

CLEIDE TEREZINHA PORTO PEIXOTO

A PRÁTICA DA LEITURA NA SALA DE AULA – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-  
METODOLÓGICAS

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE

2003

CLEIDE TEREZINHA PORTO PEIXOTO

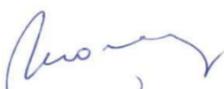
A PRÁTICA DA LEITURA NA SALA DE AULA – CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-  
METODOLÓGICAS

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para obtenção de título de Mestre em Educação à Comissão Examinadora da Universidade de Uberaba, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Margarita Victória Rodriguez.

UNIVERSIDADE DE UBERABA – UNIUBE

2003

## Banca Examinadora

Orientadora:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Margarita Victoria Rodríguez / UNIUBE

1º Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dra. Marcia Elizabeth Bortone / UFG

2º Membro:   
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Eulália Henrique Maimoni / UNIUBE

Uberaba (MG), 29 de setembro de 2003

Catalogação elaborada pelo Setor de Referência da Biblioteca Central da UNIUBE

Peixoto, Cleide Terezinha Porto  
P359p A prática da leitura em sala de aula : contribuições teórico-  
metodológicas / Cleide Terezinha Porto Peixoto. -- 2003  
109 f. : il.

Orientadora: Profª. Drª. Margarita Victória Rodríguez  
Dissertação (mestrado em Educação) -- Universidade de  
Uberaba, Uberaba, MG, 2003

1. Leitura. 2. Leitura – Estudo e ensino. 3. Leitura –  
Métodos de ensino. I. Título.

CDD 418.4

Divino Mestre,

Perdoa-me por usar o teu título de — Mestre.

Faze-me digna de recebê-lo e humilde para merecê-lo.

## Dedicatória

Aos meus pais, pela herança de Amor

legada aos seus filhos:

— de meu pai, o Amor pelas coisas

simples da vida

— de minha mãe, o Amor pelos estudos.

Ao meu marido, pelo incentivo

e credibilidade no meu trabalho

tornando possível a realização

de um sonho

Aos meus filhos, Juliana, Célio Jr., Cristiane e Gustavo,  
pelo carinho, tolerância, sensibilidade e pelo apoio que  
me ofereceram em todos os momentos nesta caminhada.

## **Agradecimentos**

— À minha orientadora, mestra e amiga, professora Dra. Margarita Victória Rodriguez, pela disponibilidade, atenção e presença constante.

— À Prof<sup>ª</sup>. Dra. Márcia Elizabeth Bortone, pelo impulso inicial e sugestões.

— Aos professores do Mestrado, pela coragem, solicitude e confiança nesta caminhada.

— Às diretoras e professoras das escolas onde realizei minha pesquisa, pela atenção dispensada às nossas solicitações e ao trabalho deste estudo.

— Às crianças das escolas pesquisadas, pelo sorriso aberto com que nos receberam e pelo muito que nos ensinaram sobre o seu aprender.

— À Prof<sup>ª</sup>. Eliana Dias pela ajuda, por todo empenho e colaboração prestada.

— À Direção do Centro de Ensino Superior de Catalão, pela ajuda, confiança e crença na minha capacidade.

— A todos que direta ou indiretamente me apoiaram o meu muito obrigada.

**Lista de quadros:**

Quadro 1 – Porcentagem de reprovação nas 5<sup>as</sup> séries/2001

Quadro 2 – Características do Campo de pesquisa

Quadro 3 – Resumo das observações sobre a metodologia

**Lista de gráficos:**

Gráfico 1 – Nível de escolaridade do professor entrevistado

Gráfico 2 – Tempo de experiência como docente

Gráfico 3 – Tempo de dedicação do professor à leitura

Gráfico 4 – Outros tipos de leitura que o professor faz

Gráfico 5 – Tipos de leitura do professor na infância

## **Lista de Siglas**

CESUC- Centro de Ensino Superior de Catalão

MEC- Ministério da Educação e Cultura

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

SEEMG- Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais

## Sumário

Introdução, 13

1 – LEITURA NA ESCOLA, 19

1.1- O ensino da leitura, 19

1.2- Letramento e leitura, 30

1.3- Língua e sociedade, 35

2 – OS CAMINHOS DA PESQUISA, 39

2.1- Procedimentos metodológicos, 39

2.2- Observação: a prática de ensino da leitura nas salas de aula de 5<sup>a</sup>s. séries, 45

2.2.1- Descrição resumida das aulas – escola A, 45

2.2.2- Descrição resumida das aulas – escola B, 47

2.2.3- Descrição resumida das aulas – escola C, 49

2.2.4- Observação das aulas: algumas análises, 51

2.2.5- Produção dos alunos X perguntas livrescas, 54

2.3- Entrevista com os professores, 57

3 – OS ENCONTROS COM OS ALUNOS: UMA PROPOSTA PARA A BUSCA DO SIGNIFICADO NA LEITURA, 64

3.1- Trabalhando com poema, 67

3.2- Trabalhando com história em quadrinhos, 71

3.3- Trabalhando com notícia de jornal, 76

3.4- Trabalhando com anúncio, 80

3.5- Trabalhando com fábula, 84

3.6- Trabalhando com reportagem de jornal, 88

4 – REFLEXÕES FINAIS, 94

4.1- Considerações gerais, 94

4.2- O que pode fazer a escola?, 97

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS, 100

ANEXO 1, 105

ANEXO 2, 106

ANEXO 3, 108

ANEXO 4, 109

## RESUMO

Neste trabalho realizamos um estudo em que enfocamos a prática da leitura em salas de aula. O foco da pesquisa está voltado para três turmas de 5<sup>as</sup> séries do ensino fundamental. O objetivo foi demonstrar como o trabalho com a leitura de textos em sala de aula, nessas turmas, se torna ineficaz, quando a leitura é confundida como uma simples decodificação de sinais, ou seja, um ensino com uma reprodução mecânica de informações. Na investigação teórica privilegiamos autores que acreditam que o aluno é um ser ativo, que dialoga com o texto e ativa sempre seu conhecimento prévio para realizar inferências e construir novas proposições a partir de outras dadas, produzindo, dessa forma, os sentidos do texto. Nesta perspectiva, adotamos as teorias apresentadas na revisão bibliográfica para subsidiar as análises das aulas de professores de Língua Portuguesa, especificamente, de “leitura de textos”. A partir dessa análise, aplicamos seis propostas de trabalho com textos diferenciados do trabalhado pelas professoras, no intuito de testar a leitura dos alunos. Esse trabalho foi realizado com apenas uma turma, escolhida aleatoriamente. Trabalhamos com a leiturização dos alunos, incentivando-os a buscar o significado dos textos, fazendo inferências e com isso, ativando seus conhecimentos prévios. A diversidade e a qualidade de textos trabalhados na proposta da pesquisadora contribuíram para facilitar a expressão lingüística dos mesmos, pois, lendo muito e, ainda, textos diversos com temas próximos à realidade dos alunos incorporaram a seu repertório lexical as estruturas e o vocabulário apreendidos, familiarizando-se com determinadas possibilidades de articular a linguagem. Consideramos que com essa análise e as propostas da pesquisadora, muitas contribuições estão sendo levadas para a área de ensino da língua materna com o objetivo de encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da leitura e para a discussão de causas do fracasso escolar dos alunos de 5<sup>a</sup> série.

## RESUMEN

En este trabajo realizamos un estudio en que enfocamos la práctica de la lectura en clases. El foco de la pesquisa está dirigido para tres grupos de 5ª séries de ensino fundamental. El objetivo fué demostrar como el trabajo con la lectura de textos en clases, en estes grupos, se vuelve ineficaz, cuando la lectura es confundida como una simples decodificación de señales, ó sea, una enseñanza con una reproducción mecánica de informaciones. En la investigación teórica privilegiamos autores que creen que el alumno es un ser activo, que dialoga con el texto y activa siempre su conocimiento prévio para realizar inferencias y construir nuevas proposiciones a partir de otras dadas, produciendo de esta forma, los sentidos del texto. En esta perspectiva, adoptamos las teorías presentadas en la revisión bibliográfica para subsidiar los análisis de las clases de profesores de Lengua Portuguesa, específicamente, de “lectura de textos”. A partir de ese análisis, aplicamos seis propuestas de trabajo con textos diferenciados del trabajo por los profesores, en el intento de examinar la lectura de los alumnos. Esse trabajo fué realizado con solamente una clase, escogida aleatoriamente. Trabajamos con la “lecturización” de los alumnos, incentivándolos a buscar el significado de los textos, haciendo inferências y con eso, activando sus conocimientos prévios. La diversidad y la calidad de textos trabajados en la propuesta de la pesquisadora contribuirón para facilitar la expresión lingüística de los mismos, pués, leyendo mucho y, aún, textos diversos con temas próximos de la realidad de los alumnos incorporarán a su repertório lexical las estructuras y el vocabulário aprendidos, familiarizandose con determinadas posibilidades de articular el lenguaje consideramos con ese análisis y las propuestas de las pesquisadoras, muchas contribuciones estan siendo llevadas para el área de enseñanza de la lengua materna con el objetivo de encontrar formas de garantizar, de hecho, el aprendizaje de la lectura y para la discusión de las causas del fracaso escolar de los alumnos de 5ª série.

## I – INTRODUÇÃO

Nosso trabalho tem como enfoque básico a descrição e análise da prática do ensino da leitura adotada por professores de 5<sup>as</sup> séries do ensino fundamental.

O ensino da leitura é um campo fértil de investigação lingüística, pois a leitura na escola não pode se resumir a decodificar símbolos gráficos da escrita em sons, sem qualquer preocupação com o sentido do que está sendo lido.

Segundo nossa hipótese, a prática de leitura adotada nas séries pesquisadas se detém apenas na decodificação do texto, o que contribui para que os alunos, principalmente, os da camada social mais pobre da população, fracassem na tentativa de participarem ativamente da sociedade.

O *corpus* de nossa pesquisa consta de um estudo investigativo realizado em três salas de aula, de turmas de 5<sup>as</sup> séries, em aulas de Português e de respostas de professores a um questionário.

Isso posto, reiteramos nosso objetivo de contribuir com procedimentos teórico-metodológicos para o ensino da leitura na educação básica. Para tanto, apresentamos 06 propostas de trabalho de leitura.

É interessante destacar que, durante vários anos como professora de Metodologia e Língua Portuguesa junto ao Curso de Pedagogia no Centro de Ensino Superior de Catalão (CESUC), já demonstrávamos grande interesse por conhecer mais de perto a prática dos professores, em relação à leitura, especificamente em turmas de 5<sup>as</sup> séries.

A opção por esse ano do ensino fundamental se deve ao fato de ser considerada uma série de conflito, pois uma vez concluída a 1<sup>a</sup> fase do ensino básico, o educando entra em contato com uma realidade diferente. Ele tem, a partir de então, um número maior de professores, além de estar numa fase de transformações.

