	Não
S14	Não
S15	Não
S16	Não
S17	Não
S18	Não
S19	Sim. Letra e vida; A importância da leitura e da escrita.
S20	Sim

Notamos, aqui, nos itens 12 e 13 da Resolução SE Nº 80/2009, de 04/11/2009, que trata das habilidades necessárias ao professor de Língua Portuguesa, que tem relação ao conceito de *multiletramentos*:

12. Estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; 13. Reconhecer e valorizar a expressão literária popular, estabelecendo diálogos intertextuais com a produção literária erudita, identificando e justificando pela análise de texto, formas e modos de representação linguística do imaginário coletivo e da cultura.

O professor, ao desenvolver atividades que visem à discussão dos textos literários eruditos com outros textos da cultura popular em que o aluno consiga enxergar-se, proporcionará claramente uma situação de aprendizagem. Situação esta que poderá se bem trabalhado, atribuir um sentido ao conceito de *multiletramentos*, possibilitando ao aluno a compreensão das diferenças linguísticas.

Também, localizamos um trecho que aborda a multiculturalidade na Proposta Curricular do Estado de São Paulo – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010, p. 29), que reproduzimos a seguir:

Nossa proposta para a disciplina Língua Portuguesa não separa o estudo da linguagem e da literatura do estudo do homem em sociedade. Sabemos que o ser humano é um sujeito sociável, que pode participar social e culturalmente no mundo em que vive.

Neste trecho, que define a proposta do estado de São Paulo para Língua Portuguesa é abordada a questão do *multiculturalismo*, pois enfatiza que o estudo de Língua Portuguesa não deve ser estudado separado do homem em sociedade, ou seja, a visão de diferentes grupos sociais necessita ser analisada.

A partir deste momento, este trabalho colocará o acento nas palavras de evocação, a fim de compreendermos o que pensam os professores a respeito das respectivas palavras: *letramentos, leitura, literatura, diferentes linguagens*. Estas palavras encerram um breve “processo de cognição”.

Entre elas, o termo indutor *letramentos* pretende contribuir para entender qual o valor que o professor estabelece para as formas diferentes de letramento, encontradas na sociedade. Pretende, também, buscar um melhor entendimento de *como* os professores de Língua Portuguesa, sujeitos desta pesquisa, pensam a questão do *multiculturalismo* em sala de aula.

Assim, podemos verificar que foram evocadas 13 (treze) diferentes palavras para o termo *letramentos*, com frequências variadas, ficando a organização dos quadrantes da seguinte forma:

### QUADRO 7 – Quadrantes da palavra: Letramentos

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale: 2  
Fréquence Intermediaire: 3  
Rang moyen: 2,5

Fréquence >= 3

Rang < 2,5			Rang >= 2,5		
alfabetizacao	5	1,400	conhecimento	7	3,143
comunicacao	5	2,400	escrita	6	3,000
leitura	9	2,111	textos	3	2,667

Fréquence <= 2

pratica	2	2,000	compreensao	2	2,500
			contexto	2	2,500
			ensino	2	2,500
			letras	2	2,500
			palavra	2	2,500
			saber	2	2,500

Ao analisarmos os quadrantes da palavra indutora *letramentos*, percebemos que, no primeiro quadrante, as palavras - *alfabetização, comunicação, leitura* - encontram-se como elementos do núcleo central e podem constituir-se, no que Abric (2000 p.31) aponta como: “o elemento pelo qual se cria ou se transforma a significação de outros elementos constitutivos da representação”; no caso, em relação à palavra indutora e o que ela significa no contexto da sala de aula.

O elemento de contraste - *prática* - contribui para a construção de sentido da palavra *letramentos* para os professores de Língua Portuguesa. Além disso, a palavra *prática* parece estar imbricada com os conceitos das palavras *conhecimento, escrita,*

*textos*, retratadas na 1ª periferia, e de *compreensão, contexto, ensino, letras, palavra, saber*, na 2ª periferia. Dando a entender que *letramentos* são construídos a partir da *prática, conhecimento, escrita, textos*, e, principalmente, por meio da *alfabetização, comunicação e leitura*.

A partir desse desvelamento, torna-se importante a revelação da palavra *alfabetização* no quadrante central, que induz a pensar a diferença entre alfabetização e letramentos, sobre a qual comenta Buzato (2006, p. 81-86):

A diferença entre *alfabetização* e *letramento* (grifos nossos) reside justamente na noção de prática social. Por alfabetização, entendemos o conjunto de conhecimentos e habilidades que permitem às pessoas codificar e decodificar a escrita, relacionando-a, inicialmente, com a língua oral, mas aprendendo, aos poucos, a separar uma coisa da outra. A alfabetização, portanto, pressupõe (e muitas vezes se restringe a) um tipo específico de prática social da escrita, destinado fundamentalmente ao ensino/aprendizagem de símbolos, códigos, regras e técnicas associadas à escrita, mas não garante o uso dessas regras, códigos e técnicas para todo o conjunto de práticas sociais nos quais a escrita tem uma função. Nesse sentido, ser alfabetizado é um passo para ser letrado, no sentido tradicional, mas não garante o letramento.

Dessa forma podemos inferir que existe uma necessidade de fortalecer novas práticas culturais em sala de aula, no sentido de abriremos a escola para a expressão de diversos grupos sociais, a fim de estabelecermos de fato uma interação significativa.

Assim, ao promover situações de aprendizagem de leitura que usem gêneros textuais próprios ao meio cultural dos alunos, e pesquisar um meio para atrair o aluno são processos fundamentais para proporcionar uma leitura significativa.

Para que tal objetivo se concretize, é importante que o professor esteja atento às novas práticas de letramentos e à forma própria, que cada pessoa tem para atribuir sentido. Ou seja, o significado pessoal atribuído ao texto para que, a partir dele, possa estabelecer e desenvolver atividades que auxiliem neste objetivo.

Causa estranheza, os sujeitos não terem evocado a palavra *cultura* ligada à palavra *letramentos*, posto que os conceitos de *letramentos* e *multiletramentos* estão intimamente ligados. O que nos remete, mais uma vez, a Rojo (2009, p.40), quando afirma que se trata de um conceito complexo e ambíguo, compreendendo a “multiplicidade de práticas de letramento e a multiculturalidade”.

Acreditamos ser de grande importância o esclarecimento da palavra *letramentos*, colocando-a sempre relacionada à palavra *multiculturalidade*, pois a não relação

influencia diretamente a prática em sala, já que a falta de relação pressupõe que, na prática de leitura em sala de aula, a diversidade cultural, em muitos momentos, está sendo suficiente no sentido de colaborar com a diversidade cultural.

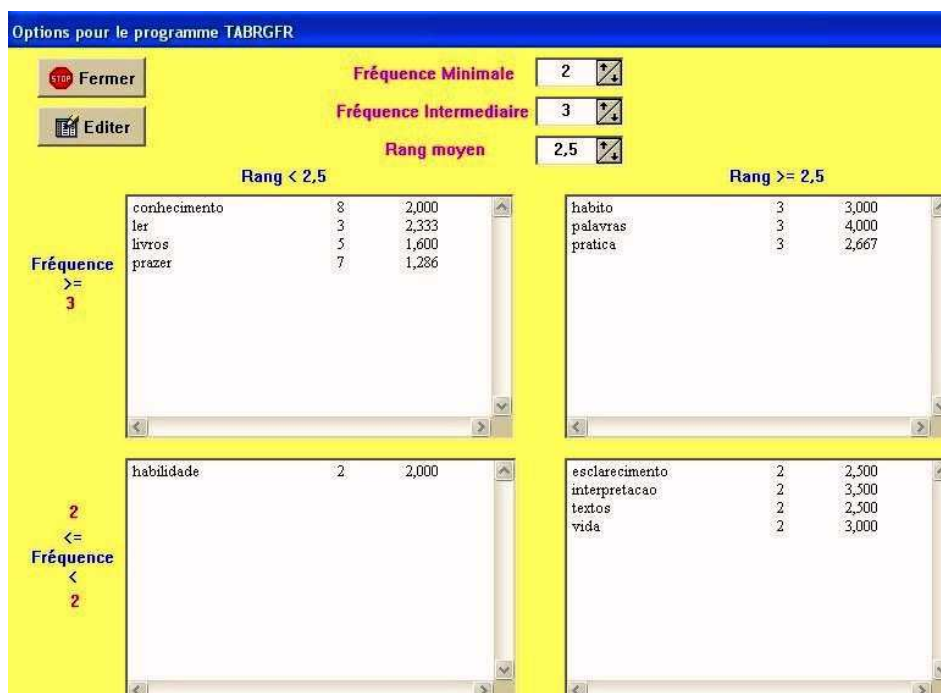
Na fala da professora entrevistada, observamos uma forma como a diversidade cultural vem sendo trabalhada na sala de aula:

(S2) Entendo que devo tratar todos os alunos da mesma forma, até para que alguns deles não se sintam aquém ou além dos demais, tento mostrar nas variações linguísticas, por exemplo, que o falante da área rural não é menos que os demais e que todos temos preconceitos. Em uma ocasião em que eu estava explicando as variações, entrou em nossa sala uma moça para fazer a publicidade de seu curso de informática, ela falou adequadamente, de forma correta. Quando ela saiu, eu pedi a eles que imaginassem se a mesma falasse com o sotaque e o jeito dos baianos, se eles iriam respeitar seu discurso da mesma forma... A reação foi imediata, a maioria riu... (APÊNDICE VI)

No trecho acima é demonstrada claramente a necessidade de intervenções didáticas voltadas para a valorização das formas diferentes de expressão dos diversos grupos sociais que convivem no Brasil.

Neste momento iniciaremos a análise do Quadro 8 - Quadrantes da palavra *leitura*: com o intuito de percebermos a *influência* das palavras evocadas com os momentos de ensino aprendizagem em sala de aula.

## QUADRO 8 – Quadrantes da palavra: Leitura



Diante da análise deste Quadro 8, observamos que, no quadrante central, encontram-se as palavras *conhecimento*, *ler*, *livros*, *prazer*, porém em conjunto com a análise do Quadro 9 - Palavra estímulo de evocação Leitura, classificação por ordem de importância:

### Quadro 9– Palavra-estímulo de evocação: Leitura

S1	prazer	conhecimento	gosto	cultura
S2	conhecimento	habilidade	desenvolvimento	esclarecimento
S3	linguagens	textos	livros	interpretação
S4	livros	ler	hábito	prática
S5	prazer	vida	conhecimento	palavras
S6	esclarecimento	habilidade	sentido	social
S7	prazer	prática	hábito	vida
S8	livros	prática	conhecimento	constância
S9	conhecimento	prazer	entendimento	códigos
S10	livro	aula	aluno	ler
S11	ler	escrever	interpretação	lazer
S12	comunicação	livros	textos	palavras

S13	livros	interesse	conhecimento	história
S14	prazer	estímulo	hábito	fantasia
S15	comunicação	signo	texto	visão
S16	conhecer	renovar	aprender	viajar
S17	mundo	conhecimento	educação	crítico
S18	realidade	análise	intertextualidade	função
S19	prazer	aprimoramento	entretenimento	informação
S20	conhecimento	prazer	literatura	palavras

A palavra *prazer* figura tanto no quadrante central como aparece na primeira ordem de importância, quando evocamos a palavra *leitura*, dando-nos a inferir que, para os professores, o prazer está intimamente ligado à leitura.

Focando novamente sobre os quadrantes da palavra *leitura*, observamos que, no elemento de contraste figura a palavra *habilidade*, levando-nos a deduzir que, para o professor, as habilidades estão ligadas ao prazer da leitura.

Neste momento da análise, torna-se necessário esclarecermos o conceito de *habilidades*. De acordo com Valente (2003), o conceito também varia de autor para autor. Em geral, a habilidade é considerada como algo menos amplo do que a competência. Assim, a competência estaria constituída por várias habilidades. Entretanto, uma habilidade não "pertence" a determinada competência, uma vez que uma mesma habilidade pode contribuir para competências diferentes.

Ao analisarmos o quadrante da primeira periferia, observamos as palavras *hábito, palavras e prática*. Essas palavras estão relacionadas ao cotidiano da mensagem da leitura. Dessa forma podemos inferir que a leitura está unida a situações de *hábito, palavras e prática*.

Selecionamos, aqui, um trecho da fala de professores pesquisados a respeito do que falta para seus alunos que dificulta a compreensão textual:

(S2) Leitura. É, eles leem muito pouco. Eu acho que até a própria Internet, essas coisas facilitaram a vida, mas tornaram o aluno assim... Eles querem tudo muito rápido, então assim, uma boa leitura pra eles é uma coisa que demanda muito tempo e que eles não querem mais perder, não é? Então, assim, se eles tivessem, cultivassem o hábito da leitura, seriam melhores escritores? Compreenderiam melhor os textos, enfim?

(S3) É, a gente está atravessando um momento bem complicado, assim, em sala de aula, porque nós precisamos puxar muito a atenção

do aluno muito, muito, e a gente tem que trazer coisas bem diferentes pra envolver, envolvê-los no caso, não é?

(S4) O hábito de leitura. (APÊNDICE VI)

Em conjunto com as falas das professoras e consolidado pela análise do quadrante do termo indutor *leitura*, entendemos que um dos entraves para a compreensão da leitura é o *hábito*.

Com relação ao termo *palavras*, entendemos que a escola vive a necessidade de adequar seu currículo para aprimorar-se as novas formas de leitura para entendermos o mundo e proporcionar aos alunos uma interação coerente, no currículo, com os vários modos de comunicação. O que abre o significado das palavras para signos que a sociedade impõe com novas formas de diálogo, pois, segundo Bakhtin (1986, p.36):

(...) a palavra não é somente o signo mais puro, mais indicativo, é também um signo neutro. Cada um dos sistemas de signos é específico de algum campo particular de criação ideológica. Cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios.

Assim, entendemos que, a partir da *palavra*, é necessário dar liberdade ao aluno para que este possa utilizar suas práticas cotidianas de linguagem, para exacerbar os sentimentos oriundos de diversas leituras de diferentes grupos sociais.

Compreendemos, também, junto com Ausubel, Novak & Hanesian (1980), que, para alcançar uma aprendizagem significativa, no caso da leitura, é necessário, antes de propormos uma leitura, buscar os gêneros textuais que circulam nos grupos sociais do aluno e trazê-los para serem estudados dentro da sala de aula. Buscar, deste modo, uma ponte entre cultura escolar e a cultura vivida pelo aluno, pois isso faz com que o aluno fale e reflita a respeito das palavras e dos sentidos presentes em diferentes tipos de texto. Desse modo trabalharíamos a *competência estratégica*, que, segundo Kleiman (1989, p.39), é a forma que o mediador oferece ao leitor para que este interaja com o texto, buscando, assim, o entendimento textual.

Nesta perspectiva é indispensável que, a partir da leitura de um texto com características próprias do grupo social do aluno, se desenvolva uma proposta de leitura que trate das capacidades leitoras do aluno, pois, conforme Rojo (2004, p. 1), a escola não desenvolve todas as capacidades leitoras dos alunos. É necessário, então, que estas capacidades sejam inseridas na prática cotidiana do professor de maneira a abarcar todas as situações de aprendizado.



Diante disso é conveniente situar a literatura dentro do currículo escolar, e, de acordo com a Proposta Curricular do Estado de São Paulo – *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias* (SÃO PAULO, 2010, p. 35), o professor, neste sentido, precisará “garantir em seu planejamento que o texto literário entre como objeto de análise e interpretação, mas também como prática social, resgatando a dimensão *fruitiva da literatura* (grifo nosso)”.

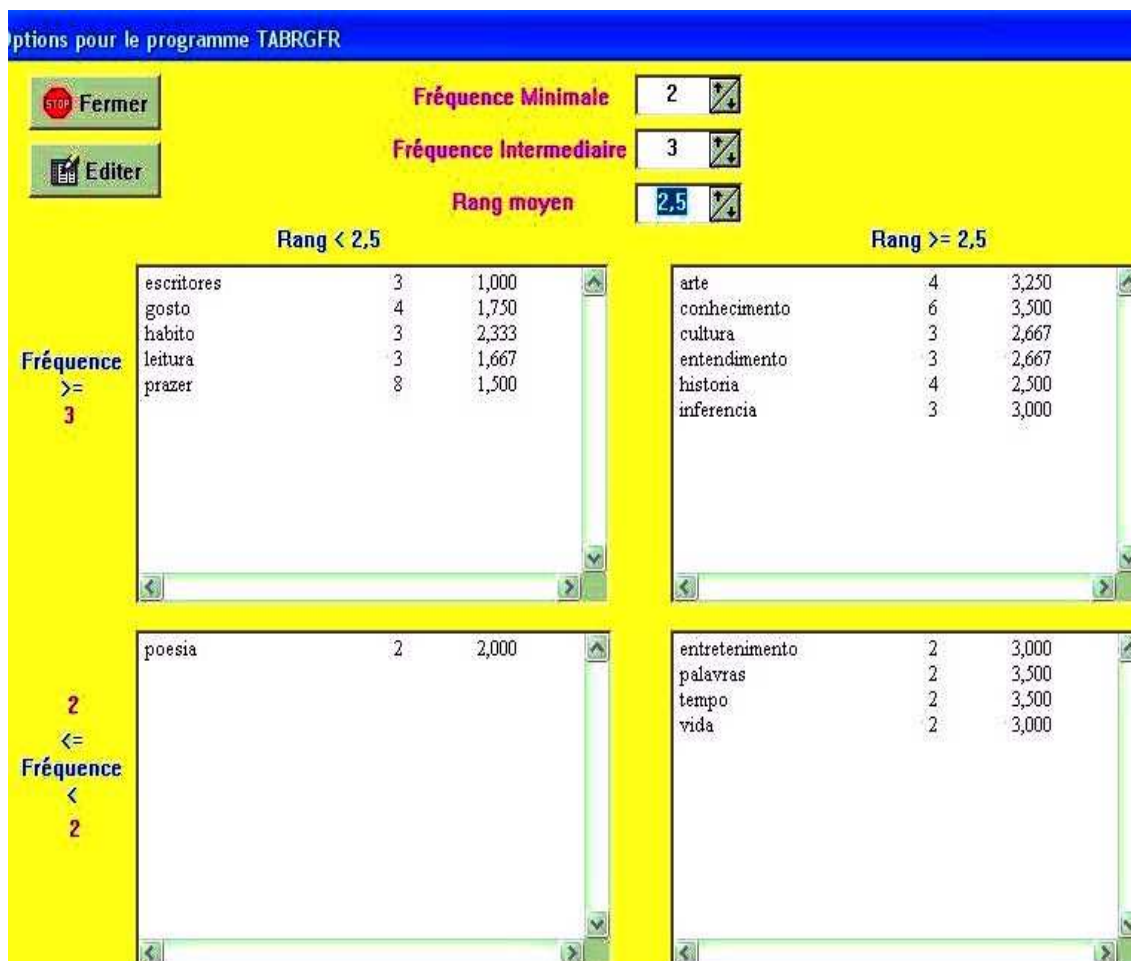
O texto literário entra, então, para o currículo do estado de São Paulo, de acordo com o trecho acima em momentos variados e em situação de aprendizagem. Dentre elas, destacaremos a *dimensão fruitiva*, por entendermos que a escola, por motivos alheios à sala de aula (falta de bibliotecas adequadas ou ambientes adequados à leitura), não a desenvolve de modo adequado.