Temos a informação de que a repetência é mais acentuada na primeira série do ensino fundamental e na quinta série, os chamados gargalos do ensino. Acreditamos que, na primeira série, essa reprovação acontece pela dificuldade da escola em alfabetizar crianças com problemas de aprendizagem. Na quinta, talvez, porque há uma mudança brusca tanto do ensino como dos alunos que se encontram em uma faixa etária de transição da pré-adolescência para a adolescência.

Nossa preocupação inicial é analisar como a prática de leitura baseada apenas na decodificação do texto contribui para que estudantes, principalmente, os da camada mais pobre da população, fracassem na tentativa de tornar-se mais eficientes, não só nas tarefas escolares, como também no exercício da cidadania, direito de todos.

Sabemos que ler e escrever, hoje, é uma obrigação. A leitura tem, principalmente, na atualidade, competidores em todas as áreas, temos os *vídeo-games*, o computador, o cinema, enfim, o mundo se encontra em constante mutação tecnológica. Com isso, o livro, ou seja, os textos escritos competem com todos esses recursos mais motivadores e aparentemente mais interessantes.

Neste sentido, percebemos que há necessidade e vontade de mudar, por parte de educadores; há a capacidade de mobilização, o interesse em aproveitar tudo que está disponível para aprender a ensinar melhor, em condições mais favoráveis, porém, são grandes os obstáculos e os protagonistas desta história, os professores, não vivem realidades douradas.

O cotidiano do professor é duro. Muitos têm que “*correr*” de uma escola para outra, devido aos baixos salários, para garantir seu sustento e de sua família, o que dificulta ainda mais um trabalho de qualidade. A maioria não tem tempo, nem mesmo para planejar suas aulas e, com isso, o caos no ensino se instala.

A ineficiência do sistema educacional brasileiro vem sendo denunciada à exaustão, não só pelos profissionais da área como também pelos meios de comunicação que mostram índices alarmantes de repetência e evasão escolar na rede pública e particular de ensino. Estes índices são mais alarmantes nas escolas públicas. Uma pesquisa realizada pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) revela que muitos alunos que concluem o ensino fundamental de 5<sup>as</sup> a 8<sup>as</sup> séries não conseguem resolver questões simples de matemática e apresentam fraco desempenho em leitura e escrita. De acordo com os dados, só metade dos alunos que concluem o ensino fundamental são capazes de formar juízo próprio sobre o que lê. (FOLHA DE SÃO PAULO, 05/05/99).

A situação é confirmada por documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação (PCNs, 1995), onde se afirma que “os índices brasileiros de repetência nas séries iniciais estão diretamente ligados às dificuldades que a escola tem de ensinar todos a ler e escrever”. Também o Programa Curricular Mínimo para o Ensino Fundamental da Secretaria da Educação de Minas Gerais (SEEMG), na Área de Português (1995) reconhece o fracasso do ensino, principalmente no que refere à Língua Portuguesa lançando a indagação:

Por que ao término do ensino fundamental o aluno ainda lê de maneira deficiente, mal sabe escrever, quase nada conhece da produção escrita e literária do país e tem muitas vezes, uma mal disfarçada aversão por sua própria língua? Por que a Língua Portuguesa é, para ele, uma barreira que o impede de exercer plenamente seus direitos e potencialidades como usuário da língua?

Diante destes fatos que atestam o fracasso da tarefa principal da primeira fase do ensino fundamental: alfabetizar a criança e provê-la de um grau de letramento<sup>1</sup> que lhe permita fazer o uso da leitura e da escrita como um alfabetizado, permitimo-nos, devido às

---

1-Letramento, aqui, é entendido como produto da participação em práticas sociais que usam a escrita como sistema simbólico e tecnologia. São práticas discursivas que precisam da escrita para torná-las significativas, ainda que às vezes não envolvam as atividades específicas de ler ou escrever. Dessa concepção decorre o entendimento de que, nas sociedades urbanas modernas, não existe grau zero de letramento, pois nelas é impossível não participar, de alguma forma, de algumas dessas práticas.

experiências vividas em salas de aula da rede estadual, municipal e particular de ensino, descrever a prática educativa de professores para sugerir uma melhoria no ensino.

Apoiamo-nos, para este estudo, em autores que trabalham com o ato de ler e que consideram a leitura como uma produção que se vincula diretamente às condições sócio-culturais do leitor, visão esta que vem romper com o padrão escolar de leitura, mostrando que ler um texto vai muito além de mera decodificação da palavra escrita, vai às entrelinhas, aos detalhes, às sutilezas da mensagem. Vai além da superfície, penetra fundo no texto, sentindo todas as emoções que ele pode despertar.

Para tanto, necessário se faz compreender melhor os processos que subjazem à formação de um leitor crítico e produtivo, principalmente no meio social e, sem dúvida, o domínio da língua contribui para tal.

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Assim, necessário se faz um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural que atribua à escola a função e a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos.

Essa responsabilidade é tanto maior quanto menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. Considerando os diferentes níveis de conhecimento prévio, cabe à escola promover a sua ampliação de forma que, progressivamente, durante os oito anos do ensino fundamental, cada aluno se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir as palavras e, como cidadão, de produzir textos eficazes nas mais variadas situações.

Com isso, esperamos contribuir para a redefinição do papel da escola na educação para que ela se torne um instrumento eficaz na luta pela transformação das injustiças sociais. Neste quadro, é fundamental refletir sobre o ensino da leitura na escola, uma vez que uma das principais características dos textos é o seu caráter heterogêneo e dinâmico e, numa sociedade dividida em classe como a nossa, as variedades lingüísticas estão sempre em situação de concorrência e sua valorização está essencialmente ligada aos grupos sociais e aos papéis que estes ocupam na estrutura social.

Para isso, essa pesquisa traz como objetivo geral: investigar o papel da (não) construção da leitura em turmas de 5<sup>a</sup>s séries.

Os objetivos específicos consistem em:

- 1- descrever a prática adotada para o ensino da leitura em três turmas de 5<sup>a</sup> série;
- 2- fornecer subsídios teóricos sobre o ensino da leitura;
- 3- propor procedimentos metodológicos que contribuam com o ensino da leitura no sentido de formar leitores proficientes.

Para melhor organização do trabalho, separamos o estudo em capítulos.

Primeiramente trazemos a introdução. Nela, apresentamos a justificativa, os objetivos geral e específicos e a organização do trabalho.

O primeiro capítulo constitui-se dos pressupostos teóricos. Nesta parte, fazemos uma revisão bibliográfica sobre o assunto, buscando na literatura a visão de vários autores para embasamento teórico. Tal arcabouço servirá para analisarmos as aulas e contribuirmos com um estudo mais aprofundado sobre o assunto.

Na segunda parte, apresentamos a metodologia utilizada para este estudo, detendo-nos no *corpus* delimitado, caracterizando e mostrando as estratégias adotadas para a consecução do trabalho. Além disso, apresentaremos a observação das aulas e sua análise e, ainda, os resultados da entrevista com os professores.

Na terceira parte, apresentamos seis sugestões e os resultados gerais, destacando, assim nossa contribuição com a retomada da fundamentação teórica.

Por fim, apresentamos algumas reflexões, visando principalmente uma tentativa de mostrar como o ensino pode se tornar mais eficiente, no que se refere à educação dos alunos oriundos de meios iletrados onde a leitura e a escrita só fazem sentido quando relacionadas à atividade escolar.

Portanto, feita a exposição de como se organiza o trabalho, passemos à revisão da literatura para desenvolvermos uma perspectiva teórica que consubstanciará nossas análises e reflexões acerca do assunto.

## CAPÍTULO I

### LEITURA NA ESCOLA

#### 1.1- O ensino da leitura

Segundo Silva (1981), confundir a leitura como mera decodificação de sinais, com uma reprodução mecânica de informações, transforma o leitor num consumidor passivo de mensagens sem relevância e sem significação.

Infelizmente, isso ainda é o que acontece em muitas escolas de todo o país. A língua continua sendo encarada com um sistema fechado, autônomo e fragmentável em seus constituintes menores, com o aspecto formal e gramatical tendo precedência sobre o significado e a função da língua, a aquisição da língua escrita é vista como uma habilidade a ser adquirida através da associação estímulo, resposta que requer do aluno apenas a capacidade de responder mecânica, repetitiva e passivamente às ações desenvolvidas pelo professor.

Importante destacar que, a criança, ao ingressar na escola, inicia outra fase de leitura, pois agora deve aprender a manejar as informações contidas num texto impresso, e também a observar que o material escrito possui aspectos gráficos, fonológicos, léxicos, morfo-sintáticos, semânticos, referenciais e textuais na obtenção de sentido.

Algumas crianças, muito cedo, já conseguem entender os significados transmitidos pelo texto, tornando-se um elemento ativo, oferecendo uma série de contribuições ao texto. Nem todas conseguem ser leitoras proficientes.

O que acontece, nesses casos, é que essas crianças deveriam aproveitar as pistas que o texto traz, ou seja, o significado vai se constituindo durante a leitura de acordo com o

que o leitor espera do texto e também da sua experiência e conhecimentos de língua oral e escrita, crenças e valores. Esta visão é retomada em vários estudos que têm por pressupostos básicos as relações entre língua e sociedade e rompem com o conceito de linguagem como sistema homogêneo, regido por normas que devem ser seguidas e respeitadas independentemente do contexto em que a língua se realiza.

A decodificação da palavra escrita é uma necessidade óbvia, porém, constitui apenas a primeira etapa do processo da leitura criativa, que possui assim, uma dimensão que não se circunscreve apenas à decodificação mecânica, sem significação. Ela avança além das paredes das salas de aula e se reflete na própria concepção de homem enquanto ser social e na sociedade em que se acha inserido.

Dessa forma, segundo Bordini (1986),

... o ato de ler se completa e gratifica o leitor, tornando-o conivente com outras vidas e outros mundos, obrigando-o a se emocionar, a repudiar, a apaixonar-se, todavia, sem nunca perder o controle consciente da situação de leitura, o que é, talvez, seu maior atrativo, pois permite um diálogo em igualdade de condições.

A visão de Bordini coincide com a de Freire (1982), quando este explica que a linguagem e a realidade se prendem dinamicamente e, que a compreensão de um texto implica a percepção das relações entre este e o contexto, uma vez que o ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, já que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, e a leitura desta não pode prescindir da continuidade da leitura daquele. Nesta perspectiva, a leitura de um texto tomado como pura descrição de um objeto que tem como principal objetivo a memorização, não pode ser considerada real leitura, porque a memorização mecânica não se constitui em conhecimento do objeto, o que só acontece quando há a apreensão de sua significação mais ampla.

Também Kleiman (1992) mostra que a compreensão de um texto envolve o conhecimento prévio do leitor e que é através da interação de diversos níveis de

conhecimento: o lingüístico, o textual e a experiência de mundo, que o leitor vai construindo o significado do texto.