Negar a fruição estética de um texto literário para nossos alunos, de acordo com Cândido (1995, p. 235), é mutilar, arrancar as oportunidades de reflexões, que servirão como base para o seu desenvolvimento cultural e intelectual.

Entendemos, assim, que trabalhar o texto literário com o objetivo da fruição estética é essencial, mas abordando a fruição de forma mais objetiva, pois, de acordo com Feres (2011, p. 2), é uma competência a ser desenvolvida e passível a uma transposição didática. Sendo assim, é preciso que se desenvolvam atividades mais específicas para que favoreça a uma aprendizagem mais significativa.

Para melhor entendermos a posição da literatura em sala de aula, optamos em fazer a evocação da palavra *literatura*, cujo resultado aparece no Quadro 10, o qual passamos a analisar.

### Quadro 10 – Quadrante da palavra: Literatura



Ao analisarmos os quadrantes da palavra indutora *literatura*, percebemos que as palavras - *escretores*, *gosto*, *hábito*, *leitura*, *prazer* - encontram-se como elementos do núcleo central e podem constituir-se, no que Abric (2000, p.34) aponta, como “ligado à memória coletiva e a história do grupo”, no caso de Professores de Língua Portuguesa. Embora tenhamos seis palavras nos ateremos na palavra “prazer”, tecendo inferências e buscando o que ela significa no contexto da sala de aula. Para termos uma melhor visão sobre os quadrantes dessa palavra, analisaremos em conjunto o Quadro a seguir:

**Quadro 11 – Palavra-estímulo de evocação: Literatura**

S1	entendimento	gosto	inferência	cultura
S2	leitura	desenvolvimento	preparo	conhecimento
S3	escritores	poesia	teatro	história
S4	gosto	hábito	prazer	entendimento
S5	prazer	outra vida	palavras	tempo
S6	hábito	gosto	entendimento	conhecimento
S7	prazer	gosto	inferência	hábito
S8	prazer	saber	inferência	sentido
S9	prazer	prazer	cultura	arte
S10	escritores	clássico	prosa	ensino médio
S11	romance	história	lazer	poesia
S12	escritores	poesia	textos	palavras
S13	história	arte	conhecimento	livros
S14	essencial	prazer	Falta leitura	arte
S15	leitura	emoção	arte	sociedade
S16	aprender	descobrir	aprimorar	recomeçar
S17	mundo	cotidiano	história	vida
S18	escritor	movimentos	construção	levantamento
S19	prazer	reflexão	entretenimento	conhecimento
S20	cultura	conhecimento	tempo	informação

Na análise desse Quadro, temos a visualização clara que a palavra *prazer* foi evocada 8 vezes, sendo que cinco delas na 1ª ordem de importância, indicando que esta palavra faz parte do sistema central no qual significa, segundo (ABRIC, 2000, p. 34), “resistente a mudanças”. O que nos faz inferir que, dentro do contexto da sala de aula para os professores de Língua Portuguesa analisados, a palavra “*prazer*” está fortemente relacionado com o ensino de literatura em sala de aula.

O elemento de contraste - poesia - ajuda a analisar a palavra *literatura* para os Professores de Língua Portuguesa. Deste modo encontramos as palavras, no quadrante do sistema periférico (1ª periferia) - *arte, conhecimento, cultura, entendimento, história, inferência*. Dentre as palavras encontradas, focaremos nossa análise na palavra mais

evocada nesta posição que é “*conhecimento*”. O que nos leva a deduzir que o ensino de literatura está ligado às palavras “*prazer*” e ao “*conhecimento*”.

Seguindo este ponto de vista, podemos inferir que, de acordo com os professores analisados, para que uma situação de aprendizagem com textos literários alcance aceitabilidade perante aos alunos, é necessário que haja “*prazer*” e “*conhecimento*”.

Dentro das falas das professoras entrevistadas, encontramos uma relação do texto literário com o possível *prazer* que esta atividades proporcionará:

(S2) Sim, normalmente eu trabalho o texto literário em atividade de leitura, dessa forma tento mostrar ao aluno a importância da literatura em nossas vidas e cultura. Gosto de aproximar a literatura com a vida de cada um, trazendo-a para situações que os alunos vivenciam, o sentimento amoroso, as injustiças diárias, os relacionamentos, etc. Dessa forma consigo alguma reação da maioria, há sempre o desinteresse e descaço de alguns que tento driblar caso a caso... (APÊNDICE 6)

As formas de adquirir conhecimento vêm se alterando de acordo com a necessidade momentânea do leitor, o qual buscará com o tempo, sempre o princípio da liberdade. Ou seja, o leitor sempre vem impondo a necessidade de tornar-se livre de acordo com as novas invenções e práticas sociais, assim observa-se desde o códex até a tela do computador. Nesta perspectiva, Chartier (1999, p. 77) afirma que toda história de leitura supõe:

(...) em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. Do rolo antigo ao códex medieval, do livro impresso ao texto eletrônico, várias rupturas maiores dividem a longa história das maneiras de ler. Elas colocam em jogo a relação entre o corpo e o livro, os possíveis usos da escrita e as categorias intelectuais que asseguram sua compreensão.

A necessidade de adequação às novas formas de leitura vai transformando o ato de ler à medida que aparecem soluções que ultrapassam aquelas que são utilizadas, impondo nova habilidade aos leitores para se tornarem leitores proficientes.

Nas práticas cotidianas lidamos com diversos tipos de textos que são constituídos a partir de nossas práticas sociais. Com o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação e informações, aparece o espaço virtual que apresenta a

possibilidade de criar textos, utilizando as múltiplas linguagens (som, imagem, letras, disposição de tela, movimentos). Conforme apontam as *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (BRASIL, 2006, p.29):

(...) a escola que se pretende efetivamente inclusiva e aberta à diversidade não pode ater-se ao letramento da letra, mas deve, isso sim, abrir-se para os múltiplos letramentos, que, envolvendo uma enorme variação de mídias, constroem-se de forma multissemiótica e híbrida – por exemplo, nos hipertextos na imprensa ou na internet, por vídeos e filmes, etc. Reitera-se que essa postura é condição para confrontar o aluno com práticas de linguagem que o levem a formar-se para o mundo do trabalho e para a cidadania com respeito pelas diferenças no modo de agir e de fazer sentido. (BRASIL, 2006, p.29)

Com o intuito de obtermos o posicionamento do professor ante a possibilidade de acesso ao conhecimento por meio das diferentes linguagens, propomos a evocação do termo *diferentes linguagens*, que passaremos a analisar a seguir.

Com a análise do termo indutor *diferentes linguagens*, pretendemos contribuir para entendermos como o professor compreende a necessidade de buscar práticas sociais como estratégias de leitura, que favoreçam o hábito de leitura para o alunado.

Por meio da observação do termo indutor *diferentes linguagens*, teremos, também, condições de entender como o professor de Língua Portuguesa trabalha com as diferentes linguagens emergentes dos diversos grupos sociais. Assim, podemos verificar que foram 13 (treze) palavras indicadas para o termo *diferentes linguagens*, ficando a organização dos quadrantes da forma que se segue:

## Quadro 12 – Quadrantes da palavra: Diferentes Linguagens

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

artes	4	1,750
textos	4	1,250
verbal	3	1,333

Fréquence >= 3

Rang >= 2,5

conhecimento	3	3,000
gestual	3	3,333
inferencia	4	2,500
musica	4	3,000

Fréquence <= 2

arte	2	1,000
------	---	-------

Fréquence < 2

cinema	2	3,000
compreensao	2	2,500
computador	2	3,500
palavras	2	3,500
sentido	2	3,000

Percebemos que o elemento organizador do pensamento dos professores de Língua Portuguesa, em torno da palavra indutora, ao recair sobre as palavras *artes*, *textos*, *verbal*, parece representar o núcleo central. Cabe ressaltar que a respostas parecem evidenciar uma expectativa voltada para o entendimento das diversas formas de leitura, privilegiando os textos, uma vez que embora apareçam três palavras, podemos inferir a importância da escrita, pois duas delas nos remetem a registros escritos (textos e artes).

Segundo estudos de Bakhtin (2003, p.264), os gêneros literários estão ligados à esfera artística e cultural. Assim, podemos, dentro de outras formas de estudo, abordá-los como expressão artística. Também, de acordo com Ranke (2011, p.49), qualquer

experiência estética é “destinada à reeducação do ser humano”. O momento da leitura literária precisa servir, então, para reflexões, que servirão como base para uma possível reestruturação do processo de conhecimento tanto do outro como de si mesmo.

A palavra *arte* aparece também como elemento de contraste estabelecendo um eixo narrativo com as palavras pertencentes aos elementos da 1ª periferia - *conhecimento, gestual, inferência, música* - na medida em que os sentidos se vinculam aos saberes e experiências sobre *diferentes linguagens*.

Desse modo, ao analisarmos o aparecimento da palavra *artes* retratada como núcleo central e, também, como elemento de contraste – *arte*. Tudo isso nos leva a inferir sua relevância dentro do contexto da sala de aula, porque embora apareça como um elemento forte, por estar no núcleo central, ela representa também uma ideia que permitirá a modificação da tendência retratada no núcleo central.

Com isso, podemos compreender que as diferentes linguagens estão relacionadas à *arte*, que aparece estar ligado aos conceitos de *conhecimento, gestual, inferência, música*, retratados na 1ª periferia, e de *cinema, compreensão computador, palavras, sentido*, constantes na 2ª periferia.

Entendemos, dessa forma, que o uso das diferentes linguagens no contexto atual é imperativo para que se dê a conquista de leitores proficientes e que se promova a fruição estética.

Na entrevista aos professores, quando indagados sobre se em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento, havia uma prioridade para a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento: prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno. Veja o que um dos sujeitos responde:

**S1-** Priorizo sim, se vejo que não há retorno, procuro outra forma de leitura, com bonecos, encenação, algo que motive os alunos.  
(APÊNDICE VI)

Diante da resposta da professora, observa-se que existe uma preocupação em buscar outras linguagens para proporcionar os entendimentos textuais dos alunos.

Em outra pergunta realizada na entrevista, buscamos informações se os professores tinham a preocupação em utilizar linguagens diferenciadas, recursos, procedimentos, estratégias, no intuito de promover a compreensão da leitura. A resposta segue abaixo:

**S4 -** Sim, às vezes, eu procuro inovar, apresentar métodos novos, mas também vai também do tempo, porque não é sempre que a gente pode

trazer..., que a gente tem tempo de trazer coisas novas pra eles fazerem. (APÊNIDICE VI)

Diante da resposta da entrevistada, constata-se que, embora se tenha consciência da necessidade de mudanças, existem entraves que prejudicam a compreensão das estratégias/práticas de leitura, tais como: tempo disponível para pesquisas para preparação das atividades; pouco espaço para a formação continuada e grupos de estudos e/ou pesquisas sobre as atividades a desempenhar em sala de aula, no que diz respeito, especialmente, a aprender estratégias/práticas de leitura.

As análises referentes aos dados coletados nesta dimensão tiveram o intuito de ajudar no possível desvelamento das dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula no momento de ensino e aprendizagem da leitura. Sendo assim não poderia faltar a parte de reflexão sobre as práticas que estão acontecendo em sala de aula, e, para proporcionar este momento, desenvolveremos a segunda dimensão: *didático-pedagógica*, em que estabelecemos três unidades de sentido: *planejamento*, *execução* e *planejamento*.

#### **4.2 – 2ª Dimensão didático-pedagógica: os procedimentos didáticos voltados para as estratégias/práticas de leitura**

A consciência da identidade do professor está fortemente alinhavada com a percepção do que é ser professor, e quais seriam os seus procedimentos em face de determinada situação em sala de aula, pois, de acordo com Nóvoa (1992, p.29), as decisões no domínio educativo oscilam entre o nível demasiado global e o nível demasiado restrito da sala de aula.

Assim, é necessário que qualquer currículo, antes de ser aplicado em sala de aula, seja pensado de uma forma ampla, próximo ao ideal, e de uma forma restrita, quando for direcionado a uma sala de aula perto do real.

De acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 18), as estratégias/práticas em sala de aula devem levar o aluno ao “refinamento de habilidades de leitura e de escrita”.

No caso do desenvolvimento das habilidades, Zabala (1998 p. 44) afirma ser importante levar em consideração as etapas de como o aluno aprende:



- A realização de ações que formam os procedimentos é uma condição essencial para sua aprendizagem;
- A exercitação múltipla, que é elemento imprescindível para o domínio competente;
- A reflexão sobre a própria atividade que permite que o aluno tome consciência de sua própria atuação;
- A aplicação em contextos diferenciados que possibilita a transferência do conhecimento adquirido.

Para a aprendizagem das habilidades, Zabala (1998) apresenta algumas condições que podem se constituir como etapas necessárias para isto. Para ele, o professor deve partir de situações significativas e funcionais, estabelecendo em classe uma ordem, elaborando atividades de ensino sequenciadas, que atendam a um processo gradual.

Além disso, o autor destaca a importância de que o trabalho dos alunos seja independente; pois, dessa forma, os aprendizes têm oportunidade de cumprir o proposto com independência, podendo mostrar sua competência no domínio do conteúdo aprendido, aplicando-o a contextos diferenciados.

De acordo com Zabala (1998), os conteúdos a serem aplicados em sala de aula são classificados como: *conceitual*, *procedimental* e *atitudinal*.

Os conteúdos *conceituais* dariam conta de tratar de conceitos, princípios, leis, regras e normas concernentes a determinados objetos de estudo, tendo como traço definidor a singularidade, a objetividade e o caráter descritivo deste. Neste trabalho focaremos os conteúdos apresentados no Currículo do Estado de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Ensino Médio (BRASIL, 2010).

Os conteúdos de *ordem procedimental* tratariam da aplicação do aprendizado, da transposição do conhecimento para resolução de situações. Tendo, portanto, como traço definidor a praticidade, o fazer propriamente dito. Destacaremos, assim, o momento de ensino aprendizagem relatado nas entrevistas.

Os conteúdos de *ordem atitudinal* tratariam das questões relacionadas aos valores e princípios morais e éticos disseminados por meio das aulas ou por meio dos conteúdos de ordem conceitual ou procedimental. Cobririam, portanto, tanto aspectos do currículo explícito quanto os do currículo oculto. Buscaremos, também, desvelar as atitudes no momento de ensino aprendizagem pelos sujeitos narrados na pesquisa.

Tais conteúdos, no entanto, são estreitamente relacionados, embora cada um esteja estruturado por componentes *cognitivos* (conhecimentos e crenças), *afetivos* (sentimentos e preferências) e *atitudinais* (ações e declarações de intenções).

Definidos os parâmetros a serem seguidos, passaremos à categoria de análise – *procedimentos didáticos*. Por entendermos que a ação do momento de ensino-aprendizagem necessita ser avaliada, pensada e, muitas vezes, repensada de acordo com a observação das necessidades de ensino provenientes das respostas dos alunos. E, a partir deste momento de reflexão, que necessita ser constante, é preciso buscar definir novos caminhos no sentido de promover o ensino mais significativo.

#### **4.2.1 Procedimentos didáticos: sequências didáticas (categoria de análise)**

Tomamos, aqui, os procedimentos didáticos na perspectiva das sequências didáticas, que é termo conhecido principalmente no âmbito da pedagogia. Segundo Zabala (1998), o conceito de *sequência didática* é considerado um modelo para subsidiar a análise da prática pedagógica do professor com respeito aos procedimentos de ensino referentes a conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. A sequência didática é vista como uma metodologia articulada das atividades do ensino.

Scheneuwly e Dozl (2004) utilizam o mesmo termo - sequência didática -, referindo-se a um “conjunto de atividades escolares organizado de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito”. Vê-se que a proposta dos autores citados tem, em comum, o princípio de sistematização da atividade pedagógica.