Com essa idealização de um leitor produtivo, interativo, apontamos para o rompimento com a concepção escolar de leitura calcada nos métodos mecanicistas que trabalham a leitura como uma mera decodificação da palavra escrita. Concepção esta que não considera o contexto em que a palavra se insere e nem a busca do significado. Quintana (1988) nos remete ao conceito de que leitura é produção, tanto do ponto de vista psicológico quanto sociológico, já que ao lermos um texto colocamos em ação o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem nossa experiência de mundo.

Freire (1982) considera essa experiência de “*conhecimento de mundo*”, chamando-a de recriação da experiência vivida que deve ser ativada durante a leitura, o que permite economia e seletividade nos atos de fala e escrita.

Esse conhecimento prévio será essencial no processamento do texto, pois ele possibilita ao leitor realizar inferências, entendidas aqui como a operação cognitiva em que o leitor constrói novas proposições a partir de outras já dadas, com as quais preenche os vazios textuais e constrói significados para a palavra escrita. Trabasso (1980) explica que quando um leitor faz uma inferência, ele “encontra relações semânticas e/ou lógicas entre as proposições ou eventos que estão expressos na narrativa, ou preenche a informação que é necessária para fazer tais conexões entre eventos”(apud BRAGGIO, 1992, p. 44)

Orlandi (1991) ao refletir sobre o funcionamento da compreensão no processo de leitura mostra que a produção de sentidos que ocorre durante a leitura de um texto se dá em condições determinadas de caráter sócio-históricas. Ou seja, quando lemos, ativamos um processo de produção dos sentidos a partir de um lugar e com uma direção histórica determinada. Com isso fica demonstrado que os sentidos são parte de um processo e que,

apesar de se realizar num determinado contexto não se limitam a ele, já que se institucionalizam a partir de um passado e se projetam num futuro. Na visão da autora

os sentidos não nascem *ab nihilo*. São criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundados e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente, as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos. (Idem, 1991, p. 60).

Nas escolas e mais especificamente nas aulas de leitura é comum verificarmos que os professores se baseiam no livro didático. A aula de leitura na escola deveria ter como prática construir sentidos para os textos e não a cópia de respostas do texto.

Recuperando um pouco nossa experiência como educadora e acreditando que o sentido do texto se produz nas relações dialógicas e na multiplicidade de leituras e, que nesse processo, o aluno-leitor não deve ser passivo, mas sim o agente que busca significações. A leitura é interação entre leitor/texto/autor.

Em relação a isso, Magda Soares (1991, p.18) afirma que

leitura é interação verbal entre indivíduos, e indivíduos socialmente determinados: o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; o autor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e os outros, entre os dois enunciação, diálogo.

Com isso, a autora demonstra que a enunciação tem caráter eminentemente social, e depende tanto das condições onde se dá a comunicação como das estruturas sociais em que esta se realiza. Citando pesquisas realizadas em escolas públicas, Soares mostra que o texto se constitui na medida em que é reconstruído pelo leitor que participa ativamente do processo de construção do sentido pretendido. Assim um texto não preexiste à sua leitura e pode ser reconstruído inúmeras vezes, multiplicando-se em infinitos textos em cada nova leitura feita.

Esclarecendo um pouco mais, Terzi (1995), ao analisar o modelo estrangeiro de Van Dijk e Kintsch, mostra que na leitura os leitores usam diferentes tipos de informação, havendo aí uma interação entre pressupostos cognitivos e contextuais. Dentre os primeiros

são considerados o conhecimento prévio, experiências, crenças e propósitos da leitura. Os contextuais derivam do fato de os discursos se inserirem dentro de um contexto sócio-cultural mais amplo. Assim a autora mostra que no processo de construção da leitura o leitor constrói uma representação mental não apenas do texto, mas também do contexto social e essas duas representações interagem entre si constituindo o pressuposto de funcionalidade.

O leitor constrói ainda uma representação para os possíveis atos de fala envolvidos no texto — pressuposto pragmático, e a interpretação do discurso como um ou mais atos de fala se insere dentro do processo interacional global ocorrendo entre os participantes — pressuposto interacionista. Como o processamento de um discurso está condicionado às normas e valores gerais, atitudes e convenções sobre os participantes e as interações numa dada situação, isto corresponderá ao pressuposto situacional.

O que se pode concluir então é que a compreensão não pode ser vista como uma construção passiva de uma representação do objeto lingüístico, mas sim como parte de um processo interativo no qual um leitor interpreta ativamente as ações de um autor.

A referida autora dá ainda grande importância à palavra no processo de atribuição de sentido a um texto, considerando que

ela é índice de experiências e conhecimentos previamente adquiridos pelo leitor. Desde o início do desenvolvimento de leitura, são as palavras que determinam o processo de fazer sentido do texto e que, ao mesmo tempo, vão sendo resignificadas no próprio processo (TERZI, 1995, P.19).

Valorizando as palavras como importantes na resignificação dos sentidos, a leitura é considerada pela autora como um processo interativo. Dentre os níveis, o lingüístico desempenhará papel central no processamento do texto, entendido aqui como a capacidade do leitor em agrupar as palavras em constituintes significativas, chamados constituintes de frase que, por sua vez, serão agrupados em frases conforme o conhecimento que se tem

da estrutura da língua. Assim, ao processar um texto, o leitor irá identificando categorias gramaticais e suas funções dentro do texto, até chegar à sua compreensão.

O conhecimento textual é outro componente do chamado conhecimento prévio, que ocupa papel importante na compreensão de textos. É ele que permitirá ao leitor reconhecer as diversas estruturas textuais como narração, descrição, argumentação e os diferentes tipos de discurso, que são fundamentais na determinação de suas expectativas em relação aos textos e conseqüentemente na sua compreensão do mesmo.

Kleiman (1989, p. 25) ao tratar a questão, explica que a ativação desse conhecimento prévio é essencial para a compreensão, pois

é o conhecimento que o leitor tem sobre o assunto que lhe permite fazer as inferências necessárias para relacionar diferentes partes discretas do texto num todo coerente. Este tipo de inferência, que se dá como decorrência do conhecimento de mundo e que é motivado pelos itens lexicais no texto é um processo inconsciente do leitor proficiente.

O ideal seria que os educadores, em geral, não apenas os professores de Língua Portuguesa, trabalhassem os textos nesta perspectiva, pois o leitor proficiente é aquele que questiona o texto e seu autor, constantemente, durante a leitura e, é esse questionamento que o leva a buscar todas as informações necessárias para a construção do sentido, inclusive as inferências.

Pesquisadores como Kintsh e Van Dijk e Crothers, citados por Dell'Isola (1991, p.52) explicam que:

As inferências servem principalmente para fechar lacunas em um texto. No nível básico do texto, tanto quanto no nível macro-estrutural podem ocorrer proposições que não se inter relacionam, e, por esse motivo, não constituem um todo coerente. Neste caso, inferências devem ser extraídas para preencher os "gaps" (lacunas, fendas) correspondentes.

Segundo Dell'Isola (1991) ao se analisarem os processos inferenciais na leitura devem-se considerar os três tipos de inferência:

- a) inferências lógicas baseadas nas relações lógicas e submetidas aos valores de verdade;

- b) inferências analógico–semânticas baseadas no *input* textual e relações semânticas;
- c) inferências pragmático-culturais baseadas nos conhecimentos, experiências, crenças e ideologia e contextos pré-estabelecidos.

Uma leitura inferencial pressupõe que o aluno esteja interagindo com o texto, agindo sobre ele e construindo significados de acordo com as suas expectativas e sua visão de mundo. Sendo assim, conclui-se que o sentido de um texto não será o mesmo para todos os alunos, uma vez que leitura é um processo que o leitor participa não decodificando sinais, mas sobretudo dando sentido aos sinais.

Ao chegar a esse nível de leitura os alunos estariam mais preparados para se tornarem leitores ativos capazes de fazer uso da língua escrita nas diversas situações em que ela se faz necessária na sociedade, inclusive para conseguirem um melhor desempenho na escola, já que a maioria dos professores acreditam que a reprovação está ligada à falta de uma melhor compreensão da leitura por parte dos alunos.

É importante ressaltar que as inferências são determinadas pelo contexto social a que cada indivíduo pertence e, dessa forma ao se ter o implícito no texto, integram-se os dados à própria experiência de mundo do leitor de acordo com a cultura em que está enraizado (DELL' ISOLA, 1991).

Infelizmente, o que a experiência tem nos mostrado é que alguns professores ainda não estão preparados para o trabalho com a leitura de textos, porque a maioria adota a ênfase na decodificação do texto, que é transformada em objeto de uma fixação de sentidos, aqueles apontados pelo professor. Ao aluno cabe apenas descobrir esses sentidos já que a melhor “leitura”, melhor “interpretação”, será aquela que mais se aproximar das respostas desejadas pela professora.

Na verdade, não há motivação por parte da escola para que o aluno participe da construção dos sentidos do texto a partir das pistas que este lhe fornece, associadas ao seu conhecimento prévio. Ele se vê impelido a redescobrir a leitura apontada, num exercício de adivinhações, que ao invés de mobilizar sua história de vida, mobiliza apenas sua experiência escolar. Experiência que lhe ensinou que a interpretação deve aproximar-se do já dado. Só assim o aluno poderá obter êxito na tarefa escolar (GERALDI, 1996).

Para Terzi (1995), o tema “*leitura na escola*” está, em nosso país, muito mais associado à idéia de fracasso que de sucesso. Qualquer pronunciamento que se faça a esse respeito é sempre carregado de denúncias e críticas geradas por conclusões como: “*os jovens não sabem ler*”, “*não gostam de ler*” e, geralmente, a culpa por esse insucesso é da escola.

É muito difícil, senão impossível, refletir sobre as diferentes vertentes do trabalho escolar sem considerar o processo de busca e produção do conhecimento. A escola pode ler e analisar os problemas da realidade circundante e ocasionar os seus conhecimentos e/ou os seus recursos no sentido de tentar minimizar ou resolver esses problemas. Nesse ciclo de criação e recriação do conhecimento, próprio da vida escolar, a leitura ocupa, sem dúvida alguma, um lugar de grande destaque. Vale dizer que esse lugar não decorre somente das funções que a escola visa atingir, mas confunde-se com a própria caracterização dos atos de educar-se e de ler, que são, em essência, atos de conhecimento de objetos colocados à indagação de sujeitos (professores, alunos, administradores escolares, etc...) em estudo de curiosidade e de busca.

O que acontece é que se é relativamente fácil constatar a presença da leitura na escola, torna-se um pouco mais difícil discutir as condições concretas da produção da leitura nesse contexto. Mais especificamente, a importância e a necessidade do ato de ler

para professores e alunos são irrefutáveis, porém, é necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar.

Silva (1981) afirma que não se forma um leitor com uma ou duas cirandas e nem com uma ou duas sacolas de livros, se as condições sociais e escolares subjacentes à leitura, não forem consideradas e transformadas. É o que deveria ser revisto pelas instituições escolares, que ignoram as condições sociais e culturais de seus alunos.