É esse princípio que está sendo adotado aqui para a análise de conteúdo. Portanto, essa análise toma como referência, além dos procedimentos sequenciais para o ensino, defendidos por Zabala (1998), a metodologia de trabalho com o gênero, apoiada nos estudos do grupo de pesquisa em Didática da Língua da Universidade de Genebra, e que se refere ao procedimento de sequências didáticas sugerido por Shneuwly e Dolz (2004). Nesta perspectiva, serão desenvolvidas três unidades de sentido – *planejamento*, *execução* e *avaliação* -, que são as *sequências didáticas*, que estruturam os *procedimentos didáticos* para o ensino de leitura.

#### 4.2.1.1 Planejamento (1ª unidade de sentido)

Assim, na tentativa de desvelar como o professor planeja suas aulas, tendo como base os conteúdos apresentados pela Proposta Curricular de São Paulo: Linguagens, códigos e suas tecnologias: Ensino Médio (SÃO PAULO, 2010), buscamos as respostas dos professores entrevistados sobre como conseguem trabalhar o referido currículo em sala de aula, fazendo a seguinte pergunta: *Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam, explique como você planeja? Cite um exemplo.* Eis as respostas de alguns sujeitos:

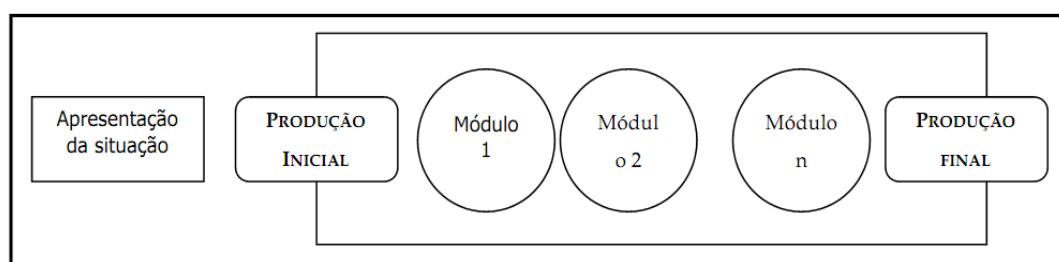
**S2** - Rigorosamente não, os parâmetros norteiam, mas é a resposta da classe às questões apresentadas que às vezes me faz mudar o planejamento. Por exemplo, as figuras de linguagem são ensinadas no primeiro ano do ensino médio. Eu dou aula atualmente em cinco salas de segundo ano, quando vou falar de literatura, esbarro nas figuras de linguagem e, por vezes, volto a explicá-las, porque entendo que os alunos vão precisar entendê-las (no básico) para melhor compreender e gostar da literatura num todo.

**S4** – Não, porque, na maioria das vezes, os alunos não possuem os pré-requisitos necessários para a aplicação dos conteúdos.

**S5** - Rigorosamente não, porque, no Ensino Médio, espera-se que os alunos tenham um conhecimento básico da língua para que se possa desenvolver a competência de leitura e escrita, além dos conteúdos também importantes. Contudo, parte considerável deles apresenta nível bem inferior, o que requer adaptações. (APÊNDICE VI)

Pelas falas das professoras, entendemos que elaborar *sequências didáticas* deve partir da proposta do currículo do Estado de São Paulo. E, para isso, é necessária uma constante avaliação e retomada de direções a partir dos dados avaliados, no sentido de aproximar os conteúdos ideais às reais possibilidades diante dos conhecimentos prévios do aluno.

Para sistematização de uma estrutura da sequência didática, utilizaremos a proposta de Schneuwly e Dolz, intitulada “Os gêneros escolares - Das práticas de linguagem aos objetos de ensino” (p. 97).

**Figura 2 – Esquema da sequência didática**

Esquema da seqüência didática

O esquema proposto é o ideal, pois apresenta flexibilidade e possibilidade de adequação de acordo com a observação do professor, porque no primeiro momento, na “apresentação da situação”, o professor, como preferir (oralmente ou por escrito), terá dados para realizar um diagnóstico sobre o enfoque que será atingido na sequência didática.

A partir da “apresentação da situação”, o professor proporá uma atividade que vise a abarcar, em maior quantidade possível, as habilidades que pretende desenvolver com a sequência didática. Na correção desta atividade, em conjunto com as observadas coletadas na apresentação da situação, o professor terá condições de planejar os módulos, que comporão a sequência, bem como os exercícios, que comporão estes módulos, visando sempre a um produto final pré-estabelecido.

É imprescindível que, nos primeiros módulos, seja desenvolvida uma série de exercícios, que favoreçam a compreensão leitora, pois, de acordo com as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006, p. 18), as práticas em sala de aula devem levar o aluno ao “refinamento de habilidades de leitura e de escrita”.

Dessa forma também foi constada, por meio da fala de professores, a necessidade de fortalecimento do hábito de leitura por meio de exercícios que incentivem a leitura. Seguem as falas dos professores:

**Entrevistadora-** O que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão do texto? O que você pensa que poderia acontecer para ocorrer alguma mudança?

**S1 -** Sim, a mudança que eu faria era a gente tentar trabalhar mais textos e fazê-los encenar esses textos. Pesquisar mais a respeito e colocar e fazer um confrontamento com coisas atuais. E não eles acharem que a leitura é uma coisa do passado.

**Entrevistadora-** Você pensou no que falta nos seus alunos que dificulta a compreensão textual?

**S2 -** Leitura. É, eles leem muito pouco. Eu acho que até a própria Internet, essas coisas facilitaram a vida, mas tornaram o aluno assim... Eles querem tudo muito rápido, então assim, uma boa leitura pra eles é

uma coisa que demanda muito tempo e que eles não querem mais perder, não é? Então, assim, se eles tivessem, cultivassem o hábito da leitura, seriam melhores escritores? Compreenderiam melhor os textos, enfim?

**S4** - O hábito da leitura.

**Entrevistadora**- O que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão global de um texto?

**S4** - Dar mais atividades voltadas à leitura, não é? Eu acho que é isso, e fazer com que... Criar aulas mais interessantes dentro do possível, pra que eles criem esse gosto pela leitura. Na minha opinião, é isso. (APÊNDICE VI)

A criação de, no mínimo, um módulo de exercícios, que focasse a compreensão leitora no planejamento das sequências de atividades, não somente na disciplina de Língua Portuguesa, mas também em outras disciplinas, favoreceria a compreensão leitora do aluno, desenvolvendo, assim, as capacidades de leitura de maneira gradual e constante.

A necessidade de se manter um registro deste planejamento é real, pois será, através da revisão deste planejamento, que o professor refletirá sobre suas práticas futuras. Durante as entrevistas, obtivemos as seguintes respostas, quando indagamos os professores sobre o preparo de sua aula.

**S4** - Na medida do possível sim, quando dá tempo.

**S5** - Preparo, mas dificilmente o faço por escrito e, na medida do possível, diversifico as linguagens até porque os materiais didáticos adotados orientam essa forma de trabalho. (APÊNDICE VI)

Diante das respostas dos professores, podemos deduzir que, embora haja uma consciência sobre a necessidade do planejamento, ele não é visto como uma etapa que deve ser documentada para posterior reflexão. Desse modo entendemos o planejamento como uma parte inseparável da prática docente, assim como afirma Zabala (1998 p. 17).

A execução do planejamento será analisada na 2ª unidade de sentido, a seguir.

#### **4.2.1.2 Execução (2ª unidade de sentido)**

A prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, ideias, hábitos pedagógicos. (ZABALA, 1998, p.16)

A execução de um planejamento pedagógico não é uma atribuição simples para um professor, pois as possíveis variáveis são diversas e constantes, tornando a prática

em algo fluido, fugidio, difícil de limitar, tal como nos relata Zabala na epígrafe deste texto.

Porém, a observação sistemática desta prática direcionará o professor para decisões, que favorecerão o momento de ensino-aprendizagem. Assim, buscando refletir sobre quais estratégias/práticas didáticas em sala de aula que ele utiliza para promover o sentido e a compreensão do texto, obtivemos as seguintes respostas:

**S4** - Os textos literários, procuro colocar à disposição deles (alunos) conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto para assim terem condições de atribuir sentido ao que leem. A princípio, faço uma pré-leitura do texto sugerido e, logo a seguir, pergunto sobre o texto para verificar o entendimento dos alunos, mediante suas respostas. Vou fazendo com que eles consigam ter condições de atribuir sentido ao que eles estão lendo.

**S2** - Tento trazer o texto para o momento dos alunos, por exemplo, quando expliquei Barroco, passei a eles a tentativa de retomada do poder da igreja católica, antes já havia revisado as escolas literárias, explicando o quão poderoso era o clero. Quando não se conhece outra forma de viver, aceita-se, mas as pessoas conheceram os fundamentos da religião protestante e queriam optar, como assim voltar a ser 'refém' da igreja católica? Imagina se fosse decretado o fim da internet, como eles se sentiriam? (APÊNDICE VI)

Diante da exposição dos professores, entendemos que nos restam algumas questões: qual seria a didática do professor a fim de motivar o aluno para a leitura? Que representações os professores têm sobre suas próprias práticas pedagógico-didáticas? E consideram que as mesmas influenciam seus alunos?

Para refletir sobre estas questões, importa pensar, aqui, não somente em “formas de didática”, que gerariam o processo de ensino-aprendizagem, mas em “formas pedagógicas” de conduzir a aula. Ou seja, nas intenções que estão por detrás das ações.

Nesta direção, Castanho (2006) afirma que há sempre “novos posicionamentos (e, pois, intenções) com base na análise reflexiva e valorativa da prática pedagógica, do trabalho docente, da experiência educacional vivida” (p. 46), quando se deseja olhar a realidade e provocar mudanças.

Diante dessas reflexões, nos remetemos a Rojo (2001, p. 318), quando expressa sobre a existência de um momento frágil na condução do momento ensino aprendizagem de leitura, que é o momento da modelização didática.

Assim, entendemos ser necessárias, na execução do módulo de leitura, as atividades que explicitem de maneira clara e objetiva as *competências de leitura*<sup>15</sup>. Competências estas que conduzirão os alunos ao entendimento textual.

Porém, é interessante analisarmos, de maneira geral, como é o ambiente que o professor encontra, para o trabalho com as competências de leitura. Este panorama é composto por alunos de conhecimentos heterogêneos, vindo em sua grande maioria de diferentes grupos sociais, agrupados em classe de 40 alunos em média. É necessário entender a prática como um microsistema definido por determinados espaços, uma organização social. Ou, como dirá Zabala (1998, p. 17), certas relações interativas como “uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso de recursos pedagógicos etc.”.

Partindo deste princípio, as respostas dos alunos em quaisquer atividades devem ser constantemente avaliadas. E, a fim de explorarmos a situação de avaliação dentro da sequência didática em sala de aula, passaremos a nossa 3ª unidade de sentido - Avaliação.

#### **4.2.1.3 Avaliação (3ª unidade de sentido)**

A avaliação configura-se em uma parte determinante para a prática em sala de aula, pois é, a partir dela, que o professor definirá ou redefinirá suas atividades, possibilitando uma constante reflexão sobre o desempenho esperado e o alcançado no momento de aplicação, o que definirá alterações. Assim, a avaliação dentro do espaço escolar se configura em diversas funções. Segundo Libâneo (1994, p. 196), temos, pelo menos, duas funções da avaliação:

*A função diagnóstica* permite identificar progressos e dificuldades dos alunos e a atuação do professor, por sua vez, determinam modificações do processo de ensino para melhor cumprir a exigências dos objetivos. *A função do controle* (grifos do autor) se refere aos meios e a frequência das verificações e de qualificação dos resultados escolares, possibilitando o diagnóstico das situações didáticas.

Em todo o momento da situação de aprendizagem, vivenciada em sala de aula, é passível a aplicação destas funções; uma vez que é necessário que o professor avalie a todo instante a evolução do aprendizado que foi proposto pela sequência didática. Com isso, visamos à produção final pré-estabelecida, de modo que desempenhe uma sequência completa sem fragmentá-la.

---

<sup>15</sup> Kleiman (198, p. 39).

A atenção aos objetivos pré-estabelecidos na produção final prende-se ao fato de se dar coerência à sequência, redefinindo e orientando os módulos de ensino, possibilitando, desta forma, uma avaliação constante.

Sendo assim, ao interrogarmos aos professores: *Como eles constatavam a compreensão textual da leitura? E se conheciam outras formas de avaliar o entendimento do texto?*, tivemos como respostas:

**S2** - Olha, normalmente, eu questiono a classe e verifico o que eles entenderam e faço um paralelo com a realidade deles, para que eles consigam perceber o que o autor quis dizer, não é, no texto. Até conheço, mas é essa que eu utilizo, porque eu acho que deu mais resultado.

**S4** - Olha, a maioria dos alunos, eles não têm a prática da leitura, isso já... É quem não lê não tem a capacidade de interpretar. Então, eu acho que isso tinha que ser solucionado. Tentar se fazer alguma coisa na base, que é a pré-escola, de primeira à quarta. Criar o hábito de leitura nas crianças para que, com isso, elas tenham uma base contigo, que é, no fundamental e no médio, porque é muito complicado... Eles não leem, não gostam de ler. São poucos os que você vê que tem o hábito de ler, que gostam de ler. De quarenta, se contar nos dedos, cinco alunos que têm esse gosto pela leitura. Então, criar um hábito, acho que seria a solução. Porque, às vezes, eles têm mais facilidade em falar do que escrever o que entenderam. Então, primeiro, eu faço um apanhado oral, pra depois, entrar no escrito, porque, às vezes, eles têm um entendimento, eles expressam melhor oralmente do que pela escrita. (APÊNDICE VI)

Se tomarmos o pensamento destas professoras, observamos que usam formas didáticas bem parecidas com a maioria dos professores, dando importância à interação/dialogia, pois permitem o diálogo, assim como procuram contextualizar o entendimento de seus alunos, no sentido de ressignificar a experiência de leitura que desenvolvem.

Como afirma Martins (2006, p. 175), “não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com o saber sistematizado”. Tais procedimentos são chamados de “estratégias de ação”; aqui, chamaremos de “estratégias de leitura”, em que, como destaca a autora, “a questão central está na relação dialética da *compreensão-transformação*” (p. 93).

Entretanto, o professor se furta de revelar quais outras formas didáticas que utiliza para avaliar a compreensão da leitura, e, ao afirmar que falta aos alunos “leitura”, pois não cultivam o “hábito da leitura”, o professor também aponta para suas dificuldades prático-pedagógicas no sentido de encontrar caminhos para fomentar este “hábito” de leitura. .



No sentido de clarearmos nossa análise, insistimos no assunto, realizando a seguinte pergunta: *Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos?*

*Cite um exemplo.* Foram estas as respostas obtidas:

**S4** - A atividade mais usada é a interpretação de texto ( escrita e oral).

**S2** – Normalmente, explico uma escola literária e trabalho a leitura de trechos de textos da mesma, provocando o pensar, a interpretação e, por vezes, dou estes trechos como parte da avaliação do bimestre, uma entre outras. (APÊNDICE VI)

Na fala dos professores não se explicitam atividades que são desenvolvidas em sala de aula; porém, ao pensarmos sobre atividades elaboradas com o objetivo da compreensão textual, buscamos a fala de Solé (1998, p.172):

Trata-se apenas de fazer com a leitura o que se faz com outros conteúdos do ensino: mostrar com um especialista os maneja, planejar situações em que o aprendiz possa abordar progressivamente este manejo e ajuda-lo para que, partindo de onde se encontra, possa ir sempre um pouco além, no sentido do domínio autônomo.

Nesse sentido se faz necessário que o professor proporcione um *feedback*, proporcionado pela avaliação constante de suas estratégias/práticas em sala de aula. E que o professor se coloque no processo de buscar atividades que proporcionem o entendimento textual, tal como se faz com os outros conteúdos.

## Considerações Finais

Como dissemos na introdução deste trabalho, o tema desta pesquisa me acompanha desde o tempo em que eu era aluna do antigo segundo grau, hoje Ensino Médio, e foi tomando corpo nas minhas reflexões dentro da sala de aula.

Os conteúdos específicos de Língua Portuguesa, mais especificamente os de *leitura*, sempre me atraíram, porém o fascínio residia na reflexão sobre o *feedback* proporcionado pela realização de uma atividade proposta, e, certamente, a transformação (ou não) de cada aluno após a vivências de leituras diferenciadas.

Com o foco no ensino de leitura, muitas questões foram formuladas. Neste sentido, é pertinente lembrar a questão-problema que moveu a realização desta pesquisa: quais são as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre a prática de leitura em sala de aula no ensino médio das escolas públicas estaduais? Questão esta que gerou alguns questionamentos, tais como: de que forma o professor direciona sua prática de ensino de leitura a fim de facilitar uma aprendizagem mais significativa dentro do processo ensino-aprendizagem? Como o professor pode contribuir para dar sentido/significado à formação de leitores críticos e reflexivos?

Levando em conta estas considerações, elegemos como objetivo central: compreender o modo como os professores de Língua Portuguesa no Ensino Médio conduzem suas práticas de leitura em sala de aula visando a uma aprendizagem efetiva e de sentido/significado para a formação de leitores críticos e reflexivos. Ou seja: compreender as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa sobre a prática de leitura em sala de aula no ensino médio das escolas públicas estaduais.

Dessa forma os objetivos específicos caminharam para os que se seguem: 1) identificar as representações sociais dos professores de Língua Portuguesa a respeito de suas experiências de formação, que tenham relação com suas práticas de leitura; e 2) compreender como os professores de Língua Portuguesa avaliam suas estratégias/práticas de ensino de leitura, a fim de se obter uma aprendizagem mais significativa.

O percurso de trabalho para esta pesquisa foi pontuado por muitos questionamentos, dúvidas, esclarecimentos e descobertas, proporcionados pelas inúmeras leituras e discussões realizadas, tanto no Grupo de Pesquisa, quanto nas

orientações individuais, como nas aulas ministradas durante o curso. Estas contribuíram para que o foco da pesquisa fosse redirecionado de maneira que eu tivesse condições de buscar o entendimento sobre as representações dos professores de Língua Portuguesa a respeito das estratégias/práticas de leitura em sala de aula no ensino Médio.