Vale enfatizar esse fato pois a função da leitura e da escrita nos grupos sociais de onde provêm os alunos é totalmente ignorada pela instituição escolar, assim como toda experiência e visão de mundo dos alunos, adquiridas fora da escola. A instituição adota o princípio de que o aluno é um ser passivo que nada tem a contribuir no processo ensino-aprendizagem, cabendo à escola decidir sobre os conteúdos que são ensinados.

Estudiosos da lingüística têm tentado mudar esse quadro com diversas pesquisas na área. O que essas pesquisas lingüísticas têm demonstrado ao longo dos anos é que o trabalho lingüístico é tipicamente constitutivo: tanto da própria língua, quanto dos sujeitos, cujas consciências sîgnicas se formam com o conjunto das noções que, por circularem nos discursos produzidos nas interações de que os sujeitos participam, são por eles internalizados. Neste sentido, o ensino de uma língua não pode desconsiderar as diferentes instâncias sociais em que ela ocorre, uma vez que os processos interlocutivos acontecem no interior de um grupo social.

A língua, enquanto produto de seu meio, vem marcada por seus usos e espaços sociais destes usos. Daí seu estudo não fazer sentido se for encarado como um produto acabado, que não dá espaço para a criação e reflexão da linguagem.

Bloomfield (1993, 1994) ao discutir sobre a aquisição da linguagem, trata-a como um processo mecânico no qual o indivíduo apenas repete e enuncia os sons quando ocorre

o estímulo do ambiente, ou seja, aprende-se a falar a partir dos condicionamentos a que a criança está exposta através da imitação de um modelo.

Nesta concepção, a alfabetização acontece primeiramente a partir da associação da letra e sua soletração, dando assim ênfase à leitura pelas crianças de palavras das quais elas possam estabelecer correspondências regulares de soletração e som, sem nenhuma preocupação com o significado ou com o contexto de produção de linguagem.

De acordo com Bloomfield (1992, p.10)

... sentenças e histórias não são essenciais na primeira abordagem à leitura. Não necessitamos ter medo de usar palavras desconexas e mesmo sílabas sem sentido. E, acima de tudo nós não podemos [...] perturbar os hábitos mal formados das crianças [...] exercícios puramente formais que não teriam sentido para um adulto, mas que têm sentido para uma criança.

Nesta visão, as unidades da língua como o fonema, a sílaba ou a palavra são vistas como seus fatores básicos que podem se compreendidos isoladamente, independentes do contexto onde são produzidos. O leitor não participa ativamente do processamento do texto que é o único portador do significado e deve ser passivamente assimilado no ato da leitura.

Como diz Braggio (1992, p. 10)

... a leitura e a escrita são tratadas como a mera aquisição da técnica de ler e escrever, com ênfase no componente grafofônico da língua, como um fim em si mesmas, a circunscritas às quatro paredes da sala de aula. São estes pressupostos que aglutinados, vão dar embasamento à prática em sala de aula e aos materiais didáticos, constituindo-se nos métodos anteriormente apontados, e que vão ter sérias conseqüências sobre o professor e seus alunos, dentro e fora da sala de aula, ou seja, enquanto instrumentos/objetos do processo educativo e como homens no mundo em que atuam.

O que podemos perceber é que neste modelo o *input* gráfico é o estímulo para que o leitor atue na construção da leitura como sujeito ativo que constrói o significado a partir de seus conhecimentos lingüísticos.

Alguns estudiosos apontam interessantes considerações sobre o tema.

Smith (1989) mostra que no início da alfabetização, as palavras são percebidas como um todo, da mesma forma como se dá o reconhecimento de outro objeto qualquer, sem análise de suas partes.

Segundo Kato (1987) até a velocidade e a precisão com que uma palavra é lida depende de vários fatores como: a palavra estar registrada no léxico visual pela frequência com que o leitor já foi exposto a ela e por ter a ela acoplado o seu sentido. O conhecimento de regras e imposições fonotático-ortográficas, sintáticas, semântico-pragmáticas, colocacionais e estilísticas a que a palavra está sujeita e do uso adequado e suficiente dessas restrições para predizer e confirmar sua forma e conteúdo; a capacidade de raciocínio inferencial do leitor, que lhe permite também antecipar itens ainda não vistos.

Goodman (1984) defende que a leitura é um jogo de predição psicolinguística que pressupõe a interação entre pensamento e linguagem. Aqui o leitor é visto como um sujeito ativo que, na medida em que processa as informações contidas no texto, baseado em seu conhecimento linguístico, estilo cognitivo e experiências com o material escrito, prediz, confirma ou rejeita o que lê.

Goodman amplia esse modelo de leitura, enfatizando a importância da semântica, da busca do significado no processo. Para isso ele mostra que, por um lado, a leitura começa com a linguagem gráfica; e seu objetivo principal é a reconstrução do significado que o leitor vai retomando à medida que lê; há uma relação direta entre linguagem oral e linguagem escrita nos sistemas alfabéticos; a percepção visual deve estar envolvida na leitura. Por outro lado, enfatiza ainda que os símbolos utilizados na escrita não têm significado em si mesmos, pois o significado está na mente do escritor e na mente do leitor.

É importante ressaltar que os estudos psicolinguísticos vieram se opor aos modelos mecanicistas de leitura fundamentados na teoria behaviorista, onde a leitura e escrita são encaradas como atividades mecânicas, destituídas de significado que não têm nenhum caráter funcional.

Mais tarde Goodman (1992) insere em seus estudos sobre leitura e escrita a premissa de que a construção do significado depende enormemente tanto da intenção do

escritor ao construir um texto para um leitor determinado, como da intenção do leitor ao interpretar o texto.

Nestes modelos, apesar de eles apontarem para o fato de que a leitura ocorre num contexto social, como qualquer ato de linguagem, ainda se percebe a unidirecionalidade do sujeito para o objeto e o seu isolamento do aspecto social do processo. Por isso as definições destes modelos continuam sendo psicolinguísticas por se referirem ao modo como a linguagem e o pensamento se interacionam no processo.

Segundo Lajolo (1982, p.59)

Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir do texto, ser capaz de atribuir-lhe significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se a esta leitura, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista.

Na verdade, o que temos percebido é que, na escola, entender o texto é conseguir fazer o exercício apresentado pela professora ou os do livro didático. Esses exercícios, em sua maioria, exigem apenas a localização da resposta, no texto, a partir de elementos da pergunta tomados como pista, sem considerar o significado, ou, às vezes, a leitura se reduz àquela produzida em voz alta.

## **1.2- Letramento e leitura**

O propósito desta parte da dissertação é apresentar alguns estudos e reflexões sobre letramento, leitura e escrita.

Em relação ao assunto, Averbuck (1984) afirma que:

... é preciso dar ao estudante, no que se refere à sua linguagem, condições de expressão de si mesmo – oriunda do auto-conhecimento, da identificação dos próprios anseios e da formação da própria consciência, de tradução do mundo que o rodeia (compreensão) e de comunicação com o outro.

O domínio efetivo do uso da leitura e escrita numa sociedade tecnologizada como a nossa representa o acesso a inúmeros setores desta, como da informação, da burocracia,

tecnologia e da própria cultura letrada. Sem esse domínio, o indivíduo fica à margem da sociedade e com remotas possibilidades de chegar ao poder ou mesmo atuar no sentido de transformar a si e à própria estrutura social. Dessa forma, o domínio da leitura e da escrita nas sociedades urbanas modernas, torna-se condição para se alcançar o sucesso social, uma vez que grande parte dos processos discursivos são determinados pelas condições de uso e pelo acesso à norma padrão.

Daí a importância dos estudos e pesquisas que vêm sendo feitos no Brasil sobre letramento, conforme Kleiman (1995, p.11) enquanto conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e de poder.

O que estes estudos têm procurado avaliar é a situação de marginalidade social dos grupos iletrados em sociedades que conferem alto grau de valor à escrita, considerando-a como forma legítima de transmissão de conhecimento, e que prestigiam a modalidade de língua calcada nesta mesma escrita, como sendo a padrão, modelar e que deve ser observada nas situações formais e de prestígio de uso da língua.

Terzi (1995) mostra que a preocupação em estabelecer relações entre o ambiente familiar de letramento e a habilidade de leitura da criança já tem longa tradição. Já sabemos que o fator preponderante que tem contribuído para o desenvolvimento acelerado de leitura das crianças é o fato de elas serem expostas à língua escrita, principalmente através da leitura de histórias, desde muito cedo. O que concluímos é que o convívio de crianças desde os primeiros anos de vida, com a leitura de livros levam-nas ao desenvolvimento como leitora, mesmo antes de serem alfabetizadas, o que redundará num melhor desempenho na escola.

Heath, citado por Kleiman (1995), ao descrever três comunidades letradas com orientação de letramento diferentes, confirma essa visão, mostrando que em alguns grupos

o tipo de conhecimento adquirido na família é semelhante ao da escola e em outros, a maneira da escola pode ser divergente. Com isso ele aponta as falhas do ensino formal em não considerar as características de letramento de cada criança, deixando de oferecer-lhe o ensino que viria atender às suas expectativas. O trabalho vem confirmar que o tipo de orientação de letramento da classe média, não pode ser tomado como modelo para todos os grupos, e que o desconhecimento da orientação de letramento da comunidade a que pertence a criança pode ser um dos fatores que dificultam a compreensão do seu desenvolvimento e das necessidades que apresenta.

Kleiman (1995) ao se referir às reflexões sobre o letramento cita Street (1984/1993) que distingue duas concepções que subjazem às pesquisas sobre letramento: o modelo autônomo, que vê a escrita como um produto completo entre si mesmo, desvinculado do contexto de sua produção para ser interpretado. Nesse caso, o texto escrito é considerado independente das reformulações estratégicas que marcam a oralidade e sua interpretação, que estaria condicionada principalmente por sua lógica interna.

Daí decorreriam as características do modelo como:

- a correlação entre a aquisição da escrita e o desenvolvimento cognitivo;
- a dicotomização entre a oralidade e a escrita;
- a atribuição de “poderes” e qualidade intrínsecas à escrita e, por consequência, aos povos ou grupos que possuem.

A autora aponta como principais problemas da associação da escrita ao desenvolvimento cognitivo o fato de que a comparação de grupos não – letrados ou não – escolarizados com grupos letrados ou escolarizados, faz com que estes sejam tomados com norma, o desejado, gerando concepções deficitárias de grupos minoritários que chegam a classificar duas espécies cognitivamente distintas: os que sabem ler e escrever e os que não sabem. Além disso, o modelo autônomo atribui ao próprio indivíduo oriundo das camadas

mais pobres e marginalizadas da população, a responsabilidade pelo seu fracasso escolar, reforçando assim o mito da ideologia do Dom (SOARES, 1992) segundo o qual as causas do sucesso ou do fracasso na escola devem ser buscados nas características dos indivíduos, já que a escola oferece oportunidades iguais para todos.

Ao modelo autônomo se contrapõe o modelo ideológico que afirma que as práticas de letramento são culturalmente determinadas e em conseqüência, os significados e a valorização da escrita vão depender principalmente do contexto sócio-cultural em que estiver inserido o falante.

Street, citado por Kleiman (1995), dá a denominação de ideológico a esse modelo de letramento, para enfatizar que todas as práticas de letramento são aspectos da cultura e das estruturas de poder numa sociedade. Esse modelo não nega os resultados dos estudos realizados na concepção autônoma do letramento, mas sim questionar os efeitos universais atribuídos ao letramento, que passa a ser examinado não somente em relação à dicotomia: oralidade e escrita, mas em toda sua complexidade, que envolvem aspectos sociais e culturais.

O pressuposto básico do modelo ideológico é que as práticas de letramento são determinadas pelo contexto e que o modelo adotado pela escola é eficaz para as crianças oriundas de grupos de maior poder econômico, com alto grau de escolaridade, que desde cedo aprenderam atribuir significado à leitura e à escrita. Entretanto, para as crianças fora desses grupos, estas mesmas práticas levam a uma ruptura nas formas de fazer sentido a partir da escrita.

Além disso, no Brasil tem-se demonstrado que os falantes do dialeto não padrão, são altamente cerceados em sua linguagem e têm sua fala estigmatizada pelas classes de maior poder aquisitivo e pela própria escola, com conseqüências funestas para o ensino. Magda Soares (1992) ao analisar as relações entre linguagem e escola mostra que o

conflito entre a língua padrão utilizada pela escola e a linguagem das camadas populares que constituem a maioria da população brasileira, é um dos grandes responsáveis pelo problema do fracasso escolar que tem servido para acentuar e legitimar as desigualdades sociais.

A autora defende que a crise no ensino da língua se acentuou com a expansão da escola ao possibilitar o acesso das camadas populares à educação formal. No entanto, o que se observa é que essa democratização aconteceu apenas em relação à quantidade, pois o ensino continua voltado para a cultura e a linguagem dos falantes da norma padrão.

O que temos no espaço escolar é que há um privilégio da norma considerada padrão, que se sobrepõe a todas as outras, fazendo com que crianças de camadas populares sejam fadadas ao fracasso no aprendizado. Elas se vêem bloqueadas em suas tentativas de serem ouvidas pelo professor que, dentro da sala de aula, assume a posição de portador da linguagem considerada “legítima” e única aceita no processo ensino/aprendizagem.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu (1974) é outro estudioso que dá grande contribuição aos estudos sociolinguísticos com a teoria da economia das trocas linguísticas. Ele defende que na escola e na sociedade diferenças se transformam em deficiência. Para ele, uma relação de comunicação linguística é fundamentalmente uma relação simbólica, determinada pela estrutura do grupo social em que ocorre a comunicação.

Em concordância com a mesma linha de raciocínio, Bortoni (1978/1979) afirma que:

Na realidade, entretanto, a estrutura social e nações modernas em vias de letramento apresenta um quadro bem diverso. Para a grande maioria da população, o acesso à educação formal é extremamente limitado, as desigualdades sociais, as condições de vida das classes pobres e as formas de socialização da criança neste contexto não favorecem o desenvolvimento de uma competência comunicativa. Pelo contrário, dificultam o processo educacional, gerando discriminação e marginalização destes grupos ou classes.

Consideramos que essa perspectiva crítica enfocada por Bortoni precisa ser discutida nos Cursos de formação de professores para que estes possam trabalhar nessa

abordagem de ensino como prática social, pois assim teremos a construção de um outro “*sujeito docente*”, de um outro “*sujeito discente*” e, conseqüentemente, de uma outra “*instituição escolar*”.

Diante dessas considerações, cabe aos envolvidos considerar a escola como um lugar específico de letramento e, isso é assumir que a escola tem um importante e específico papel: construir sujeitos sociais críticos, que pensem a realidade criticamente.

Ao contrário do que se observa na prática escolar, as concepções teóricas aqui apresentadas, apontam importantes contribuições para o ensino da leitura.

Vale ressaltar que tais contribuições não podem ser tomadas como atividades isoladas e estanques nelas mesmas. Ao contrário, estão intimamente ligadas a partir do momento em que é no texto que se interligam. É no texto que os elementos que o constituem se definem e adquirem sua significação por oposição uns aos outros, numa vasta rede de múltiplas relações.

Isso nos leva, portanto, a refletir sobre a relação entre língua e sociedade, próximo item dessa pesquisa.

### **1.3- Língua e sociedade**

Uma das principais características das línguas é o seu caráter heterogêneo e dinâmico. Os estudos sociolingüísticos desenvolvidos, desde a década de 70, vêm dando ênfase a esta heterogeneidade, demonstrando que os falantes de uma língua adotam comportamentos diferenciados com relação a ela. Essas diferenças podem ser demonstradas no espaço fonológico, lexical e gramatical. As variações são marcadas por regiões (variação regional ou diatópica) ou classes sociais (variação diastrática).

Na verdade, temos um ato lingüístico, que mais do que promover a comunicação entre as pessoas, tem como função comunicar a um ouvinte a condição que o falante ocupa na sociedade.

Gnerre (1987) mostra que a palavra concentra em si o poder de mobilizar a autoridade acumulada pelo falante que revela em seu discurso o papel que desempenha na sociedade e sua visão de mundo, procurando, através do ato lingüístico, exercer influência sobre o meio em que atua.

Ao aceitarmos a premissa de que apenas a igualdade social e econômica garante a igualdade de condições para se ter acesso aos benefícios educacionais, percebemos que a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução.

As relações entre língua e sociedade já haviam sido demonstradas por Edward Sapir e Benjamim Lee Whorf, no início do século, através do trabalho com os sistemas gramaticais das línguas indígenas americanas. A tese defendida por eles é que a língua reflete e determina as formas de pensamento de um povo.

Já neste século esta relação entre língua e cultura tem sido bastante explorada pela lingüística e estudos antropológicos que têm demonstrado a importância do contexto cultural sobre a linguagem na identificação e manutenção dos valores, comportamento, costumes e tradições compartilhadas entre os falantes de um grupo social. Assim, a aquisição da linguagem pela criança vai determinar também o início do seu processo de aculturação que fará com que ela se identifique enquanto indivíduo como membro de um grupo social com práticas discursivas culturalmente determinadas.

A importância social da comunicação nas sociedades tecnologizadas vai se revelar principalmente na capacidade do falante em adaptar seus atos conversacionais às diversas situações de fala. No caso das interações públicas e formais esta habilidade será preponderante para se adquirir um mínimo de controle pessoal e social. Hymes (1972)

denomina de competência comunicativa o modo como o indivíduo percebe e categoriza as situações sociais de seu mundo e como ele diferencia o seu modo de falar de acordo com cada situação ou comunidade de fala.

Esta habilidade de se inserir em cada situação só é possível se o falante possuir domínio da norma padrão e da cultura a ela vinculada, tornando-se apto a atender às diversas demandas de uma sociedade que confere prestígio a esse tipo de linguagem.

É importante ressaltar que do ponto de vista lingüístico nenhuma variedade de língua é superior à outra. Todas elas são adequadas para atender às necessidades de comunicação de seus usuários. O fato de uma variedade ser elevada à condição de padrão, de língua modelo, deve-se a motivos de natureza política e social.

Isto se dá porque historicamente os grupos com maior poder político e econômico, assim como mantêm uma hegemonia dentro da sociedade, impõem também a sua língua como única “certa” tornando-se assim a que goza de prestígio dentro da comunidade. Gnerre (1987) mostra que a eleição de uma variedade lingüística à condição de padrão está associada a fatores variados como: estabelecimento de relação desta variedade à modalidade escrita; a associação desta variedade à tradição gramatical, a dicionarização dos signos desta variedade; a consideração desta variedade como portadora legítima de uma tradição cultural e de uma identidade nacional.

Dentro desse quadro, as variantes consideradas não padrão sofrem com a estigmatização e marginalização a que são condenadas e seus usuários, por não serem detentores da fala “*legítima*”, são muitas vezes silenciados. O que se observa é que esses grupos são colocados à margem da sociedade já que a predominância da variedade padrão provoca a sonegação de informações para uma grande parcela da população que não tem acesso ao quadro de referências necessário para compreendê-las.

Assim, estas pessoas apesar de estarem expostas aos meios de comunicação e ao modo como a sociedade se organiza, não são vistos como cidadãos participantes e críticos no seio da sociedade, já que não possuem o “*poder*” de se fazerem ouvidas e de intervir na sociedade através de seus atos de fala.

## CAPÍTULO II

### OS CAMINHOS DA PESQUISA

#### 2.1- Procedimentos metodológicos

Esse trabalho tem caráter teórico-empírico, desenvolvido na forma de um estudo exploratório e descritivo. Segundo Triviños, (1987) os estudos exploratórios permitem ao pesquisador maior interação em torno de determinado problema. Esse autor afirma que este tipo de investigação “não exime a revisão da literatura, as entrevistas, o emprego de questionário e outras, pelo contrário, tudo pode ser feito dentro de um esquema elaborado com a severidade característica de um trabalho científico.”

Neste estudo, os procedimentos metodológicos são efetivados por meio de pesquisa bibliográfica, observações, entrevistas e proposição de textos e atividades para o ensino da leitura em turmas de 5ª série.

Em síntese, os passos seguidos para a elaboração desta pesquisa se constituíram de:

- 1- Levantamento bibliográfico, visando colocar o pesquisador em contato com o tema, bem como com as correntes de pesquisa existentes na área.
- 2- Observações de aulas em escolas da rede municipal, estadual e particular de ensino fundamental da cidade de Araguari, com base em um roteiro pré-estabelecido. (Anexo 1)
- 3- Descrição das aulas observadas.
- 4- Realização das entrevistas com 20 professoras de 5ªs séries (Roteiro de perguntas-Anexo 2).
- 5- Análise das aulas e das entrevistas, com base na teoria estudada.

6- Proposição de textos e atividades.

Os subsídios teóricos foram buscados em autores, tais como: Magda Soares (1991), Bourdieu (1974), Bortoni (1978-1979), Kato (1997), Kleiman (1997), Orlandi (1993), Terzi (1995), dentre outros.

Para delimitar o *corpus* da pesquisa e selecionar aqueles que seriam os sujeitos, procuramos junto à Secretaria de Educação de Araguari e as diretoras das escolas selecionadas, verificar quais escolas apresentavam maior índice de repetência na série citada. Os dados mostraram que o fracasso escolar é mais evidente no turno vespertino em três estabelecimentos da rede. Verificamos as Instituições indicadas, aquelas que reuniram um maior número de alunos repetentes na mesma sala. Feito isso ficou evidenciado que as Escolas A/B e C, tinham um alto índice de reprovação nas 5<sup>a</sup>s. séries, por isso, a escolha do campo de pesquisa por reunirem em uma mesma sala, vários alunos que estavam repetindo a referida série.