O enfoque no Ensino Médio, a última etapa da educação básica, configurou-se, para nós, como um momento muito especial. Esperava-se que o aluno, já mais maduro, apresentasse uma proficiência em leitura. Porém, o que se encontra na prática é muito diferente, pois o professor, a todo o momento, se depara com situações de dificuldade, que requerem um novo direcionamento ao seu planejamento e, conseqüentemente, uma nova reflexão sobre a escolha das estratégias e práticas que melhor poderiam desenvolver o ensino de leitura.

O panorama atual apresenta problemas reais que dificultam o desenvolvimento do trabalho do professor, tais como: formação básica insuficiente para exercer as funções exigidas pelo mercado de trabalho; salários incompatíveis com as reivindicações do mercado; falta de condições para a elaboração de um trabalho de acordo com o que é exigido.

Diante dessas colocações, buscamos entender situações que apresentam um entrave para a prática de leitura em sala de aula no ensino médio. Dessa forma, procuramos nos fundamentar em uma base teórica, que favorecesse o desvelamento das representações desses professores sobre as estratégias/práticas de leitura que desenvolviam em sala de aula, no sentido de ajudar a evolução do ensino de leitura.

Buscamos nos fundamentar em Moscovici (2009), que destaca que os elementos se processam num espaço simbólico, articulando as ações dos sujeitos “a sua cultura, sua linguagem, seu mundo familiar” (p. 322), e em Abric (2000), que afirma que esses elementos não estão dispostos no imaginário dos sujeitos, de forma linear, mas aparecem em escalas hierarquizadas. Entretanto, como mencionamos, outros autores foram também muito importantes neste nosso caminho, por assinalarem aspectos fundamentais em relação à formação de leitores, destacando as estratégias/práticas para ressignificar o ensino de leitura (KLEIMAN, 1989; 1995; CÂNDIDO, 1995; SOLÉ, 1996; COELHO, 1997; KOCH, 1997; CHARTIER, 1999; ROJO, 2001; 2004; 2009; BONINI, 2002; SOARES, 2002; SCHNEUWLY; DOLZ, 2004; ALVES, 2008; BAIARDE, 2008; GUTIEERES, 2010; RANKE; MAGALHÃES, 2011; entre outros). Também, é preciso mencionar aqueles autores que contribuíram para pensar a formação de professores, ao mesmo tempo compreender as representações a respeito de sua

prática docente, no caso, as estratégias/práticas de leitura. Entre eles, destacamos: Freire (1977. 1979. 1997); Nóvoa (1992); Libâneo (1994; 2002); Abdalla (1998, 2006, 2008); Perrenoud (1999); Martins (2000); Moraes (2000); Zabala (2002); Charlot (2005); Tardif e Lessard (2005); Tardif (2006); Saviani (2009), entre outros.

Após os dados coletados por meio de questionários, aplicados a 20 professores, e através das entrevistas semiestruturadas com os cinco professores selecionados, optamos por fazer uma análise de conteúdo (BARDIN, 2007), que contribuiu, junto com as demais leituras, para sistematizar no Quadro 5. Tal Quadro foi denominado “Sistematização da análise dos dados coletados”, e indicou duas dimensões de análise – *cognitiva* e a *didático-pedagógica* – que, com suas respectivas categorias de análise e unidades de sentido, puderam, segundo Moscovici (1978), *ancorar* os elementos representacionais referentes ao que pensam os professores sobre a formação de leitores.

E, nesta perspectiva, a direção da escolha da primeira dimensão - *cognitiva* - se deu por acreditarmos que, embora o conhecimento na atual conjuntura esteja transitando dentro da sociedade de maneira fácil, cabe à escola sistematizá-lo de modo que o aluno obtenha melhores resultados. Porém, acreditamos, em conjunto com Zabala (2002, p. 28), “que a escola deve se ocupar também com as demais capacidades do educando”, para que possamos ajudar na formação de alunos críticos, ou seja, cidadãos plenos.

Dentro desta dimensão, propomos como categoria de análise: a *competência cultural*. Entendemos, aqui, ao lado de Rojo (2009, p. 42), que o público que frequenta a escola mudou, e que esta mudança trouxe diferentes formas de pensar e agir, proporcionando inovações, que podem contribuir para que o aluno dê significado/sentido ao texto lido, mas, sobretudo, produza suas ideias a partir de qualquer tipo de texto. Sendo assim merece a *competência cultural* ser observada com cuidado no momento de ensino e aprendizagem de leitura.

A unidade de sentido eleita, nesta primeira dimensão, é a de *multiletramentos*, pois compreendemos a necessidade de direcionarmos o olhar para formas variadas de linguagens, trazidas pelas diferentes culturas que vieram para a escola. Sendo assim, torna-se necessário que a escola inclua, em seu planejamento, atividades que visem a entender como estas culturas se manifestam. E, neste sentido, concordamos com Soares (2002, p.155), quando afirma sobre a necessidade da pluralização da palavra *letramento*, a fim de obtermos “diferentes efeitos cognitivos, culturais e sociais em função ora dos contextos de interação com a palavra escrita, ora em função de variadas e múltiplas formas de interação com o mundo”.

A valorização de diferentes culturas e como elas se manifestam é de fundamental importância para a escola e, especialmente, para o momento de ensino e de aprendizagem de leitura; uma vez que a atribuição de sentido é de suma importância para a constituição da fruição estética. A este respeito, é preciso nos lembrar das palavras de Feres (2011, p. 2), que diz que uma competência a ser desenvolvida, para que haja uma transposição didática, depende de “atividades mais específicas para que se favoreça a uma aprendizagem mais significativa”.

Dessa forma, voltando para o espaço da sala de aula, enfocamos a necessidade de entendimento sobre a organização do momento de aprendizado. Nesse caminho, evidenciamos, em nossa análise, a dimensão didático-pedagógica, elegendo como categoria de análise: os *procedimentos didáticos*/ as *sequências didáticas*. Colocamos, então, em destaque, a proposta de Schneuwly e Dolz (2004) sobre os gêneros escolares, as práticas de linguagem como objetos de ensino. O modelo foi escolhido pela maleabilidade que ele propõe, pois é organizado em módulos, podendo ser adaptada à grande maioria de conteúdos. Entretanto, a proposta era só de exemplificar um esquema, que ao apresentar uma estrutura de sequência didática pode contribuir para o entendimento, por parte dos professores, a respeito, por exemplo, de como planejar, executar e avaliar as Orientações Curriculares do Ensino Médio (BRASIL, 2006). Estas Orientações são propostas pelo Ministério da Educação, assim como pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo/SEE/SP, em suas linguagens, códigos e suas tecnologias (SÃO PAULO, 2010).

Assim, direcionamos nossa atenção para a realização de três momentos: *planejamento*, *execução*, *avaliação*, no sentido de conduzirmos o momento de ensino aprendizagem de leitura. Embora a divisão destes momentos de ensino seja somente didática, pois, a todo instante, eles se alternam, pensamos ser possível analisar as representações dos professores a respeito destes três momentos, visando o objetivo a alcançar, ou seja, a formação de leitores.

No *planejamento*, foi observado que as professoras, que participaram da pesquisa, elaboram seu planejamento, baseando-se em conteúdos apresentados pela Proposta Curricular da SEE/SP, porém se deparam com dificuldades na execução.

Na *execução* do planejamento foi constatado um confronto entre conteúdos propostos pela SEE/SP e os conhecimentos prévios que os alunos deveriam apresentar para aquele momento de aprendizagem. Esse confronto exige que o professor reelabore, constantemente, seu planejamento, de maneira a alcançar o objetivo proposto, exigindo

do professor uma posição constante de busca de informações para a resolução de problemas. Dentro deste panorama, o ensino específico de leitura se confunde em meio ao conteúdo, sendo necessários conhecimentos, principalmente, de didática de ensino, para que o professor clareie suas ações e visualize com objetividade as situações – suas estratégias e práticas – para que se efetivem o ensino e aprendizagem.

No sentido de prosseguir com o nosso objetivo principal, entendemos a necessidade do uso de sequências didáticas voltadas para o ensino da leitura, em que, no mínimo, um módulo de exercícios fosse voltado exclusivamente para o entendimento do texto.

Dentre os procedimentos didáticos e as respectivas sequências didáticas, a *avaliação* aparece como um momento crucial. Como vimos em Libâneo (1994), ela possui duas funções: a *diagnóstica* e a de *controle*. A primeira remete, conforme já mencionamos, ao diagnóstico das situações didáticas, permitindo deste modo que o professor reavalie o processo de aprendizagem a todo o momento, adaptando-o com o objetivo de atingir o melhor aprendizado. Dentro do momento de ensino e aprendizagem de leitura, ao analisar as falas dos professores, observamos a fragilidade deste momento. Fragilidade, também, que se revela nas formas com que os professores lidam com as estratégias e as práticas de leitura, com que controlam as necessidades e expectativas de aprendizagem de seus alunos, ou seja, quando exercem a função de controle de suas estratégias de ação e/ou práticas desenvolvidas no sentido de formar seus leitores.

As dimensões anunciadas, assim como as suas categorias de análise e respectivas unidades de sentido, contribuíram, também, para tecer mais algumas reflexões sobre os *limites e as possibilidades* das práticas pedagógicas dos professores de Língua Portuguesa no encaminhamento das estratégias de leitura em sala de aula, visando ao desenvolvimento de competências leitoras com o intuito de transformar os alunos do Ensino Médio em leitores proficientes.

Dentre os *limites*, destacamos:

1º falta de conhecimento por parte dos professores sobre: técnicas didáticas específicas, etapas cognitivas do conhecimento e sobre teorias da linguagem. Tais informações são imprescindíveis para proporcionar momentos de ensino e aprendizagem, que atendam ao objetivo de tornar o aluno em leitor proficiente;

2º Insuficiência de locais, bibliotecas e/ou ambiente próprios de acesso a leitura em condições de uso para que o professor possa diversificar os momentos de ensino-aprendizagem;

3º Condições básicas para que o professor possa atualizar-se. Neste sentido, faltam programas de formação continuada e/ou tempo e espaços para que a Escola possa discutir, debater e desvelar processos didáticos e estratégias de leitura para a formação de leitores proficientes.

Entre as *possibilidades*, destacamos:

1º Proporcionar o acesso a leituras curtas, visando a sequências didáticas rápidas, porém frequentes, para que, deste modo, o aluno possa se familiarizar com os processos de leitura, bem como identificar as formas de leitura impostas pelas práticas estabelecidas no contexto atual da sociedade;

2º Criar situações de aprendizagem para que o professor possa atualizar-se frente às novas teorias da linguagem; e

3º Propor, no plano político-pedagógico das escolas, atividades que vislumbrem a prática de leitura e possibilitem a efetivação de momentos de aprendizagem significativos em leitura.

Estas reflexões mostram a necessidade de estudos que aprofundem a formação de professores e a didática específica para a compreensão de estratégias/práticas de leitura, que possibilitem um olhar mais apurado sobre o momento que se estabelece o ensino e o aprendizado de leitura na educação escolar.

## Referências Bibliográficas

ABDALLA, M. F. B. Linguagem, educação e formação de professores. *Revista Nuances*, vol. V, setembro/1998, p.15-19.

\_\_\_\_\_. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, nº 128).

\_\_\_\_\_. O sentido do trabalho docente e a profissionalização: representações sociais dos professores formadores. *Relatório pós-doutorado*. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC/SP. São Paulo, 2008. (mimeo)

ABRIC, J. C. Prefácio. In: SÁ, C. P. *Núcleo Central das Representações Sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996, p. 9 -11.

\_\_\_\_\_. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA D. C. (Orgs.). *Estudos interdisciplinares de representação social*. Goiânia: AB, 1998, p. 27-38.

\_\_\_\_\_. A Abordagem Estrutural das Representações Sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; D. C. Oliveira. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ª ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-39.

\_\_\_\_\_. O estudo experimental das representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). Trad. Lilian Ulup. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2001, p.155 -171.

ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (77): 53-61, maio 1991.

ALVES, E. V. D. *Estratégias de leitura e a (re)significação de uma prática de leitura*. Dissertação de mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2008.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. e HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução de Eva Nick. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BAIARDE E. C. *Leitura e escola: um estudo sobre a visão de professores e alunos sobre a prática de leitura*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 2008.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M. M. VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 4ª ed. São Paulo: Hucitec, 1988 [1929].

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007

BARTHES, R. *O prazer do texto*. São Paulo: Edições Elos, 2001.



\_\_\_\_\_. *Aula: aula inaugural da cadeira de semiologia literária do colégio de França pronunciada dia 7 de janeiro de 1977*. São Paulo: Cultrix, 2007.

BATISTA, A. A. G. Entrevista concedida a Luiz Henrique Gurgel. Disponível em: [www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index](http://www.escrevendo.cenpec.org.br/ecf/index). Acesso em 16/09/2011.

BONINI, A. Metodologias do ensino de produção textual: a perspectiva da enunciação e o papel da Psicolinguística. *Revista Perspectiva*, vol.20, nº 01, p.23 F47. Florianópolis; jan./jun. 2002. Disponível em:

<http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10366/9634>

BRAGA, D. B.; RICARTE, I. L. M. *Letramento e Tecnologia*. Campinas: CEFIEL/Brasília/DF: MEC, 2005. Disponível em:

<http://www.iel.unicamp.br/cefiel/imagens/cursos/19.pdf>. Acesso em: 07/04/2011.

BRASIL *Constituição Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais de ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Orientações curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. *Lei Nº 12.061, de 27 de outubro de 2009*, que altera o inciso II, do artigo 4º e o inciso VI, do artigo 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2009.

BUZATO, M. E. K, *Letramento Digital: um lugar para pensar em Internet, Educação e Oportunidades*, III Congresso Ibero-Americano EducaRede, realizado no Memorial da América Latina. São Paulo, em 29 de maio de 2006. São Paulo: CENPEC, 2006, p.81 – 86. Disponível em:

<[http://projetos.educarede.info/iiicongresso/iiicongresso\\_livro.pdf](http://projetos.educarede.info/iiicongresso/iiicongresso_livro.pdf)>. Acesso em 20 janeiro, 2011.

CÂNDIDO, A. *Vários Escritos: o Direito à Literatura*. 3ª ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, I. P.A. *Lições de Didática*. Campinas: Papirus, 2006, p. 35-74.

- CHARLOT, B. *Relação com o saber, Formação de Professores e Globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- CHARTIER, R. *A Aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Editora UNESP/ Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 2000.
- COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática: fundamentos*. São Paulo: Ática, 1997.
- DOISE, W. Atitudes e representações sociais. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Trad. Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p.187-216.
- DURKHEIM, E. *As regras do método sociológico*. 13ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1987.
- EAGLETON, T. *Teoria da literatura: uma introdução*. Tradução Waltensir Dutra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ELIAS, C. R.; AXT, M. Quando Aprender é Perder Tempo... Compondo Relações entre Linguagem, Aprendizagem e Sentido. In: *Psicologia & Sociedade*, volume 16, nº 3, set/dez 2004, São Paulo: ABRAPSO.
- FERES, B. S. *Revista Odisseia*. Natal: PPGEL/ UFRN nº 5, j a n/j u n 2 0 1 0. Acesso em 12/12/2011.
- FERRAZ A. P. C. M. BELHOT, R. V. *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.
- FOURNEAU, L. F. *Sinal fechado: representações e práticas de leitura de alunos do ensino médio de uma escola pública*. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise do conteúdo*. 3ª ed. Brasília: Líber Livro Editora, 2008. (Série Pesquisa)
- FREIRE, P. *A mensagem de Paulo Freire: textos de Paulo Freire selecionados pelo INODEP*. São Paulo, Nova Crítica, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Educação e Mudança*. 12ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática da autonomia*. 39º ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- GOMES, A. A. Apontamentos sobre investigação sociológica: possibilidades e caminhos da pesquisa. *Revista Lusófona de Educação*, nº 10, p.51-61. Universidade

- Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Portugal, 2007 disponível em <http://redalyc.uaemec.mx/src/inicio/artPdfRed.jsp?i341911872005>. Acesso em 10/05/2011.
- GUTIERRES, A. *A Mediação docente como estratégia para o aprimoramento da competência leitora*. Dissertação de Mestrado. Caxias do Sul: Universidade de Caxias do Sul, 2010.
- HENRIQUES, C. C. *Nomenclatura gramatical brasileira: 50 anos depois*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2001, p. 17-44.
- JOVCHELOVITCH, S. Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público e Representações Sociais. In: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.63-88.
- KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Pontes, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes, 1995.
- KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.
- LIBÂNEO J. C. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do autor, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, B. Escrevendo na escola para a vida. In: RANGEL, E. O.; ROJO, R. H. R. (Orgs.). *Língua Portuguesa no Ensino Fundamental de 9 anos e materiais didáticos*. Coleção Explorando o Ensino. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010 (no prelo).
- MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I.P.A. *Lições de Didática*. Campinas: Papirus, 2006, p. 75-100.
- MARTÍN-BARBERO; J. GERMÁN, R. *Os ejercicios do ver: hegemonia audiovisual e ficção televisiva*. 2ª ed. Trad. Jacob Gorender. São Paulo: Editora SENAC São Paulo, 2004.
- MORAES, M.C. *O paradigma educacional emergente*. 5ª ed. Campinas/SP: Editora Papirus, 2000.
- MOSCOVICI, S. *A representação social da Psicanálise*. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.
- \_\_\_\_\_. (Org) *Psicologia social, I: Influência y cambio de actitudes. Individuos y grupos*. Barcelona: Paidós, 1985.

\_\_\_\_\_. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. *A representação social: investigações em psicologia social*. 6. edição. Trad. Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RANKE M. C. J.; MAGALHÃES H. G. D. Breves considerações sobre fruição literária na escola. *Entreletras Revista* do Curso de Mestrado em Ensino de Língua e Literatura da UFT, nº 3, 2011.

RAZZINI, M. P. G. História da Disciplina Português na Escola Secundária Brasileira. *Revista Tempos e Espaços em Educação*. Universidade Federal de Sergipe, Núcleo de Pós-Graduação em Educação, vol. 4, jan./jun. 2010, p. 43-58.

RICARDO, E. C. *Revista Física na Escola*, implementação dos PCNs em Sala de Aula. Florianópolis, vol. 4, n. 1, p. 351-370, 2003.

ROJO, R. H. R. Modelização didática e planejamento: duas práticas esquecidas do professor? In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *A Formação do Professor: perspectivas da Linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2001, p. 313-335.

\_\_\_\_\_. *Letramento e capacidades de leitura para a cidadania*. Texto de divulgação científica elaborado para o *Programa Ensino Médio em Rede*. Rede do Saber/CENP\_SEE-SP e para o *Programa Ler e Escrever – Desafio de Todos*, CENPEC/SME-SP: SEE-SP e SME-SP, 2004.

\_\_\_\_\_. *Letramento/Letramentos: escola e inclusão digital*. São Paulo: Parábola, 2009.

ROJO, R.; MOURA, E. V. *Uma leitura subversiva do cânone*, 2011 (no prelo).

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

SANTOS, B. S. *Um discurso sobre as ciências*. 8ª ed. Porto: Edições Afrontamento, 1985.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *Currículo do Estado de São Paulo: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Coordenação geral, Maria Inês Fini; coordenação de área, Alice Vieira. São Paulo: SEE, 2010.

- SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro *Revista Brasileira de Educação Print version* vol.14 nº. 40 Rio de Janeiro Jan./Apr. 2009 doi: 10.1590/S1413-24782009000100012.
- SOARES, M. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 18/09/2011.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: Artmed,1996.
- SOUZA, R. A. *Introdução à Historiografia da Literatura Brasileira*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2007.
- SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Os gêneros escolares: Das práticas de linguagem aos objetos de ensino*. IN: B. SCHNEUWLY; J. DOLZ e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004[1997]. Pp. 41-73. Trad. e organização de R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.
- TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- VALENTE, S. M. P. *Competências e habilidades: pilares do paradigma avaliativo emergente*. Tese (Doutorado). Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho – UNESP. Marília. 2003.
- VIEIRA, A. Formação de leitores de literatura na escola brasileira: caminhadas e labirintos. *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, nº 134, 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n134/a0938134.pdf>. Acesso em 05/08/2011.
- ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

# APÊNDICES

## Apêndice I

### Resumo das dissertações e teses pesquisada no *site* da CAPES sobre temas relacionados à pesquisa

Ano	Títulos dos trabalhos
2010	<b>HISTÓRIA DO ENSINO DA LEITURA NO ESPÍRITO SANTO (1946-1960).</b> O trabalho investiga o ensino da leitura na escola primária capixaba no contexto da primeira reforma do ensino primário de iniciativa do Governo Federal, implementada pela Lei Orgânica do Ensino Primário de 1946 (Decreto- Lei n.º 8.529, de 2 janeiro de 1946).
2010	<b>LEITURA SIGNIFICATIVA: A FORÇA DA PALAVRA NA RECONSTRUÇÃO DOS CONHECIMENTOS DO PRODUTOR-LEITOR.</b> A Dissertação situa-se na Linha de Pesquisa Leitura, Escrita e Ensino, numa interface com a Linha História e Descrição da Língua Portuguesa, do programa e Estudos Pós-Graduados da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e tematiza as formas léxico-gramaticais do idioma brasileiro como fundamentos dos processos de textualização: investimento de conhecimentos linguísticos pelos não linguísticos.
2010	<b>A MEDIAÇÃO DOCENTE COMO ESTRATÉGIA PARA O APRIMORAMENTO DA COMPETÊNCIA LEITORA</b> Este estudo constituiu-se em uma alternativa às formas com as quais a literatura, na maioria das instituições escolares, vem sendo ensinada. O cunho historicista ao qual a disciplina se vinculou tem agregado poucos resultados ao desenvolvimento da competência de leitura dos estudantes (testes como PISA e SAEB confirmam esse dado), não favorecendo a ampliação de seu universo pela experiência estética, atingido via experimentação da literatura clássica.
2009	<b>O DIALOGISMO BAKHTINIANO NAS ARTICULAÇÕES HIPERTEXTUAIS DE DIFERENTES GÊNEROS DISCURSIVOS NAS AULAS DE LITERATURA DO ENSINO MÉDIO.</b> Este estudo teve o propósito de conhecer e analisar a dialogicidade, a polifonia e a intertextualidade nas produções de alunos de uma turma do 1º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Frederico Pedreira Neto.
2009	<b>LETRAMENTO CRÍTICO E A RELAÇÃO DESENVOLVIMENTO-APRENDIZADO DA LEITURA NO ENSINO MÉDIO.</b> Este trabalho pretende contribuir para os estudos dos processos de letramento crítico e do sentido de agência de adolescentes no Ensino Médio a partir da perspectiva sócio- cultural e dialogista da teoria do desenvolvimento humano
2009	<b>DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR AO ENSINO DE LÍNGUA: UMA LEITURA SOBRE O LETRAMENTO NO ENSINO MÉDIO</b> Este trabalho uma reflexão sobre o ensino de Língua Portuguesa à luz do letramento, no Ensino Médio, frente à formação de professor, visto que o debate atual em torno do que se deva ensinar não traz a clareza do que se deve fazer no e do ensino de LP.
2008	<b>ESTRATÉGIAS DE LEITURA E A (RE) SIGNIFICAÇÃO DE UMA PRÁTICA DE LEITURA-</b> Este trabalho procura investigar e fazer conexões entre estudos relevantes acerca de leitura e formação de leitores, a fim de melhor compreendermos os aspectos significativos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento das práticas de leitura, assim como o papel do professor como agente motivador nesse processo.

2008	<b>LEITURA E ESCOLA: UM ESTUDO SOBRE A VISÃO DE PROFESSORES E ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA-</b> Esta pesquisa tem como tema a leitura e seu ensino na sala de aula. Para se discutir isso, apresenta-se a concepção de leitura, do ato de ler e de compreender. Ademais, descrevem-se os modelos de leitura e as estratégias de compreensão leitora que são utilizadas no momento do processamento do texto.
2008	<b>ALUNO-LEITOR, A INTERFACE INSTITUCIONAL DO LEITOR: REFLEXÕES TEÓRICAS E SUGESTÕES PRÁTICAS.</b> Esta dissertação tem como objetivo refletir sobre o “ler” institucionalizado, ou seja, o processo de leitura tomado em sua especificidade de atividade escolar.
2009	<b>DO PROFESSOR DE LITERATURA AO FORMADOR DE LEITORES CRÍTICOS DE TEXTOS LITERÁRIOS: UM ESTUDO SOBRE A (RE) INVENÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O TRABALHO COM A LEITURA LITERÁRIA NO NOVO ENSINO MÉDIO.</b> O presente trabalho de doutorado consiste em um estudo de uma parcela do discurso que objetiva regular e configurar a formação e a atuação do professor de língua portuguesa, no que se refere ao trabalho com a leitura literário desejado para o que vem sendo chamado de novo Ensino Médio.
2009	<b>SINAL FECHADO: REPRESENTAÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA CARIOCA.</b> Este trabalho de doutorado trata da relação de alunos do último ano do ensino médio de uma escola pública carioca com a leitura, evidenciada em práticas e representações, tendo como vetor o papel formador da escola neste campo. Considerando que a leitura é vivenciada diferencialmente no contexto sociocultural, esta pesquisa pretendeu problematizar a ideia, difundida com alguma insistência, de que “o jovem de hoje não lê”. Partindo da questão primordial “o que é ler?”, e considerando a visão do aluno, pretendeu-se desvendar o que lê o universo discente pesquisado, e, além disso, compreender quando, como, para que e por que lê (ou não lê), com destaque para as influências do ensino da língua/literatura neste processo.



**Apêndice II –****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da Pesquisa: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE LINGUA PORTUGUESA SOBRE PRÁTICAS DE LEITURA EM SALA DE AULA NO ENSINO MÉDIO

Professora: Marilene Rezende Duarte

Você está sendo convidada (o) a participar desta pesquisa e ao aceitar, estará permitindo a utilização dos dados aqui fornecidos. Você tem a liberdade de se recusar a participar e ainda de se recusar a continuar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo pessoal.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, você não precisa se identificar. Somente a pesquisadora terá acesso as suas informações e, após o registro destas, o documento será destruído.

**Consentimento Livre e Esclarecido**

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa.

Nome da (o) participante da pesquisa

Assinatura da (o) participante da pesquisa

Nome da (o) participante da pesquisa

Assinatura da (o) participante da pesquisa



Quantos anos? .....

7. Local de residência: ( ) Santos ( ) Guarujá ( ) Praia Grande  
( ) São Vicente ( ) Mongaguá ( ) Itanhaém ( ) Outro.

Especificar: .....

8. Local de trabalho: ( ) Santos ( ) Guarujá ( ) Praia Grande  
( ) São Vicente ( ) Mongaguá ( ) Itanhaém ( ) Outro.

Especificar: .....

Chega de: ( ) ônibus ( ) balsa ( ) carro próprio

Quanto? .....

9. Estado Civil: ( ) solteiro(a) ( ) casado(a) ( ) viúvo(a)  
( ) separado(a) ( ) divorciado(a) ( ) outros.

Especificar.....

10. Número de filhos: ( ) homens - ( ) mulheres

Entre..... e..... anos.

11. Faixa de rendimentos mensais:

- ( ) mais de 10 salários – mínimos ( ) entre 10 a 08 salários – mínimos  
( ) entre 07 a 05 salários – mínimos ( ) entre 04 a 02 salários – mínimos  
( ) 01 salário – mínimo ( ) menos de 01 salário – mínimo

12. Atualmente, com qual classe social você se identifica?

( ) alta ( ) média alta ( ) média ( ) média baixa ( ) baixa

13. Escolaridade da mãe?

- ( ) a) Nunca frequentou a escola  
( ) b) Ensino Fundamental Médio (até 4<sup>o</sup>.série)  
( ) c) Ensino Fundamental Médio (até a 9<sup>a</sup> série)  
( ) d) Ensino Médio ( 2<sup>o</sup>. Grau) completo  
( ) e) Ensino Médio ( 2<sup>o</sup>. Grau) incompleto  
( ) f) Superior completo  
( ) g) Superior incompleto  
( ) h) Outra. Qual: .....

( ) i) Não sei.

14. Escolaridade do pai

- ( ) a) Nunca frequentou a escola  
( ) b) Ensino Fundamental Médio (até 4<sup>o</sup>.série)  
( ) c) Ensino Fundamental Médio (até a 9<sup>a</sup> série)

- ( ) d) Ensino Médio (2º. Grau) completo  
 ( ) e) Ensino Médio (2º. Grau) incompleto  
 ( ) f) Superior completo  
 ( ) g) Superior incompleto  
 ( ) h) Outra. Qual: .....  
 ( ) i) Não sei.

**15-** Por que você optou pela docência?

- ( ) sempre quis ( ) não havia outra opção ( ) Qual outro? .....

**16.**Tempo destinado a formação ? Assinale as colunas correspondentes.

	Tempo de curso			Tempo de estudo didática		
	Um ano	Mais (quantos)	Menos (quantos)	Um	Mais (quantos)	Não tive
Ensino médio com formação pedagógica (ensino normal)						
Ensino superior (licenciatura )						
Pós-graduação.						
Outros: Especificar:						

**17-** Você costuma ir a algum dos seguintes eventos culturais? Com que frequência?

TIPO DE EVENTO	1 vez por semana	1 vez por mês	Algumas vezes por ano	Uma vez no passado	Nunca
Museus					
Teatros					
Exposições em centros culturais					

<b>Cinema</b>					
<b>Assiste a filmes em casa</b>					
<b>Shows de Rock</b>					
<b>Shows de música popular ou sertaneja</b>					
<b>Concerto de música erudita ou ópera</b>					
<b>Danceterias, bailes, bares com música ao vivo.</b>					
<b>Estádios esportivos</b>					
<b>Clubes</b>					

18. Você acha que os conhecimentos recebidos durante a sua formação foram suficientes para lecionar?    ( ) sim                    ( ) não

Pontos negativos:.....

.....

Pontos positivos:.....

.....

19. Você já leu textos sobre diferentes linguagens?

( ) sim    ( ) não.

Cite algum autor que trate desse tema:

.....

20. Diariamente, os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas.

Da lista que se apresenta abaixo, pedimos que assinale quais representam um problema, para você em seu trabalho diário e quais não.

<b>SITUAÇÕES</b>	<b>É UM PROBLEMA</b>	<b>NÃO É UM PROBLEMA</b>
-Manter a disciplina entre os alunos.		
-Manter o respeito professor/ aluno.		
-O trabalho com os colegas.		
-A relação com os pais.		
- Fazer os alunos se interessarem em ler.		
- Fazer os alunos atribuírem sentido ao que leem.		
- Abordar o tema de estudo por meio de múltiplas linguagens.		

**21.** Qual dessas duas afirmativas mais se aproxima de sua opinião?

a) Para mim, as práticas sociais de comunicação que o aluno exercita no seu cotidiano deve alterar as formas de linguagem na sala de aula, para favorecer o aprendizado. Justifique esta afirmativa.....

b) A liberdade de expressão deve ser mantida, porém na escola deve-se eleger uma forma de linguagem para homogeneizar o ensino. Justifique esta afirmativa.

Não concorda com nenhuma das duas frases.

Não sabe.

**22.** Como você considera o seu trabalho em sala de aula com relação aos momentos de dificuldade de comunicação:  bom  regular  ótimo

Justifique: .....

**23-** Em relação ao problema de dificuldade de leitura, o que você considera mais adequado fazer?

Escolha as alternativas mais adequadas, enumerando-as por ordem de importância.

a) aumentar o número de professores.

b) distribuir mais livros.

c) ter mais rigidez no ensino de leitura.

d) buscar técnicas de leitura para facilitar o ensino .

e) formar professores neste assunto.

f) aumentar a acesso a formas diferentes de linguagens para atribuir sentidos.

g) reservar na escola espaços próprios para elaboração de atividades pertinentes a leitura.

**24.** Você já participou de algum curso que tratasse do tema multiletramentos?

Se sim, qual (is) curso (s) participou (cite dois)?

sim  não

.....  
 .....

**25.** Você se lembra do conteúdo? Caso se lembre, cite alguns.

sim  não

.....

.....

26. Qual a maior dificuldade do ensino atual de linguagem?

.....

.....

.....

**AGUARDE INSTRUÇÕES ORAIS PARA COMEÇAR A RESPONDER AS ÚLTIMAS QUESTÕES:**

27. Escreva as primeiras quatro palavras que vêm a sua mente quando eu falo a palavra:

( )	( )	( )	( )
-----	-----	-----	-----

Agora aponte as palavra de acordo com a importância para você, colocando o número 1 para a mais importante, 2 para a de segunda importância, 3 para a de terceira importância e 4 para a quarta.

28. Ouvindo as palavras que serão apresentadas a seguir, proceda da mesma forma que na questão anterior.

Escreva as quatro palavras que vierem a sua mente cada vez que eu apresentar uma nova palavra. Coloque, a seguir, o número 1 para a mais importante, 2 para a de segunda importância, 3 para a de terceira importância e em seguida a quarta.

<b>A)</b>	( )	( )	( )	( )
-----------	-----	-----	-----	-----

<b>B)</b>	( )	( )	( )	( )
-----------	-----	-----	-----	-----

<b>C)</b>	( )	( )	( )	( )
-----------	-----	-----	-----	-----

<b>D)</b>	( )	( )	( )	( )
-----------	-----	-----	-----	-----

29. O que vem à sua mente quando você ouve a palavras: Letramentos, leitura...

.....  
 .....  
 .....

**30.** Você acredita que a descoberta do computador facilitou a comunicação entre as pessoas?

sim ( ) não ( )

**31.** Você acredita que no espaço virtual, criado pelo computador, é possível utilizar várias formas de linguagem ao mesmo tempo, e que isso facilita o entendimento da mensagem transmitida para o interlocutor?

sim ( ) não ( )

Explicita, pelo menos, uma situação didática em que foi possível isso ocorrer (ou não).

**32.** Você convive com situações em seu dia-a-dia, em que observa o uso de diferentes linguagens em um mesmo espaço?

		SIM	NÃO
(a)	Residencial		
(b)	De trabalho		
(c)	Escolar		
(d)	De lazer e entretenimento		
(e)	Outro. Qual?		

Santos,..... de ..... de 2011.

**MUITO OBRIGADA!!!**



## Apêndice IV – Roteiro de Entrevista para os professores



# UNISANTOS

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS

PROGRAMA DE PÓS- GRADUAÇÃO- MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LINHA 1: Formação e Profissionalização Docente

RA 200904294 - Marilene Rezende Duarte      ABRIL 2011

ORIENTADORA: Profa. Dra. Maria de Fátima B. Abdalla

---

DATA: ...../...../2011      QUESTÃO. N° .....      ENTREVISTA:.....

HORÁRIO de início:....h ... m      LOCAL: .....

NOME: .....

ESCOLA ONDE LECIONA: .....

---

### ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES

#### I. PERFIL PROFISSIONAL

- 1) Quantas horas você trabalha por dia? Quantas aulas por semana?
- 2) Você prepara suas aulas? Tem a preocupação de utilizar linguagens diferenciadas, no intuito de buscar o entendimento do aluno?