Delimitados o “*corpus*” da pesquisa e os estabelecimentos que serviriam de palco para o trabalho, procuramos as professoras de Língua Portuguesa das salas escolhidas e junto com as diretoras combinamos os horários para as nossas observações.

Para a organização e análise do material coletado em nossas observações, utilizamos as seguintes estratégias:

- 1- Após cada aula assistida, fazíamos a leitura do que era registrado por nós durante o período. Sublinhávamos o que despertava a nossa atenção e a metodologia utilizada pelas professoras. A seguir, elaborávamos análises preliminares, contendo uma interpretação do observado. Vale ressaltar que estivemos observando as aulas por 6 meses, sendo 2 meses em cada turma, 50 minutos por dia.

2- Lemos e releemos todo o planejamento de cada professora, buscando comparar e confrontar os dados.

Importante também ressaltar as características das escolas e turmas pesquisadas:

A Escola A, situada no Centro da cidade de Araguari, pertence à rede privada de ensino que oferece o ensino fundamental completo. Atende basicamente a alunos cuja renda familiar é superior a seis salários mínimos.

A Escola B, situada no Centro da mesma cidade, pertence à rede municipal de ensino e atende uma clientela heterogênea em que a renda familiar é bastante variável.

A Escola C está situada no Bairro Brasília da mesma cidade. A renda familiar dos estudantes é variada, porém, sempre inferior a quatro salários mínimos. A maioria vive em casas alugadas.

Detemo-nos apenas nessas três escolas e em turmas de 5<sup>as</sup> séries. Para tanto, visitamos as mesmas e, de início, pesquisamos os números de reprovações com o objetivo de conhecermos a realidade dessas instituições.

O quadro abaixo ilustra os dados pesquisados referentes à reprovação das 5<sup>as</sup> séries.

Quadro 1- Porcentagem de reprovação nas 5<sup>a</sup> séries/2001

	<b>Escola A</b>	<b>Escola B</b>	<b>Escola C</b>
Rede	Particular	Municipal	Estadual
Total de alunos 5 <sup>as</sup> . séries	125	180	360
Nº de alunos reprovados	17	32	89
Índice de reprovação	13,60%	17,77%	24,72%

Ao analisarmos o quadro 1, percebemos que na Escola A (particular), num total de 125 alunos, 17 foram reprovados no ano de 2001. Por se tratar de uma escola da rede privada de ensino, o índice de 13,6% de reprovação é considerado alto, uma vez que são

crianças com melhores condições financeiras, além de conviverem em um ambiente com acesso a livros, a revistas e jornais e ainda possuem computador em casa, e desfrutando de tecnologia.

A Escola B (municipal) apresenta um total de 180 alunos em quatro salas de 5ª séries. Nesta escola, o índice de reprovação foi de 17,77%, ou seja, 32 alunos não conseguiram atingir o objetivo da aprovação.

Na rede estadual, Escola C, oito salas de 5ªs séries, com 360 alunos, a margem de repetência ainda é maior e mais assustadora, 89 alunos, ou seja, 24,72%, estão repetindo a série cursada no ano anterior.

Partimos do pressuposto de que a prática do ensino da leitura adotada nas séries pesquisadas se detém apenas na decodificação do texto. A partir desse pressuposto observamos o trabalho desenvolvido pelas professoras de Língua Portuguesa, com as turmas das 5ªs. séries das escolas A, B e C, que, como já foi mencionado, fazem parte da rede particular, estadual e municipal.

Uma vez definidas as escolas que seriam palco da pesquisa, fizemos contato com as diretoras dos estabelecimentos, expondo-lhes a natureza da pesquisa e o nosso interesse em acompanhar o trabalho de cada professora por um período de dois meses, por consideramos que acompanharíamos todo um bimestre e sua seqüência, em cada turma. Elas não colocaram nenhuma objeção à nossa presença nas escolas, desde que as professoras das turmas selecionadas também concordassem com o fato de suas aulas serem observadas. O contato com as professoras deu-se de forma tranqüila. Elas demonstraram interesse em relação às questões que seriam tratadas, que no entender das docentes poderiam até ajudar na sua prática de ensino da língua.

O contato com os alunos aconteceu na própria sala de aula, através das professoras de Língua Portuguesa que me apresentaram às turmas como uma pessoa que estava ali para

fazer um trabalho de pesquisa. Os alunos mostraram-se receptivos à nossa presença na sala o que praticamente não provocou nenhuma alteração na rotina das aulas.

A partir das observações, procuramos ainda analisar o comportamento de alguns alunos repetentes durante as aulas, numa tentativa de perceber como era a participação deles nas atividades propostas, como interagem com a professora e os colegas e quais as principais dificuldades que apresentavam no processo ensino-aprendizagem. Sempre que possível, no intervalo das aulas, procurávamos conversar informalmente com os alunos, inclusive os repetentes, sobre assuntos referentes às aulas, às professoras ou questões que diziam respeito ao gosto deles pela leitura ou para escrever textos. Sempre anotávamos tudo durante as conversas.

Vale ressaltar que as salas eram numerosas, dificultando, muitas vezes, o trabalho das professoras. Elas acompanhavam o desenvolvimento das atividades na sala de aula e ainda procuravam dar maior atenção àqueles que apresentavam maiores dificuldades.

Durante a coleta de dados adotamos somente o papel de observadora. Todos tinham conhecimento da nossa identidade e dos nossos objetivos. Esta condição contribuiu para que mesmo nos expondo à rotina e às atividades das aulas de Língua Portuguesa, houvesse um certo distanciamento entre nós e as turmas, o que nos proporcionou oportunidade de observá-las sem um envolvimento maior nas atividades.

O registro das aulas foi realizado através de anotações diárias com ênfase para as falas das professoras, para as atividades desenvolvidas, para o comportamento dos alunos durante as aulas e a interação entre discentes e docentes (Anexo 1). Passamos um período de seis meses acompanhando diariamente as aulas ministradas pelas professoras, fixando-nos, principalmente, na forma como a língua é compreendida no âmbito escolar, no modo como são desenvolvidas as atividades de leitura e produção de textos com os alunos, e nos objetivos das ações realizadas com o fim de ensinar a língua.

No período em que estivemos nas escolas, tivemos oportunidade de conversar com os pais dos alunos, na porta das escolas, informalmente e indagávamos se os mesmos gostavam de ler. Recebemos respostas que vieram mais uma vez comprovar que também eles, os pais, não gostavam de ler. Justificaram que não tinham tempo para ler e outros porque não tinham recursos para adquirir livros, jornais e revistas.

Nas três escolas A, B e C, participamos de algumas reuniões pedagógicas, de pais e mestres e pedimos a colaboração de todos para que criassem oportunidades para que as crianças pudessem descobrir o prazer da leitura e da escrita. E que este trabalho não é só do professor de Língua Portuguesa, pois todos os outros professores de outras disciplinas são também responsáveis pelo trabalho de leitura.

Magda Soares em uma entrevista concedida a TV Escola (agosto de 2000) disse que “professores de todas as áreas devem ser hoje, essencialmente, professores de leitura, pois é por meio dela que os alunos constroem e irão construir conhecimento, tanto na escola quanto fora dela, no presente e no futuro”.

Pudemos perceber ainda que os pais dos alunos das turmas pesquisadas possuem um precário nível de escolaridade, principalmente os das escolas B e C, onde havia pais analfabetos e queriam ver seus filhos crescerem para não ficarem iguais a eles.

Já na escola A isto não acontecia. A maioria dos pais possuía curso superior, porém, o descaso em relação aos filhos, em se tratando de leitura, era maior do que daqueles cujo grau de escolaridade era bem inferior.

De acordo com a mãe de uma criança da escola C, em uma conversa informal conosco, no final da aula, ela disse que o filho “*lê o dia inteiro os livros da escola mas tem dificuldades em português, em interpretar textos. Ele lê e quando me conta, entende o texto mas faz confusão para interpretar o texto*”. Essa fala mostra, com clareza, a distinção que se faz entre a compreensão de um texto e a interpretação que é feita na escola. Ela

também vê a escola como o meio do filho ter uma vida melhor: “*sem estudar a gente não consegue nada, nem emprego, nem melhorar de vida, eu sempre aconselho a estudar para conseguir ser alguma coisa na vida*”. Conforme informou, o filho estava sempre lendo os livros da escola, mas tinha muitas dificuldades em português. “*Na interpretação de textos ele faz confusão e acaba saindo mal nas provas*”.

O quadro 2, abaixo, sintetiza o campo da pesquisa:

Quadro 2- Características do Campo de Pesquisa

	<i>Nome (fictício) da professora</i>	<i>Material didático</i>	<i>Biblioteca na sala de aula</i>	<i>Disposição das carteiras</i>	<i>Visual da sala</i>
<b>Escola A</b>	Aline	Quadro e giz	—	Enfileiradas	—
<b>Escola B</b>	Beatriz	Quadro e giz	—	Enfileiradas	—
<b>Escola C</b>	Cristiane	Quadro e giz	Mini-biblioteca improvisada	Enfileiradas	Cheia de cartazes com conteúdos diversos

Como já dissemos, observamos por dois meses cada sala, perfazendo um total de seis meses.

É importante destacar que após as observações assumimos as aulas de leitura em 25 encontros para aplicarmos nossa proposta e, que a professora Cristiane, da Escola C foi nossa observadora, tentando durante todo o período estudar as teorias de Kleiman, Terzi e outras e, com isso, auxiliando-nos durante todo o trabalho.

## **2.2- Observação: a prática de ensino da leitura nas salas de 5<sup>as</sup>. séries**

### **2.2.1- Descrição resumida das aulas observadas**

## Escola A

Logo no primeiro dia de observação, na escola A, a professora Aline solicitou aos alunos que fizessem a leitura de um texto que haviam produzido a partir de um desenho. Dois alunos atenderam à solicitação e leram os textos que haviam escrito, mas nenhum dos dois foi alvo de qualquer comentário da professora, que somente ouviu as duas leituras e logo começou a falar com os alunos sobre o processo de produção de textos enfatizando que *“nós para escrever temos que primeiro organizar as idéias e lembrar dos parágrafos, pontuação, uso de maiúsculas. A história precisa ter começo, meio e fim”*.

Logo após, foi dado um texto para se fazer uma leitura silenciosa e depois cada aluno lia em voz alta um parágrafo sem o menor comentário da professora, a não ser de vocabulário. Foi solicitado aos alunos que fizessem frases com as palavras do vocabulário, dizendo da importância de conhecer seu significado. Alguns alunos leram suas frases, e a professora fez alguns comentários.

A seguir foi produzido um texto, seguindo também as orientações dadas pela docente que, enfatizou ainda que os alunos deveriam observar bem a ortografia, a concordância para escreverem corretamente.