#### II. FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- 3) Você teve informações sobre multiletramentos? Foram suficientes para contribuir em seu planejamento de uma sequência didática? Justifique sua resposta, por favor.

#### III. PRÁTICAS EM SALA DE AULA

- 4) Como você trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula? Caso trabalhe cite um exemplo? Caso não justifique.
- 5) Quais são as etapas da cognição, visando a compreensão textual que você dá mais ênfase nas suas atividades em sala de aula? Cite um exemplo.

**IV. PLANEJAMENTO**

- 6) Em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento você prioriza a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento, prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno. Caso priorize e não veja retorno qual a sua atitude? Caso não priorize justifique.
- 7) Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam explique como você planeja? Cite um exemplo.

**V. EXECUÇÃO**

- 8) Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?
- 9) Quais são as estratégias didáticas em sala de aula que você utiliza para promover o sentido, compreensão do texto? Cite uma atividade.

**VI. AVALIAÇÃO**

- 10) Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos. Cite um exemplo.

**Apêndice V - Relação dos Quadros 1 a 24 (em sua primeira organização)**

**QUADRO 1 – Perfil socioeconômico I**

<b>TOTAL DE RESPONDENTES</b>			<b>20</b>
01	Escola onde leciona	<b>Escola Estadual</b>	20
02	Estado civil	<b>Casada.....</b>	08
		<b>Solteira.....</b>	07
		<b>outros.....</b>	04
04	Faixas etárias	17-20 anos	-
		21-24 anos	-
		25-28 anos	-
		29-32anos	02
		Acima de 32 anos	18
05	Gênero	Feminino	18
		Masculino	02
06	Número de filhos	Não tem filhos.....	07
		01.....	06
		02.....	05
		Acima de três	02

**QUADRO 2 – Perfil socioeconômico II**

0 7	Local da residência	Cubatão.....	06
		Santos.....	12
		São Vicente .....	01
		Guarujá .....	01
0 8	Local de trabalho	Cubatão.....	15
		Santos.....	05

### QUADRO 3 – Perfil socioeconômico III

09	Rendimento mensal	Menos de 1 salário mínimo.....	-
		01 salário mínimos.....	-
		Entre 02 à 04 salários mínimos.....	14
		Entre 05 à 07 salários mínimos.....	06
		Entre 08 à 10 salários mínimos.....	-
		Mais de 10 salários mínimos.....	-
10	Classe social	Alta.....	-
		Média alta.....	-
		Média.....	10
		Média baixa.....	10
11	Escolaridade da mãe	Nunca frequentou a escola .....	01
		Ensino Fundamental (até 4º ano).....	16
		Ensino Fundamental (até a 9ª ano).....	03
		Ensino Médio ( 2º. Grau) completo.....	-
		Ensino Médio ( 2º. Grau) incompleto.....	-
		Superior incompleto.....	-
		Superior completo.....	-
		Outra. Qual .....	-
Não sei .....	-		
12	Escolaridade do pai	Nunca frequentou a escola .....	01
		Ensino Fundamental (até 4º ano).....	09
		Ensino Fundamental (até a 9ª ano).....	04
		Ensino Médio ( 2º. Grau) completo.....	01
		Ensino Médio ( 2º. Grau) incompleto.....	02
		Superior incompleto.....	-
		Superior completo.....	-
		Outra. Qual .....	-
Não sei .....	03		

**QUADRO 4 – Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: Você já participou de algum curso que tratasse do tema multiletramentos?**

S1	Não
S2	Não
S3	Não
S4	Sim
S5	Não
S6	Não
S7	Não
S8	Não
S9	Sim
S10	Não
S11	Não
S12	Não
S13	Não
S14	Não
S15	Não
S16	Não
S17	Não
S18	Não
S19	Sim
S20	Não

**QUADRO 5 – Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: qual a maior dificuldade do ensino de linguagem?**

S1	Não respondeu
S2	É o aluno não ter o hábito de leitura
S3	Trabalhar uma linguagem diferente, desconhecida do aluno.
S4	Compreensão textual. Inferência textual
S5	Não respondeu
S6	Falta de leitura e de interessa/Muita linguagem de internet
S7	Falta de leitura
S8	Fazer realmente com que os alunos leiam várias coisas, diferentes tipos de textos

S9	O querer aprender do aluno
S10	O interesse pela leitura
S11	Falta de atenção para acompanhar texto, para ler com disposição e clareza, respeito a pontuação levar em consideração as observações do professor etc.
S12	Falta de interesse do aluno pela leitura
S13	Fazer entender a importância desta
S14	Falta de interesse pela leitura
S15	Muitos alunos não dão o devido valor ao estudo, á aquisição do conhecimento
S16	Não respondeu
S17	Envolver os alunos no interesse pela leitura e interpretação
S18	Comunicação
S19	Falta de interesse do aluno na apropriação de diversos gêneros.
S20	Fazer os alunos atribuírem sentido ao texto

**QUADRO 6 – Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: você acredita que o computador facilitou a comunicação entre as pessoas?**

S1	Sim
S2	Não
S3	Sim
S4	Não
S5	Sim
S6	Sim
S7	Sim
S8	Não respondeu
S9	Não respondeu
S10	Sim
S11	Sim
S12	Sim
S13	Sim
S14	Sim
S15	Sim
S16	Sim
S17	Sim
S18	Sim

S19	Sim
S20	Sim

**QUADRO 7 – Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: você acredita que no espaço virtual criado pelo computador, é possível utilizar várias formas de linguagem ao mesmo tempo, e que isso facilita o entendimento da mensagem transmitida para o interlocutor?**

S1	Sim
S2	Não
S3	Sim
S4	Sim
S5	Sim
S6	Não respondeu
S7	Sim
S8	Não respondeu
S9	Não respondeu
S10	Não
S11	Sim
S12	Sim
S13	Sim
S14	Sim
S15	Sim
S16	Sim
S17	Sim
S18	Sim
S19	Sim
S20	Sim

**QUADRO 8 – Perfil sociocultural**

<b>TIPOS DE EVENTOS</b>	<b>1 vez por semana</b>	<b>1 vez por mês</b>	<b>Algumas vezes por ano</b>	<b>Uma vez no passado</b>	<b>Nunca</b>
Museus			6	7	2
Teatros			9	4	2
Exposições em centros culturais			9	4	2
Cinema	1	6	7		
Assiste a filmes em casa	6	3	6		
Shows de Rock			1	3	11
Shows de música popular ou sertaneja			4	5	6
Concerto de música erudita ou ópera		1	3	5	6
Danceterias, bailes, bares com música ao vivo.		2	9	2	2
Estádios esportivos		1	1	4	9
Clubes		2	6	2	5

**QUADRO 09 - Respostas da questão: diariamente, os professores enfrentam uma multiplicidade de situações nas escolas. Da lista que se apresenta abaixo, pedimos que assinale quais representam um problema, para você em seu trabalho diário e quais não.**

<b>SITUAÇÕES</b>	<b>É UM PROBLEMA</b>	<b>NÃO É UM PROBLEMA</b>
-Manter a disciplina entre os alunos.	8	7
-Manter o respeito professor/ aluno.	5	10
-O trabalho com os colegas.	1	14
-A relação com os pais.		15
- Fazer os alunos se interessarem em ler.	15	
- Fazer os alunos atribuírem sentido ao que leem.	15	
- Abordar o tema de estudo por meio de múltiplas linguagens.	6	9



**QUADRO 10 – Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: você acha que os conhecimentos recebidos durante a sua formação foram suficientes?**

S1	Sim. Ponto positivo: Pois cada dia, continuo aprendendo.
S2	Sim.
S3	Não. Ponto positivo: Formação cultural e pessoal. Ponto Negativo: faltou formação específica para trabalhar com aluno.
S4	Não. Ponto positivo: Os professores ensinavam e cobravam a matéria. Ponto Negativo. Os conhecimentos transmitidos na Faculdade eram distantes da realidade.
S5	Não. Ponto positivo: Muitas pesquisas. Ponto negativo: Muitas pesquisas.
S6	Sim. Ponto positivo: Tenho um bom entendimento da matéria Ponto Negativo: Falta experiência em sala de aula, não tenho didática.
S7	Não
S8	Sim
S9	Não
S10	Não. Ponto positivo: Ajudou para que eu tivesse uma profissão. Ponto negativo: A teoria estava distante da prática.
S11	Não. Ponto positivo: Tinha muita informação e me sentida segura. Ponto negativo: Não estava preparada para lidar com adolescentes.
S12	Não. Ponto positivo: Conhecimentos para formação cultural, pessoal, profissional Ponto negativo: Faltou desenvolver a parte da relação professor/aluno como lidar e resolver problemas em sala de aula.
S13	Não. Ponto positivo: Aprofundamento de pontos que explicam o básico. Ponto negativo: Há ponto na universidade que não tem utilidade na vida prática, enquanto deixamos de estudar o que à ela é necessário.
S14	Não. Ponto positivo: O conteúdo dado. Ponto negativo: Falta de preparação para enfrentar uma sala de aula.
S15	Não. Ponto positivo: Boa base e condições para aprimoramento. Ponto negativo: Ênfase em conteúdos pouco aplicáveis no cotidiano escolar.
S16	Não. Ponto positivo: Nas aulas de Literatura Brasileira e Norte Americana absorvi conhecimento que desconhecia. Pontos negativo Falou mais leitura.
S17	Sim. Ponto positivo: Enriqueceram meus conhecimentos, abriram novos horizontes. ponto negativo: Como trabalhava o dia inteiro, foi muito corrido.
S18	Não. Ponto positivo: são muitos. Ponto negativo: Nunca aprendi gramática na faculdade nem de português nem de inglês.
S19	Sim. Ponto positivo: sempre procuro participar de “formação continuada”. Ponto negativo: Dificuldade financeira (atrapalhava a compra de livros, faltava “suporte”).
S20	Não.

**QUADRO 11 – Respostas dos professores de Língua Portuguesa à questão: você já leu textos sobre diferentes linguagens? Cite algum autor que trate desse tema**

S1	Sim. Não citou.
S2	Sim. Não citou.
S3	Sim. Foram muitos
S4	Sim. Literatura e sistemas Inter semióticos. Fenomenologia da Linguagem.
S5	Sim. Não lembro.
S6	Sim. Não lembro.
S7	Sim. Não lembro.
S8	Sim. Não lembro.
S9	Sim. Não lembro.
S10	Não.
S11	Sim. Gibis, algumas tiras.
S12	Não.
S13	Sim. Não lembro.
S14	Sim. Carlos Cortez Minchillo.
S15	Sim. Beatriz Marcondez.
S16	Não respondeu.
S17	Sim. William Cereja.
S18	Sim. Não lembra.
S19	Sim. Não citou.
S20	Sim.

**QUADRO 12 – Respostas dos professore à questão: você já leu textos sobre multiletramentos? Lembra-se de algum conteúdo deste curso.**

S1	Não.
S2	Não.
S3	Não.
S4	Sim. 1) Linguagem e Sociedade; 2) A ditadura da leitura. 1) O que é ser letrado; 2) Leitura como prática social.
S5	Não.
S6	Não.
S7	Sim. Rede do Saber; Recuperação Paralela.
S8	Não.
S9	Sim. A tecnologia na Educação.
S10	Não.
S11	Não.
S12	Não.
S13	Não.
S14	Não.
S15	Não.
S16	Não.
S17	Não.
S18	Não.
S19	Sim. Letra e vida; A importância da leitura e da escrita.

S20	Sim.
-----	------

**QUADRO 13 – Respostas dos professores de Língua Portuguesa à questão: como considera o seu trabalho em sala de aula com relação aos momentos de dificuldade de comunicação?**

S1	Bom. Pois a cada aula podemos ter um aprendizado diferente.
S2	Regular. Se torna difícil quando o alunos não tem pré-requisito, o básico.
S3	Regular. É difícil trabalhar com as dificuldades dos alunos e a falta de interesse por parte deles.
S4	Ótimo. A comunicação é um processo de interação entre o eu e o tú. Não há dificuldade no Eu buscar o Tú, o que ele já tem. (comunicação).
S5	Regular. Falta interesse e a indisciplina dos alunos interfere na comunicação.
S6	Bom. Quando ocorre alguma dificuldade na sala, procuro usar linguagens e exemplos da realidade dos alunos.
S7	Bom. Só aprende a ensinar, aprendendo todos os dias.
S8	Bom. Procuro realizar o trabalho da melhor maneira possível, para o aluno aprender.
S9	Bom. Preocupo-me com a aprendizagem dos alunos e tento ajuda-los da melhor maneira.
S10	Bom. Procuro estabelecer inter-relações com os diferentes textos.
S11	Bom. Porque consigo obter uma resposta favorável por parte da sala.
S12	Regular. Não justificou.
S13	Não respondeu.
S14	Bom Não justificou.
S15	Bom. Procuro mudar a forma de expressão até atingir o objetivo.
S16	Bom. Procuro sempre outras formas para ser compreendida.
S17	Bom. Procuro levar temas atuais para explanar com os alunos.
S18	Regular. Não justificou.
S19	Regular. Não justificou.
S20	Regular. Não justificou.

**QUADRO 14 - Respostas dos professores à pergunta: o que vem à sua mente quando ouve as palavras: LETRAMENTOS, LEITURA.**

S1	Vem buscar conhecimentos sobre a aprendizagem e os conteúdos a serem abordados.
S2	Desenvolvimento do raciocínio; ajudar o aluno expressar sua ideia.
S3	Textos, compreensão, palavras, leitura.
S4	Didática da leitura e da literatura.
S5	Fazer leitura independe do letramento. Todos temos a capacidade de realizar leituras de textos não-verbais.
S6	Livros, uma bela pintura, poesia, sociedade.
S7	Literatura e diferentes linguagens, ensino, aprendizagem.
S8	Comunicação experiência, saber, criação.
S9	Alfabetização, entendimento, comunicação conhecimento.
S10	Alfabetização, gosto pela leitura, fantasia.
S11	Conhecer as palavras, escrever, na maioria da vezes não interpreta o que escreve, saber interpretar o que leu.
S12	Leitura, interpretação de textos.
S13	Não respondeu.
S14	A base do ensino e do conhecimento.

S15	Interação e novas possibilidades de ler o mundo; Crescimento pessoal (intelectual, psicológico, afetivo).
S16	Aprimoramento, conhecimento, descobrir novos mundos, novos modos de ver o mundo.
S17	Letramento seria leitura prévia e leitura seria todos os temas atuais, mas todos estão envolvidos na aprendizagem.
S18	Comunicação.
S19	Não respondeu.
S20	Livros, códigos.

**QUADRO 15 - Respostas dos Professores de Língua Portuguesa à questão: você convive com situações em seu dia a dia, em que observa o uso de DIFERENTES LINGUAGENS em um mesmo espaço?**

		SIM	NÃO
(a)	Residencial.	14	3
(b)	De trabalho.	19	
(c)	Escolar.	19	
(d)	De lazer e entretenimento.	18	2
(e)	Outro. Qual?		

**QUADRO 16 – Palavra estímulo de evocação LETRAMENTOS classificação por ordem de importância**

S1	alfabetização	leitura	aprendizado	conhecimento
S2	preparo	leitura	conhecimento	escrita
S3	palavra	compreensão	leitura	escrita
S4	ensino	leitura	prática	exército
S5	imagens	sons	música	letras
S6	escrita	leitura	compreensão	palavra
S7	prática	inferência	sentido	hábito
S8	saber	comunicação	criação	experiência
S9	alfabetização	entendimento	comunicação	conhecimento
S10	ler	alfabetização	leitura	livro
S11	letra	textos	produção	textos
S12	leitura	textos	contexto	escrita
S13	escrita	alfabetização	leitura	conhecimento
S14	vocação	estrutura	amor	empenho
S15	comunicação	conhecimento	significação	socialização
S16	conhecer	descobrir	aprender	saber
S17	alfabetização	criatividade	conhecimento	tecnologia
S18	signos	conhecimento	comunicação	elementos
S19	leitura	contexto	interpretação	escrita

S20	letras	linguagem	comunicação	ensino
-----	--------	-----------	-------------	--------

**QUADRO 17 – Palavra estímulo de evocação LEITURA classificação por ordem de importância**

S1	prazer	conhecimento	gosto	cultura
S2	conhecimento	habilidade	desenvolvimento	esclarecimento
S3	linguagens	textos	livros	interpretação
S4	livros	ler	hábito	prática
S5	prazer	vida	conhecimento	palavras
S6	esclarecimento	habilidade	sentido	social
S7	prazer	prática	hábito	vida
S8	livros	prática	conhecimento	constancia
S9	conhecimento	prazer	entendimento	códigos
S10	livro	aula	aluno	ler
S11	ler	escrever	interpretação	lazer
S12	comunicação	livros	textos	palavras
S13	livros	interesse	conhecimento	história
S14	prazer	estímulo	hábito	fantasia
S15	comunicação	signo	texto	visão
S16	conhecer	renovar	aprender	viajar
S17	mundo	conhecimento	educação	crítico
S18	realidade	análise	intertextualidade	função
S19	prazer	aprimoramento	entretenimento	informação
S20	conhecimento	prazer	literatura	palavras

**QUADRO 18 – Palavra estímulo de evocação LITERATURA classificação por ordem de importância**

S1	entendimento	gosto	inferência	cultura
S2	leitura	desenvolvimento	preparo	conhecimento
S3	escritores	poesia	teatro	história
S4	gosto	hábito	prazer	Entendimento
S5	prazer	outra vida	palavras	tempo
S6	hábito	gosto	entendimento	conhecimento
S7	prazer	gosto	inferência	hábito
S8	prazer	saber	inferência	sentido
S9	prazer	prazer	cultura	arte
S10	escritores	clássico	prosa	ensino médio
S11	romance	história	lazer	poesia

S12	escritores	poesia	textos	palavras
S13	história	arte	conhecimento	livros
S14	essencial	prazer	falta de leitura	arte
S15	leitura	emoção	arte	sociedade
S16	aprender	descobrir	aprimorar	recomeçar
S17	mundo	cotidiano	história	vida
S18	escritor	movimentos	construção	levantamento
S19	prazer	reflexão	entretenimento	conhecimento
S20	cultura	conhecimento	tempo	informação

**QUADRO 19 – Palavra estímulo de evocação DIFERENTES LINGUAGENS  
classificação por ordem de importância**

S1	artes	figuras	gosto	conhecimento
S2	preparo	desenvolvimento	esclarecimento	conhecimento
S3	verbal	figurar	gestual	palavras
S4	textos	compreensão	inferência	sentido
S5	artes	textos	compreensão	inferência
S6	textos	inferência	prazer	artes
S7	misto	verbal	palavras	gestual
S8	artes	cinema	ensino	computador
S9	inferência	sentido	palavra	texto
S10	poesia	música	computador	televisão
S11	arte	visuais	dança	música
S12	textos	comunicação	gestual	visual
S13	arte	publicidade	música	desenho
S14	verbal	corporal	internet	mídia
S15	experiências	participação	possibilidade	globalização
S16	conhecer	crescer	aprender	redescobrir
S17	conhecimento	cultura	necessário	aprendizagem
S18	regionalidade	escrita	leitura	pesquisa
S19	respeito	diversidade	realidade	contexto
S20	letras	desenho	música	cinema

## QUADRO 20 – Quadrante da palavra LETRAMENTOS

Options pour le programme TABRGFR

**Fermer** **Fréquence Minimale** 2

**Editer** **Fréquence Intermediaire** 3

**Rang moyen** 2,5

**Rang < 2,5** **Rang >= 2,5**

**Fréquence >= 3**

alfabetizacao	5	1,400
comunicacao	5	2,400
leitura	9	2,111

**Fréquence <= 2**

pratica	2	2,000
---------	---	-------

conhecimento	7	3,143
escrita	6	3,000
textos	3	2,667

compreensao	2	2,500
contexto	2	2,500
ensino	2	2,500
letras	2	2,500
palavra	2	2,500
saber	2	2,500

## QUADRO 21 – Quadrante da palavra LEITURA

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

conhecimento	8	2,000
ler	3	2,333
livros	5	1,600
prazer	7	1,286

Fréquence  
>=  
3

Rang >= 2,5

habito	3	3,000
palavras	3	4,000
pratica	3	2,667

Rang < 2,5

habilidade	2	2,000
------------	---	-------

2  
<=  
Fréquence  
<  
2

Rang >= 2,5

esclarecimento	2	2,500
interpretacao	2	3,500
textos	2	2,500
vida	2	3,000



## QUADRO 22 – Quadrante da palavra LITERATURA

ptions pour le programme TABRGFR

**Fréquence Minimale**

**Fréquence Intermediaire**

**Rang moyen**

**Rang < 2,5**

escritores	3	1,000
gosto	4	1,750
habito	3	2,333
leitura	3	1,667
prazer	8	1,500

**Rang >= 2,5**

arte	4	3,250
conhecimento	6	3,500
cultura	3	2,667
entendimento	3	2,667
historia	4	2,500
inferencia	3	3,000

**Fréquence**  
>=  
3

poesia	2	2,000
--------	---	-------

2  
<=  
**Fréquence**  
<  
2

entretenimento	2	3,000
palavras	2	3,500
tempo	2	3,500
vida	2	3,000

### QUADRO 23 – Quadrante da palavra DIFERENTES LINGUAGENS

Options pour le programme TABRGFR

Fréquence Minimale

Fréquence Intermediaire

Rang moyen

Rang < 2,5

artes	4	1,750
textos	4	1,250
verbal	3	1,333

Fréquence >= 3

Rang >= 2,5

conhecimento	3	3,000
gestual	3	3,333
inferencia	4	2,500
musica	4	3,000

Fréquence <= 2

arte	2	1,000
------	---	-------

cinema	2	3,000
compreensao	2	2,500
computador	2	3,500
palavras	2	3,500
sentido	2	3,000

**QUADRO 24: Sistematização da análise dos dados coletados**

<b>DIMENSÕES</b>	<b>CATEGORIA DE ANÁLISE</b>	<b>UNIDADES DE SENTIDO</b>
<b>1ª DIMENSÃO:</b> COGNITIVA	Competência Cultural	Multiletramentos
<b>2ª DIMENSÃO:</b> DIDÁTICO PEDAGÓGICO	- Procedimentos didáticos: Sequência didática	Planejamento  Execução  Avaliação

## **Apêndice VI - Transcrição das Entrevistas (S1 a S5)**

### **Parte I Entrevista (S1)**

**Entrevistadora-** Quantas horas você trabalha por dia?

**S1-** Eu tenho 33 horas semanais de aulas semanais, por dia, dá em torno de 4 a 5 horas.

**S1-** Por dia.

**Professora-** Das 7 às 12h45.

**Entrevistadora-** Você prepara as suas aulas?

**S1-** Sim, eu preparo as minhas aulas, eu procuro vários textos, várias linguagens para ministrar os conteúdos.

**Entrevistadora-** Você tem preocupação de usar diferentes linguagens? Linguagens diferenciadas, ou recursos, procedimentos, algumas estratégias no intuito de buscar a aprendizagem do aluno, buscando a compreensão do texto, geral do texto?

**S1-** Tenho sim, busco várias linguagens, várias mídias, outros textos, para que meu aluno..., para que a minha aula fique o mais inteligível para o aluno.

**Entrevistadora-** Se você pudesse mudar alguma coisa na sua trajetória, o que você mudaria?

**S1-** Eu iria para a área de Psicologia.

**Entrevistadora-** Você teve alguma informação sobre as diferentes linguagens? Foram suficientes para construir os seus planejamentos de aula?

**S1-** Sim, eu sempre busco isso. Sempre me ajuda a resolver algum problema de aprendizagem durante as minhas aulas.

**Entrevistadora-** Você teve alguma informação sobre multiletramentos? Foram suficientes para você construir uma sequência didática?

**S1-** Eu tive informações, mas não foram suficientes, eu precisei pesquisar, ir atrás para depois poder recorrer a multiletramentos.

**Entrevistadora-** Você já observou algum problema de ensino, cuja origem fosse formas diferentes de comunicação?

**S1-** Sim, já observei, e as pessoas, às vezes, não dão conta e não sanam essa defasagem.

**Entrevistadora-** Como você constata a compreensão textual da leitura? Você conhece outras formas de avaliar o entendimento do texto?

**S1-** Sim, eu conheço outras formas para avaliar o entendimento, às vezes, a pessoas têm um outro olhar, não o mesmo olhar daquele leitor. Então, eu acho que cada leitor tem um olhar diferente. Então, a minha avaliação, junto com o meu aluno, é dependendo do momento que ele está na vida dele para fazer essa... Ter essa cosmovisão, para ter essa visão do texto e tirar para ele.

**Entrevistadora-** Você já pensou o que falta nos seus alunos, o que dificulta a compreensão textual?

**S1-** Eles não extrapolam o texto. Falta extrapolação do texto, eles não vivem o que eles leem, eles não se colocam no texto. É isso que falta para eles.

**Entrevistadora-** O que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão do texto? Você pensa que poderia acontecer alguma mudança? Você faria?

**S1-** Sim, a mudança que eu faria era a gente tentar trabalhar mais textos e fazê-los encenar esses textos. Pesquisar mais a respeito e colocar e fazer um confronto com coisas atuais. E não eles acharem que a leitura é uma coisa do passado.

**Entrevistadora-** Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?

**S1-** Procuo adequá-las a realidade na qual estão inseridos meus alunos.

**Entrevistadora-** Quanto tempo de sua aula você dedica á interpretação textual?

**S1-** Dedico à interpretação textual cinquenta por cento da minha aula.

**Entrevistadora-** Em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento, você prioriza a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento, prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno? Caso priorize e não veja retorno, qual a sua atitude? Caso não priorize justifique.

**S1-** Priorizo sim, se vejo que não há retorno, procuro outra forma de leitura, com bonecos, encenação, algo que motive os alunos.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam, explique como você planeja? Cite um exemplo

**S1-** Uso os parâmetros como suporte, mas o meu planejamento tenta suprir deficiências dos alunos aferidos pela prova diagnostica aplicada pela SEE.

**Entrevistadora-** Quais são as estratégias didáticas em sala de aula que você utiliza para promover o sentido e a compreensão do texto? Cite uma atividade.

**S1-** Algumas vezes encenação do texto, exploração do vocabulário e reconstrução do texto através de um texto coletivo.

**Entrevistadora-** Como você trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula? Caso trabalhe, cite um exemplo? Caso não justifique.

**S1-** Comecei com a língua falada, as diferenças dentro do país, pedi que fizessem um levantamento junto aos pais e avós.

**Entrevistadora-** Quais são as etapas da cognição, visando à compreensão textual que você dá mais ênfase nas suas atividades em sala de aula? Cite um exemplo.

**S1-** Analisa a linguagem como prática social, em que as condutas humanas constituem redes de atividades desenvolvidas num quadro de interações diversas.

**Entrevistadora-** Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos? Cite um exemplo.

**S1-** Lê buscando pistas no próprio texto, apoiando-se em seus conhecimentos sobre conteúdo do texto, sobre as letras, valores sonoros e outros indícios do sistema de escrita e do portador do texto. Localiza palavras ou informações apoiando-se no conhecimento sobre as letras e seus valores sonoros

## **PARTE 2 – (S2)**

**Entrevistadora-** Quantas horas você trabalha por dia?

**S2-** 12 horas.

**Entrevistadora-** Você prepara as suas aulas?

**S2-** Sim.

**Entrevistadora-** Tem preocupação de utilizar diferentes linguagens, recursos procedimentos, estratégias, no intuito de procurar a compreensão global do texto?

**S2-** Olha, eu tento buscar uma linguagem, que seja clara para o aluno, mas eu não consigo tempo para diversificar tanto.

**Entrevistadora-** Se você pudesse mudar alguma coisa na sua trajetória de vida, o que mudaria?

**S2-** Nossa, difícil essa... Eu acho que, talvez, eu tivesse me especializado em outra área.

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre diferentes linguagens?

**S2-** Sim.

**Entrevistadora-** Foram suficientes para contribuir na construção dos seus planejamentos de aula?

**S2-** Sim, bastante, me ajudam bastante.

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre multiletramentos?

**S2-** Não.

**Entrevistadora-** Você acha que é uma lacuna que ficou assim... Te deu uma dificuldade, essa não? Você não só não saber sobre esse assunto é uma dificuldade no seu dia-a-dia?

**S2-** É, eu acho que algumas coisas a gente deveria estar sabendo também, porque assim você trabalha com o geral, com o aluno pensando num todo, mas há os alunos que têm mais dificuldades, e que se eu tivesse maior conhecimento poderia ajudá-los mais, não é? A suprir essa dificuldade que vem lá de trás, e eu não me sinto habilitada pra isso.

**Entrevistadora-** Você já observou um problema de ensino aprendizagem com que tivesse relação direta com o uso de diferentes linguagens na comunicação?

**S2-** Não estou lembrando de nenhum no momento.

**Entrevistadora-** Como você constata a compreensão textual da leitura?

**S2-** Olha, normalmente, eu questiono a classe e verifico o que eles entenderam e faço um paralelo com a realidade deles, pra que eles consigam perceber o que o autor quis dizer, não é, no texto.

**Entrevistadora-** Você conhece outras formas de avaliar o texto, o entendimento do texto?

**S2-** Até conheço, mas é essa que eu utilizo, porque eu acho que deu mais resultado.

**Entrevistadora-** Você pensou no que falta nos seus alunos que dificulta a compreensão textual?

**S2-** Leitura. É, eles leem muito pouco. Eu acho que até a própria Internet, essas coisas facilitaram a vida, mas tornaram o aluno assim... Eles querem tudo muito rápido, então assim, uma boa leitura pra eles é uma coisa que demanda muito tempo e que eles não querem mais perder, não é? Então, assim, se eles tivessem, cultivassem o hábito da leitura, seriam melhores escritores? Compreenderiam melhor os textos, enfim?

**Entrevistadora-** O que você pensa que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão do sentido do texto?

**S2-** Olha, o que eu costumo fazer é dar leitura, então, assim, no ensino médio, a gente dá leitura de livros. E pede pra que eles façam seminários e expliquem o que leram. Isso ajuda bastante de outra maneira. Eu peço pra que eles leiam, por exemplo, também um conto. Eu peço pra que eles leiam e vou explicando passo a passo para que eles possam entender outros contos.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais ou estaduais? Por quê?

**S2-** Rigorosamente não, os PCNs é a diretriz, mas o planejamento se adapta à clientela, de acordo com o desenvolvimento da aprendizagem.

**Entrevistadora-** Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?

**S2-** Introduzo quando há oportunidade, de acordo com o conteúdo ministrado.

**Entrevistadora-** Quanto tempo de sua aula você dedica á interpretação textual?

**S2-** Não há como medir, normalmente durante a aula acontece questões que envolvem interpretação do texto, principalmente nas aulas de literatura em que esta acontece naturalmente quando lemos trechos de textos ou textos de autores estudados.

**Entrevistadora-** Em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento, você prioriza a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento, prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno? Caso priorize e não veja retorno, qual a sua atitude? Caso não priorize justifique.

**S2-** Sim, normalmente eu trabalho o texto literário em atividade de leitura, dessa forma tento mostrar ao aluno a importância da literatura em nossas vidas e cultura. Gosto de aproximar a literatura com a vida de cada um, trazendo-a para situações que os alunos vivenciam, o sentimento amoroso, as injustiças diárias, os relacionamentos, etc. Dessa forma consigo alguma reação da maioria, há sempre o desinteresse e descaso de alguns que tento driblar caso a caso...

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam, explique como você planeja? Cite um exemplo:

**S2-** Rigorosamente não, os parâmetros norteiam, mas é a resposta da classe às questões apresentadas que às vezes me faz mudar o planejamento. Por exemplo, as figuras de linguagem são ensinadas no primeiro ano do ensino médio, eu dou aula atualmente em cinco salas de segundo ano, quando vou falar de literatura esbarro nas figuras de linguagem e, por vezes, volto a explicá-las, porque entendo que os alunos vão precisar entendê-las (no básico) para melhor compreender e gostar da literatura num todo.

**Entrevistadora-** Quais são as estratégias didáticas em sala de aula que você utiliza para promover o sentido e a compreensão do texto? Cite uma atividade:

**S2-** Tento trazer o texto para o momento dos alunos, por exemplo, quando expliquei Barroco, passei a eles a tentativa de retomada do poder da igreja católica, antes já havia revisado as escolas literárias, explicando o quão poderoso era o clero. Quando não se conhece outra forma de viver, aceita-se, mas as pessoas conheceram os fundamentos da



religião protestante e queriam optar, como assim voltar a ser 'refém' da igreja católica? Imagina se fosse decretado o fim da internet, como eles se sentiriam?

**Entrevistadora-** Como você trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula? Caso trabalhe, cite um exemplo? Caso não justifique.

**S2-** Entendo que devo tratar todos os alunos da mesma forma, até para que alguns deles não se sintam aquém ou além dos demais, tento mostrar nas variações linguísticas, por exemplo, que o falante da área rural não é menos que os demais e que todos temos preconceitos. Em uma ocasião em que eu estava explicando as variações, entrou em nossa sala uma moça para fazer a publicidade de seu curso de informática, ela falou adequadamente, de forma correta, quando ela saiu, eu pedi a eles que imaginasse se a mesma falasse com o sotaque e o jeito dos baianos, se eles iriam respeitar seu discurso da mesma forma... A reação foi imediata, a maioria riu...

**Entrevistadora-** Quais são as etapas da cognição, visando à compreensão textual que você dá mais ênfase nas suas atividades em sala de aula? Cite um exemplo:

**S2-** Não sei a nomenclatura das etapas, mas o que mais me preocupa é que os alunos atualmente parecem ter 'preguiça' de pensar, não se esforçam a entender o que o texto quer transmitir, até mesmo as perguntas, é muito mais fácil perguntar à professora... Então o que mais pontuo é o entendimento, é o pensar. Dou o conto "A Cartomante" de Machado de Assis, faz parte do caderno do aluno do 1º bimestre do 2º ano do ensino médio, lá tem várias 'imagens' criadas que uso para provocá-los, há uma cena em especial, quando fala que a protagonista vai envolvendo Camilo (amigo do marido dela) como uma cobra envolve sua vítima, incentivo os alunos a imaginar e desta forma criar a imagem pretendida pelo mestre.

**Entrevistadora-** Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos? Cite um exemplo:

**S2-** Normalmente explico uma escola literária e trabalho a leitura de trechos de textos da mesma, provocando o pensar, a interpretação e por vezes dou estes trechos como parte da avaliação do bimestre, uma entre outras.

### **PARTE 3 – (S3)**

**Entrevistadora-** Quantas horas você trabalha por dia?

**S3-** Eu trabalho seis horas por dia.

**Entrevistadora-** Você prepara as suas aulas?

**S3-** Preparo, sempre preparo, sim, o professor tem que vir com as aulas preparadas.

**Entrevistadora-** Você tem a preocupação de utilizar assim linguagens diferenciadas, recursos, procedimentos, estratégias, no intuito de buscar a aprendizagem da compreensão do texto?

**S3-** Procuo, eu vejo bastante, pego alguns livros, saio analisando alguns textos pra poder estar trabalhando com eles, ter mais atualidades também.