Já em outra aula sobre produção de textos a professora pediu que os alunos fizessem uma mensagem para a mãe, já que estávamos no mês de maio e seria oportuno tal atividade. *“Pode ser frase, poema, mas vocês não devem se esquecer, da pontuação, dos parágrafos, da seqüência de idéia e do uso de maiúsculas”*.

O trabalho devia ser realizado em sala, e enquanto os alunos procuravam cumprir a tarefa, a professora passava de carteira em carteira orientando, chamando a atenção para os aspectos formais do texto como pontuação, ortografia e uso de maiúsculas.

Durante o trabalho de produção de texto a professora era enfática em reafirmar que “*precisamos tomar cuidado com o que escrevemos, pois quando falamos uma palavra errada imediatamente corrigimos*”. A professora citou o exemplo de: “*hoje nós vai andá de trem da alegria*”, que devia ser corrigido para “*hoje nós vamos andar de trem da alegria*”, com a concordância correta.

A professora sempre enfatizava a necessidade de os alunos escreverem corretamente, sempre e, ainda ressaltou que “*não tivessem preguiça*”.

Em algumas aulas observadas, a professora passava alguns exercícios no quadro de giz, e, na maioria das vezes corrigia-os em voz alta ou no quadro, dando a resposta que ela considerava correta.

Em alguns momentos pudemos observar as ditas “aulas de gramática” que não são objetos de estudo desse trabalho, mas em resumo, com essas aulas, fica claro que o aluno não sabe ao certo qual será a aplicação funcional desses conhecimentos, ou a validade de se saber classificar sintaticamente os termos de uma oração e ou de reconhecer se um verbo está no presente ou no passado, por exemplo.

A atitude dos alunos diante dos exercícios propostos pela professora mostra que não há nenhuma compreensão das normas gramaticais explicadas. A própria professora constata o fato quando diz que os alunos precisam estudar gramática porque estão confundindo classe gramatical com função sintática. A professora Aline disse para os alunos que “*gramática é chato e que português é chato*” mas são coisas que eles precisam saber para lerem e escreverem corretamente.

### **2.2.2- Descrição resumida das aulas observadas**

## Escola B

Durante o tempo em que as aulas foram observadas, na escola B, foram poucas as vezes que a professora Beatriz trabalhou a leitura de textos com os alunos. Em uma dessas ocasiões foi trabalhado um texto do livro didático que já havia sido objeto de uma leitura anterior, **O Tijolo de Ouro**, de Pedro Bandeira.(Anexo 3). Ela perguntou qual era o tema central do texto e os alunos responderam repetindo o título. A professora argumentou que não era só isso e uns poucos alunos disseram que a história falava da avareza, ambição e egoísmo. Ela ainda conversou um pouco sobre o texto, enfatizando que para interpretar era preciso que os alunos voltassem sempre ao texto.

Depois da explicação da professora sobre o que o texto dizia, os alunos passaram a responder as questões do livro, intituladas: “*relendo o texto*”, que, pelo modo como são formuladas, têm o objetivo de conferir se o texto foi decodificado, já que a maioria das respostas dos alunos eram cópias de trechos do texto em foco.

Em outras vezes que o objetivo era trabalhar a leitura, a professora apenas pedia que os alunos fizessem os exercícios referentes a um determinado texto do livro didático, muitas vezes sem nenhum comentário ou discussão do texto lido, que levassem o aluno a uma compreensão maior da leitura. Na maior parte das vezes, nem mesmo os exercícios feitos pelos alunos foram corrigidos por ela.

Os alunos foram informados pela professora sobre o concurso de poesia que deveriam participar. Participaram deste concurso os alunos da professora Aline e Beatriz, já que se estendia a todas as escolas da cidade.

A professora Beatriz, assim como Aline fizeram também várias observações quanto à confecção do poema, dizendo que “*quando escrevemos algo devemos fazer com sentimento, com a alma*”.

Foi um acontecimento importante para os alunos, ao verem seus poemas publicados (os que foram selecionados) e premiados pela Academia Brasileira de Letras de Araguari, em sessão solene.

### 2.2.3- Descrição resumida das aulas observadas

#### Escola C

Em um momento da observação, a professora Cristiane, da escola C, levou para a sala de aula o livro **O Menino Maluquinho** de Ziraldo (Anexo 4) e o leu para os alunos explicando que a partir da história ouvida pela turma, iriam fazer uma atividade diferente. A história foi lida em voz alta para a turma e durante a leitura a professora fazia alguns comentários sobre a obra, principalmente no que dizia às ilustrações e sua ligação com a história. Algumas vezes ela fez perguntas sobre o texto aos alunos, verificando, principalmente, se eles estavam acompanhando o desenvolvimento da história e seus personagens principais.

Ao final da leitura foi solicitado aos alunos que fizessem para a aula seguinte, uma redação sobre a história lida. No outro dia, a professora resolveu que a turma seria dividida em grupo para que os alunos criassem um livro também, com base na história do **Menino Maluquinho**. Entretanto, o livro, conforme a professora frisou, não devia ser cópia da obra de Ziraldo. Ela queria dos alunos *“coisas diferentes, quero ver a capacidade que o grupo tem de produzir e escrever corretamente”*.

O trabalho levou cerca de quatro aulas para ser realizado e, nesse período, a professora tinha que se esforçar para manter a ordem na sala. Durante o tempo em que os alunos desenvolviam a atividade, ela procurava dar explicações de como deveria ser o

livro. A ênfase era sempre com relação ao aspecto formal: o livro deveria ter uma folha de rosto, uma introdução, “*pois todo trabalho deve ter começo, meio e fim*”, dedicatória e a ainda que as páginas deveriam ser numeradas. O trabalho também não poderia ser muito longo, porque no livro dos alunos, que era para ser feito num caderno pequeno de 50 folhas, deveria caber também a biografia do Ziraldo.

Após passar dando uma olhada nos trabalhos a professora disse que estava vendo muitas atividades mal feitas, desorganizadas e com rasuras. Enquanto faziam o trabalho com o livro os alunos foram informados sobre o concurso de poesia que estava sendo realizado na cidade, em todas as escolas e que estava “*em cima da hora*” de eles entregarem seus poemas. Para escrever poemas, a professora disse que deveriam ser obedecidas algumas “*regrinhas*” e que não era preciso fazer nada muito grande. O importante era que os alunos soubessem que as linhas dos poemas se chamam versos e o conjunto de versos, estrofe. Para fazer os poemas os alunos teriam que criar, deixar a imaginação funcionar, mas “os poemas tinham que ser bem feitos”.

Quando a professora Cristiane trabalhava com leitura de textos, geralmente o procedimento era sempre o mesmo: solicitava que os alunos abrissem o livro didático, fizessem uma leitura silenciosa; geralmente, em algumas vezes, lia ela mesma o texto em voz alta e solicitava que os alunos resolvessem os exercícios propostos pelo livro didático. Na seqüência, fazia a correção em voz alta e quase sempre, se o aluno não desse uma resposta pelo menos parecida com a do manual do livro didático, ela ditava a resposta dela.

Raramente, essa professora trazia para a turma mais informações sobre o conteúdo dos textos trabalhados em sala.

Durante as chamadas aulas de gramática a concepção de ensino apenas como reconhecimento e repetição ficou efetivamente demonstrada. Algumas vezes a professora solicitava aos alunos que memorizassem regras e nomenclaturas.

#### **2.2.4- Observações das aulas: algumas análises**

Feita a descrição resumida das observações das aulas, passamos à uma análise reflexiva das mesmas.

Uma reflexão sobre as ações realizadas com o objetivo de levar os alunos a produzir textos mostra que as atividades estão mais voltadas para a realização de redações, dentro da distinção apontada por Geraldi (1996), entre produzir textos e redação, em que neste último se produz textos para a escola com o único objetivo de atender as expectativas destas já que em nenhum momento são dadas as condições para o aluno se constituir como um locutor que tem algo a dizer para um interlocutor que está realmente interessado na palavra do outro.

Foi o que verificamos quando a professora Cristiane solicitou aos alunos que escrevessem um livro tomando como modelo O Menino Maluquinho de Ziraldo. Durante as aulas em que o trabalho foi realizado, em nenhum momento, foram discutidas ou levantadas as razões que os alunos teriam para escrever um livro ou o que teriam a dizer na história. A partir do momento em que a leitura do livro foi feita, o trabalho do escritor como alguém que tem algo a dizer a um possível leitor e que estabelece com este um diálogo, propiciando assim a interação entre duas realidades e dois indivíduos distintos, também foi totalmente desconsiderado.

O texto foi usado apenas como um modelo que deve ser seguido, ou o pretexto para que o aluno faça um trabalho “diferente” do que está acostumado e que demonstrará a capacidade dele em “produzir e escrever corretamente”. A prática confirma o que Geraldi (1996) verifica. Para ele, o trabalho com os textos no ambiente escolar são realizados e estes são oferecidos à leitura para funcionarem tanto como modelos implícitos de discursos

a serem proferidos, assim como modelos a serem seguidos enquanto forma de configurar textos.

O livro, enquanto resultado de uma prática discursiva de um autor que procura significar uma realidade através da ficção, é totalmente ignorado no trabalho escolar. A principal preocupação da professora Cristiane foi com o aspecto formal da obra, que deveria ser bem apresentada e escrita corretamente de acordo com as normas da língua padrão.

O que percebemos neste exemplo e em todas as outras ações realizadas nas salas de aula com o objetivo de trabalhar a leitura e produção de textos por parte dos alunos, é que o objetivo é o de levar o aluno a dominar a norma culta da língua e a professora tem o dever de ensinar a variedade escrita da língua.

As atividades de leitura realizadas em sala de aula durante o período de observação também reforçam essa concepção de linguagem, já que o aluno, no processo, se comporta como um ser passivo que nada tem a contribuir na construção do significado do texto. O seu conhecimento de mundo ou o contexto de onde vem são totalmente ignorados no processo.

A leitura é considerada enquanto decodificação da palavra escrita, e não há espaço para a interação entre interlocutores historicamente definidos, e nem para que o leitor se constitua como um sujeito que atua ativamente na construção do significado do texto. Também não se observam os objetivos das ações que são praticadas com a leitura na sala de aula. Uma reflexão prévia e superficial nos faz argumentar que o aluno lê apenas porque a professora mandou e será cobrado posteriormente sobre o que leu, ficando assim desvirtuado o caráter efetivo da leitura: o ler por prazer e também o da busca de informação.

Percebe-se ainda que os usos e funções da leitura e da escrita fora da escola não são considerados nem as diferenças culturais entre os grupos letrados e não-letrados, já que os primeiros são considerados a norma, o desejado dentro do ambiente escolar, que concebe a sociedade de uma forma idealizada, estática e homogênea, vazia de valores antagônicos ou luta de classes (BRAGGIO, 1992).

Nesta concepção, segundo Soares (1992), subjaz a ideologia do dom que atribui o sucesso ou o fracasso escolar às características do indivíduo, já que a escola ofereceria igualdade de oportunidades a todos e o bom aproveitamento dessas oportunidades dependerá principalmente da aptidão, inteligência e talento de cada um.