**Entrevistadora-** Se você pudesse mudar alguma coisa na sua trajetória de vida, o que você mudaria?

**S3-** O que eu mudaria, mais tempo, porque eu acho que o tempo está passando muito rápido pra poder preparar mais, sabe? Eu acho.

**Entrevistadora-** Você obteve informações sobre diferentes linguagens?

**S3-** Eu vou muito a todas as vezes que o Willian Cereja está em São Paulo ou em qualquer outro lugar. Eu procuro ir ao encontro dele não é? (... vendas) procurar ideias, outros autores, também.

**Entrevistadora-** Essas suas informações foram suficientes para construir o planejamento de aula?

**S3-** Eu acho que foram assim, mas eu acho que eu tenho que procurar bem mais informações. Eu acho que a cada dia a gente tem que procurar se aperfeiçoar mais, porque tudo está mudando. Eu acho que a gente tem que estar procurando bem mais envolvimento, estudar mais. É pouco ainda.

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre multiletramentos?

**S3-** Não, eu não lembro, não lembro. Eu lembro do letramento, assim, mas multiletramentos, multiletramentos, eu tenho assim dúvidas ainda.

**Entrevistadora-** Você já observou algum problema de ensino, cuja origem fosse diferentes formas de comunicação, diferentes formas de linguagem, linguagens diferentes? Você já observou algum problema de ensino cuja origem fosse o uso de diferentes formas de comunicação, diferentes linguagens, diferentes maneiras de fala?

**S3-** É, hoje, nós estamos trabalhando muito com a interdisciplinaridade. Então, a gente tem que estar totalmente assim envolvido com bastante, assim, conteúdos, e procurar analisar várias coisas, porque todos estão envolvidos também.

**Entrevistadora-** Como você constata a compreensão textual, compreensão da leitura?

**S3-** A leitura é uma coisa, assim, maravilhosa. A gente tem que estar totalmente envolvida, porque hoje tudo é processo, tudo é estar em torno da leitura, leitura das imagens, de tudo que abre o horizonte do ser humano, a leitura, não é?

**Entrevistadora-** Como você avalia o entendimento do texto em sala de aula?

**S3-** Olha, eu procuro fazer o seguinte, eu dou um texto para o aluno e vou analisando parágrafo por parágrafo, para buscar nele as informações implícitas no texto. Assim, quando eu termino aquele parágrafo, eu vou para o segundo parágrafo e é assim que eu chego até o final do texto, pra depois fazer uma releitura daquele texto, porque quando chega na hora da interpretação se torna bem mais fácil.

**Entrevistadora-** Já pensou no que falta aos seus alunos que dificulta a compreensão textual?

**S3-** É, a gente está atravessando um momento bem complicado, assim, em sala de aula, porque nós precisamos puxar muito a atenção do aluno muito, muito, e a gente tem que trazer coisas bem diferentes pra envolver, envolvê-los no caso, não é?

**Entrevistadora-** O que você acha que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão num sentido assim de atribuir... Fazer com que o aluno atribua um sentido para o texto?

**S3-** Apresentar diversos tipos de textos, não é? Diversos tipos. A gente faz um comentário bem amplo de cada um, textos jornalísticos, e etc.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais ou estaduais? Por quê?

**S3-** Procuro planejar minhas aulas dentro dos parâmetros curriculares, porque faz parte da proposta do governo.

**Entrevistadora-** Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?

**S3-** procuro trazer para minhas aulas textos variados e sempre trabalhando a leitura com os alunos.

**Entrevistadora-** Quanto tempo de sua aula você dedica á interpretação textual?

**S3-** trabalho muito interpretação de textos, principalmente nas aulas duplas.

#### **PARTE 4 – (S4)**

**Entrevistadora-** Quantas horas você trabalha por dia?

**S4-** Umas dez, onze horas por dia.

**Entrevistadora-** Você prepara as suas aulas?

**S4-** Na medida do possível sim, quando dá tempo.

**Entrevistadora-** Tem preocupação assim de utilizar linguagens diferenciadas, recursos, procedimentos, estratégias, no intuito de buscar a compreensão da leitura?

**S4** - Sim, às vezes, eu procuro inovar, apresentar métodos novos, mas também vai também do tempo, porque não é sempre que a gente pode trazer..., que a gente tem tempo de trazer coisas novas pra eles fazerem.

**Entrevistadora-** Se você pudesse mudar alguma coisa na sua trajetória de vida o que mudaria?

**S4** - Em relação à profissão?

**Entrevistadora-** Sim, na sua prática também.

**S4** - Se eu tivesse tempo, eu gostaria de fazer mais cursos, não é? Mas como a jornada é grande e a gente também tem serviços de casa, tem filhos pequenos, então, é complicado. Então, gostaria de ter feito mais cursos ou fazer mais cursos.

**Entrevistadora-** Você obteve informações sobre diferentes linguagens?

**S4** - Sim.

**Entrevistadora-** Foram suficientes para construir, para ajudar na construção de sequência do planejamento de aula?

**S4** - Olha, não.

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre multiletramentos?

**S4** - Não.

**Entrevistadora-** Você já observou algum problema de ensino cuja origem fosse, assim, diferentes formas de comunicação?

**S4** - Ah, que eu me lembre, não.

**Entrevistadora-** Como você constata a compreensão textual da leitura?

**S4** - Olha, a maioria dos alunos, eles não têm a prática da leitura, isso já... É quem não lê não tem a capacidade de interpretar. Então, eu acho que isso tinha que ser solucionado. Tentar se fazer alguma coisa na base, que é a pré-escola, de primeira à quarta. Criar o hábito de leitura nas crianças para que, com isso, elas tenham uma base contigo, que é, no fundamental e no médio, porque é muito complicado... Eles não leem, não gostam de ler. São poucos os que você vê que tem o hábito de ler, que gostam de ler. De quarenta, se contar nos dedos, cinco alunos que têm esse gosto pela leitura. Então, criar um hábito, acho que seria a solução.

**Entrevistadora-** Você conhece algumas formas de avaliar os entendimentos do texto em sala de aula?

**S4** - Porque, às vezes, eles têm mais facilidade em falar do que escrever o que entenderam. Então, primeiro, eu faço um apanhado oral, pra depois, entrar no escrito,

porque, às vezes, eles têm um entendimento, eles expressam melhor oralmente do que pela escrita.

**Entrevistadora-** Você já pensou no que falta nos seus alunos que dificulta a compreensão textual?

**S4** - O hábito da leitura.

**Entrevistadora-** O que poderia ser feito em sala de aula para aumentar a compreensão global de um texto?

**S4** - Dar mais atividades voltadas à leitura, não é? Eu acho que é isso, e fazer com que ... Criar aulas mais interessantes dentro do possível, pra que eles criem esse gosto pela leitura. Na minha opinião, é isso.

**Entrevistadora-** Atualmente suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente de acordo com os Parâmetros curricular estadual? Por quê?

**S4** - Não. Porque na maioria das vezes os alunos não possuem os pré-requisitos necessários para a aplicação dos conteúdos.

**Entrevistadora-** Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?

**S4** - Procuo trabalhar com textos que tenham a ver com a realidade dos alunos e quando isso não é possível procuro adequá-los.

**Entrevistadora-** Quanto tempo de sua aula você dedica a interpretação textual?

**S4** - Em média dedico 45%.

**Entrevistadora-** Em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento, você prioriza a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento, prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno? Caso priorize e não veja retorno, qual a sua atitude? Caso não priorize justifique.

**S4** - Sim eu priorizo. Apesar de encontrar dificuldades ao tentar fazer com que os alunos leiam e entendam.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam, explique como você planeja? Cite um exemplo:

**S4** - Não. Procuo planejar minhas aulas de acordo com as necessidades do aluno, seguindo na medida do possível, um conteúdo não fragmentado específico de cada série.

**Entrevistadora-** Quais são as estratégias didáticas em sala de aula que você utiliza para promover o sentido e a compreensão do texto? Cite uma atividade:

**S4** - Os textos literários procuro colocar a disposição deles conceitos e informações que os ajudem a compreender o contexto para assim terem condições de atribuir sentido ao que leem. A princípio, faço uma pré-leitura do texto sugerido e logo a seguir pergunto sobre o texto para verificar o entendimento dos alunos, mediante suas respostas, vou fazendo com que eles consigam ter condições de atribuir sentido ao que eles estão lendo.

**Entrevistadora-** Como você trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula? Caso trabalhe, cite um exemplo? Caso não justifique.

**S4** - A diversidade cultural é trabalhada em sala de aula com base em textos literários, resgatando informações sobre o contexto estético, social e cultural de cada época literária.

**Entrevistadora-** Quais são as etapas da cognição, visando à compreensão textual que você dá mais ênfase nas suas atividades em sala de aula? Cite um exemplo:

**S4** - É dada mais ênfase ao: domínio da linguagem: tento fazer com que os alunos diferenciem os diferentes tipos de textos e linguagens, para que assim possam compreender a sua finalidade , para que no futuro tornem-se leitores capazes de refletir, argumentar e elaborar propostas sobre as questões apresentadas.

**Entrevistadora-** Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos? Cite um exemplo:

**S4** - A atividade mais usada é a interpretação de texto (escrita e oral).

## **PARTE 5 - (S5)**

**Entrevistadora-** Quantas horas você trabalha por dia? Quantas aulas por semana?

**S5** - Em média oito horas diárias e trinta e três aulas semanais.

**Entrevistadora-** Você prepara suas aulas? Tem a preocupação de utilizar linguagens diferenciadas, no intuito de buscar o entendimento do aluno?

**S5** - Preparo, mas dificilmente o faço por escrito e, na medida do possível, diversifico as linguagens até porque os materiais didáticos adotados orientam essa forma de trabalho.

**Entrevistadora-** Se você pudesse mudar alguma coisa em sua trajetória de vida, o que mudaria?

**S5** - No início de carreira, poderia ter me dedicado mais aos estudos da área, em especial dos idiomas (sou licenciada em Inglês e Francês).

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre diferentes linguagens? Foram suficientes para contribuir para a construção de seus planejamentos de aula? Justifique sua resposta, por favor.

**S5** - As informações chegam de diferentes meios, inclusive pelo material didático adotado na escola. Tenho aprimorado o uso das diferentes linguagens em um curso de formação para professores da rede estadual, o que auxilia muito no planejamento, já que estou ampliando o rol de estratégias a serem aplicadas nas aulas.

**Entrevistadora-** Você teve informações sobre multiletramentos? Foram suficientes para contribuir em seu planejamento de uma sequência didática? Justifique sua resposta, por favor.

**S5** - Sim, as informações que obtive (recentemente) foram suficientes para me orientar nas sequências didáticas, de forma a promover a contextualização e oferecer oportunidades de desenvolvimento da competência discursiva.

**Entrevistadora-** Você já observou algum problema de ensino cuja origem fosse o uso de formas diferentes de comunicação?

**S5** - Sim, quando professor e aluno não compartilham a mesma linguagem, por exemplo: um aluno com deficiência auditiva numa aula em que o professor se expressa apenas oralmente.

**Entrevistadora-** Você identifica, nas práticas sociais dos alunos, alguma forma diferente de linguagem das utilizadas no passado? Cite, pelo menos, duas:

**S5** - Sim, a linguagem digital e novos estilos musicais.

**Entrevistadora-** Você já conversou com os alunos a respeito de formas diferentes de linguagens? Quando e qual foi a reação deles?

**S5** - Certamente, pois esse tema está inserido nos conteúdos iniciais da primeira série do Ensino Médio. A maioria acha interessante, quando percebem a variedade de formas de linguagem presentes em seu cotidiano e a importância delas em sua vida.

**Entrevistadora-** Quais as lembranças que você tem a respeito da utilização de diferentes linguagens em sua vida escolar? Foram significativas. No que elas exerceram influência na sua prática cotidiana?

**S5** - Tudo que ocorreu no período escolar é significativo, faz parte de minha vida, de minha formação. Na época em que estudei, os recursos para se trabalhar diferentes linguagens eram limitados, contudo a valorização da expressão escrita (leitura e produção), especialmente na educação básica estimulou meu gosto pela língua portuguesa, o que me ajudou muito no estudo de outras disciplinas e no campo de

trabalho (antes de me formar em Letras). Dessa forma também procuro incentivar a leitura e a habilidade na escrita.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares nacionais ou estaduais? Por quê?

**S5** - Rigorosamente não, porque, no Ensino Médio, espera-se que os alunos tenham um conhecimento básico da língua para que se possa desenvolver a competência de leitura e escrita, além dos conteúdos também importantes. Contudo, parte considerável deles apresenta nível bem inferior, o que requer adaptações.

**Entrevistadora-** Como você lida com as novas práticas de leitura em sala de aula?

**S5** - Procuro diversificar as estratégias, ora seguindo os passos orientados no material adotado pela SEE, ora utilizando outras formas tiradas de livros didáticos, ora adaptando de acordo com minha experiência ou condições do momento.

**Entrevistadora-** Quanto tempo de sua aula você dedica á interpretação textual?

**S5** - Dependendo do tamanho, da complexidade do texto, pode levar de meia hora a duas aulas.

**Entrevistadora-** Em alguma atividade de leitura, dentro do seu planejamento, você prioriza a fruição do texto literário, ou seja, um possível contentamento, prazer que esta atividade possa oferecer para o aluno? Caso priorize e não veja retorno, qual a sua atitude? Caso não priorize justifique.

**S5** - Preocupo-me, sim, em estimular a sensibilidade de meus alunos, mostrando a beleza da arte literária, a começar pela escolha do texto, seguida de uma leitura expressiva e detecção dos recursos utilizados pelo autor, no intuito de tocar, principalmente, os sentimentos ou emoções do leitor. Sempre há retorno, talvez mais escasso em uma turma ou outra, porém o que importa oferecer uma oportunidade de os alunos aprimorarem seu olhar diante do texto literário.

**Entrevistadora-** Atualmente, suas aulas estão sendo planejadas rigorosamente, de acordo com os parâmetros curriculares estaduais? Caso não sejam, explique como você planeja? Cite um exemplo:

**S5** - Planejo tendo como base os parâmetros, fazendo adaptações, conforme as necessidades que as turmas me apresentam. Por exemplo: na 1ª série do Ensino Médio, no primeiro bimestre, o Currículo indica o trabalho com o gênero poema, mostrando a diferença entre verso e prosa. Muitos alunos desse nível chegam sem sequer conhecer as normas básicas de escrita (espaço de indicação de parágrafo, limite das margens, uso de letras maiúsculas etc.). Assim, inicio por estas orientações.



**Entrevistadora-** Quais são as estratégias didáticas em sala de aula que você utiliza para promover o sentido e a compreensão do texto? Cite uma atividade:

**S5** - Em geral utilizo as seguintes estratégias (sem seguir uma ordem rígida, pois depende do texto escolhido e do objetivo desejado): sondagem sobre o tema; antecipação de informações a partir do título; leitura expressiva; reconhecimento do gênero, do contexto de comunicação (interlocutores, situação, finalidade etc); análise linguística (vocabulário, linguagem), seleção de ideias-chave; inferências. Exemplo: um artigo de opinião. Posso iniciar perguntando aos alunos gêneros encontramos numa revista ou jornal. Leio o título do texto escolhido e pergunto sobre o possível tema abordado. Em seguida, leio ou peço a um voluntário que o faça; questiono sobre o tema em relação à expectativa a partir do título e abro para breve discussão, de modo que os alunos possam dar suas opiniões também, de acordo com suas vivências. Podemos terminar a leitura selecionando as ideias que sintetizam a mensagem do texto.

**Entrevistadora-** Como você trabalha a questão da diversidade cultural em sala de aula? Caso trabalhe, cite um exemplo? Caso não justifique.

**S5** - Não há como não trabalhar essa questão, se reconhecemos a língua como elemento democratizante. O trabalho com gêneros diversos é um exemplo disso, pois apresento textos elaborados em situações de comunicação diferentes, considerando época, espaço, interlocutores, linguagem, finalidade, meios físicos. Como gosto música e sei que meus alunos também levam para a sala canções da atualidade bem como de outras épocas, para comparar e “quebrar” preconceitos. No ano passado, trabalhei com “Conversa de botequim”, samba de breque de Noel Rosa. Comecei apresentando a música mesmo (letra com melodia). Raros alunos a conheciam. Apresentei o contexto de produção e analisamos o tema e a linguagem, trazendo para nosso momento. Eles gostaram e pediram para cantarmos em outras ocasiões, no final das aulas.

**Entrevistadora-** Quais são as etapas da cognição, visando à compreensão textual que você dá mais ênfase nas suas atividades em sala de aula? Cite um exemplo:

**S5** - Priorizo, no Ensino Médio, o levantamento de hipóteses e construção de inferências, pois envolve a associação de ideias, desenvolvendo a aplicação de conhecimentos já adquiridos a novas situações, algo muito importante no cotidiano não apenas escolar, mas em qualquer momento da vida. Interpretar expressões conotativas em poemas ou textos publicitários é um bom exercício.

**Entrevistadora-** Quais tipos de atividade você usa na avaliação da leitura de textos? Cite um exemplo:

**S5** - Sempre que possível, promovo a leitura em voz alta, com acompanhamento do texto escrito, aliando a entonação à pontuação, o que muitas vezes interfere na absorção do sentido. Geralmente aplico atividades individuais (lição de casa, que é corrigida na aula seguinte, oralmente, o que me possibilita avaliar a turma e tecer comentários e orientações) e em duplas (na sala de aula, na forma discursiva ou em testes) – estas a serem recolhidas para avaliação. Neste caso, somam-se os conhecimentos e habilidades dos dois alunos, o que acredito ser mais produtivo e promove também interação.