Essa idéia de que a repetência é consequência da falta de capacidade ou interesse do aluno ficou comprovada todas as vezes em que a professora Beatriz, da escola B, se referia aos repetentes com frases como: *“me entristece muito ver que havia mocinhas e rapazes que eram repetentes”* ou seja *“era assustador ver um aluno repetente que não estava crescendo nem um pouco, pois os repetentes deveriam estar dando um show de aula”*.

Comentários estes que creditavam aos alunos a única responsabilidade por eles não estarem se saindo bem na escola eram feitas todas as vezes que as professoras percebiam que algum deles, principalmente, se fosse repetente não estava acompanhando as atividades propostas na sala. Os erros cometidos durante a realização das tarefas eram sempre corrigidos com a observação de que eram decorrentes da falta de atenção ou preguiça do aluno em estudar.

Ao observarmos o trabalho das professoras durante as aulas percebemos que a forma escolhida para ensinar a língua não é o resultado de uma prática individual, mas que elas repetem os condicionamentos de uma escolarização voltada para uma visão de língua como pronta e acabada onde os seus falantes devem se apropriar de um sistema pronto, e as correções devem ser feitas nos desvios que ocorrerem da variedade de prestígio.

Assim, o ensino é voltado, não para a prática de linguagem de alunos e professores, mas sim para o aprendizado do emprego de formas lingüísticas tomadas como modelo, onde não há lugar de construção ou interação entre sujeitos históricos e socialmente determinados.

Além disso, como diz Terzi (1995) o grande número de alunos sob a responsabilidade de um único professor e a complexidade do programa a ser cumprido, tornam difícil a interação didática freqüente, impedindo a criança de solicitar as informações que deseja, e o professor de conhecer o desenvolvimento individual de cada uma, a fim de oferecer-lhe as informações necessárias para que ela participe ativamente do processo de construção do conhecimento.

#### **2.2.5- A produção dos alunos X perguntas livrescas**

Durante as aulas, a atitude dos alunos era sempre de passividade e aceitação de todas as ações realizadas pelas professoras na sala de aula. A participação das turmas nas atividades de ensino geralmente ocorria em coro, quando toda a sala “cantava” as respostas solicitadas pelas professoras, repetindo enunciados decorados, que se resumiam a um uníssonos de vozes de “*sim*” ou “*não*”.

A análise de algumas produções dos alunos, realizadas durante as aulas, das escolas A, B e C refletem essa atitude passiva deles, ou seja, a de não procurar o significado das questões apresentadas e apenas mostrar que decodificaram os símbolos gráficos da escrita, repetindo nas respostas, palavras contidas na pergunta.

Como já havia sido verificado em outros momentos, os textos constantes dos livros e das provas nem sempre traziam o nome dos autores, numa demonstração de que não são vistos como a produção de um sujeito que tem algo a dizer a um hipotético leitor, e que se

constitui justamente no interior desse processo interlocutivo. Os próprios textos escolhidos pelas professoras observadas trazem uma afirmação no seu final, que aponta para uma interpretação única, que contradiz os sentidos apontados no desenvolvimento, limitando as respostas que o aluno venha a dar nas questões de interpretação.

Ao analisarmos algumas perguntas e respostas de questões trabalhadas pelas professoras e alunos, percebemos que grande parte das crianças não percebem alguns sentidos apontados pelo texto.

Muitas vezes as respostas dos alunos deixam entrever que eles se guiaram pelas pistas dadas por outras perguntas ou pelo texto.

Outras vezes, as perguntas das professoras conduzem as respostas dadas e não dão margem à reflexão sobre o porquê das diferentes opiniões. As formas de correção nem sempre levam o aluno a captar as informações implícitas no texto. As professoras aceitam como certa a resposta que repete o parágrafo do texto, sem considerar os significados e os porquês de cada visão mostrada pelas crianças.

Muitas vezes as respostas mostram que os significados do texto não foram captados.

Na verdade, segundo Soares (2002, p. 22) necessário se faz levar o aluno a refletir sobre os vários significados dos textos.

O que acontece é que, há nas escolas, o uso predominante das chamadas perguntas livrescas, que levam à comunicação, com uma atividade típica de sala de aula, tão distante da vida real as demais atividades escolares (TERZI, 1995).

Nas respostas dos alunos, observa-se que eles localizam no texto o trecho que contém palavras da pergunta e copia, algumas vezes, sem nenhuma preocupação com o significado. O aluno copia uma frase do texto sem perceber que ele não traz a informação solicitada. O uso predominante da pergunta livresca e a aceitação da cópia feita pelo aluno

sem discussão do sentido, mostra a preocupação do ensino de língua com a habilidade de codificar e decodificar.

Segundo Terzi (1995) a adaptação dos alunos à pergunta livresca gera um atraso no desenvolvimento de leitura, uma vez que ambos os tipos de pseudoperguntas e respostas mostram a suspensão das regras conversacionais a que estão habituadas em seu cotidiano.

O que se pode concluir das práticas adotadas no ensino da língua é que estas se baseiam no modelo autônomo de letramento, que encara a escrita como um produto em si mesmo, que não sofre influências do contexto onde se produz e a interpretação é determinada pelo funcionamento lógico interno do texto escrito, independente das características do interlocutor (KLEIMAN, 1995).

O quadro 3 abaixo mostra um resumo das observações feitas sobre a metodologia adotada para o estudo de texto (aulas de leitura), nas turmas observadas.

Quadro 3- Resumo das observações sobre a metodologia

<i>Escola A Aline</i>	<i>Escola B Beatriz</i>	<i>Escola C Cristiane</i>	<i>Semelhanças</i>	<i>Diferenças</i>
<i>Estudo de texto Uso de pergunta livresca: Tipo de pergunta que se limita a pedir informações explícitas e já prontas no texto.</i>	<i>Estudo de texto com respostas à questões do livro. A maioria das respostas dos alunos tinha o objetivo de conferir se o texto foi decodificado, já que a maioria das respostas dos estudantes era cópia de trechos do texto lido.</i>	<i>Estudo de texto com leitura em voz alta feita pela professora. Durante a leitura, ela fazia comentários sobre a obra. Ao final, foi solicitada uma redação sobre o texto. Em outras vezes, a leitura de textos seguia o roteiro proposto pelo livro didático.</i>	<i>-Textos do livro didático com perguntas do livro didático. -Alunos repetiam nas respostas com palavras contidas na pergunta.</i>	_____

Conforme podemos observar, os dados do quadro 3 demonstram que há a predominância de perguntas livrescas, ou seja, o estudo do texto nas três turmas se dá por meio de perguntas que se limitam a solicitar informações explícitas. A maioria das respostas estão prontas no texto. Sendo assim, o aluno tem apenas o trabalho de copiar trechos do texto estudado.

### 2.3 – Entrevistas com os professores de 5<sup>a</sup>s. séries

A partir da entrevista com vinte professores, tivemos mais um componente do “*corpus*” dessa pesquisa, as respostas dos professores, importantes indicadoras de reflexão sobre o assunto.

Organizamos as perguntas em 2 blocos, sendo:

#### Bloco 1- Identificação

- nível de escolaridade
- tempo de experiência como docente

#### Bloco 2- Tipo de leitura e tempo dedicado à mesma

- tempo diário de leitura
- tipos de leituras
- leituras da infância

Tais perguntas nos permitiram perceber, por meio das respostas, um perfil dos educadores que trabalham com alunos de 5<sup>a</sup>s. séries do ensino fundamental.

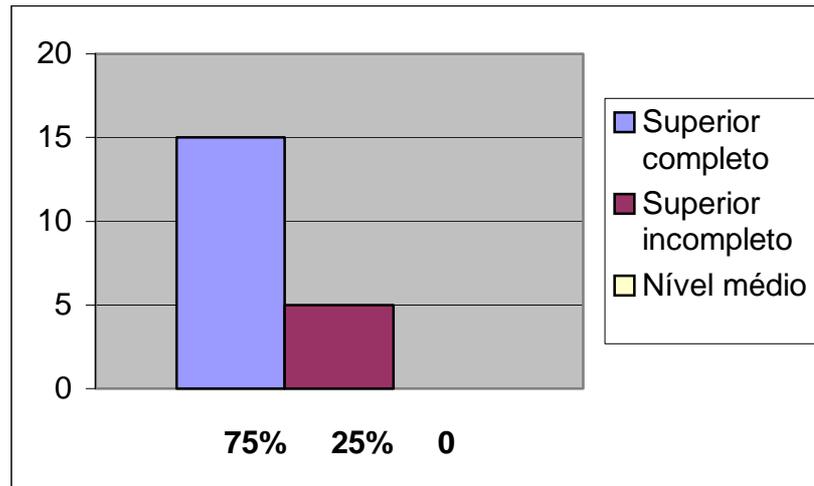
Para organizarmos as entrevistas, seguimos as seguintes estratégias.

- 1- Entrega do roteiro de perguntas aos professores.

- 2- Organização dos dados coletados em porcentagens.
- 3- Organização de gráficos para melhor visualização dos dados.

### Bloco 1- Identificação

Gráfico 1- Nível de escolaridade do professor entrevistado

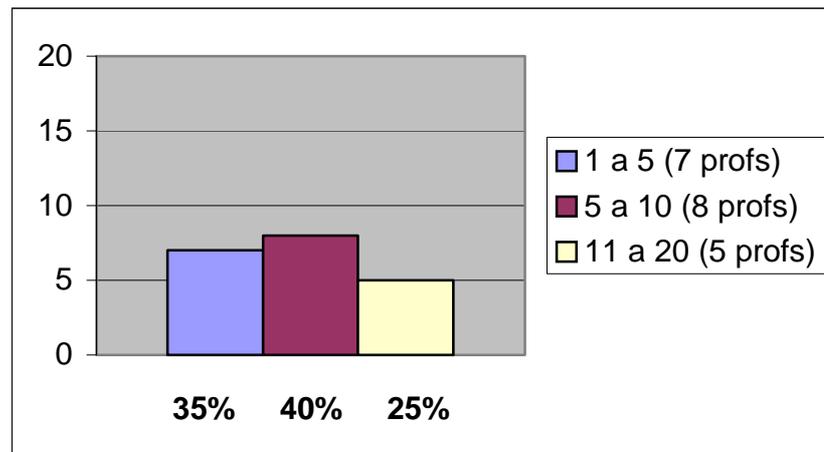


Percebe-se, através do gráfico 1, que 75% das respondentes, aproximadamente, possuem o curso superior completo; 25% das entrevistadas possuem o curso superior incompleto, ou seja, cinco informantes ainda não concluíram a graduação.

Esses dados mostram que a maioria possui o curso superior, o que nos leva a crer que tenham lido muito para chegarem nesse nível.

Professores que não são capazes de promover sua própria qualificação, não se encontram aptos a ensinar, afinal, a leitura é muito importante para a ampliação do conhecimento.

Gráfico 2- Tempo de experiência como docente

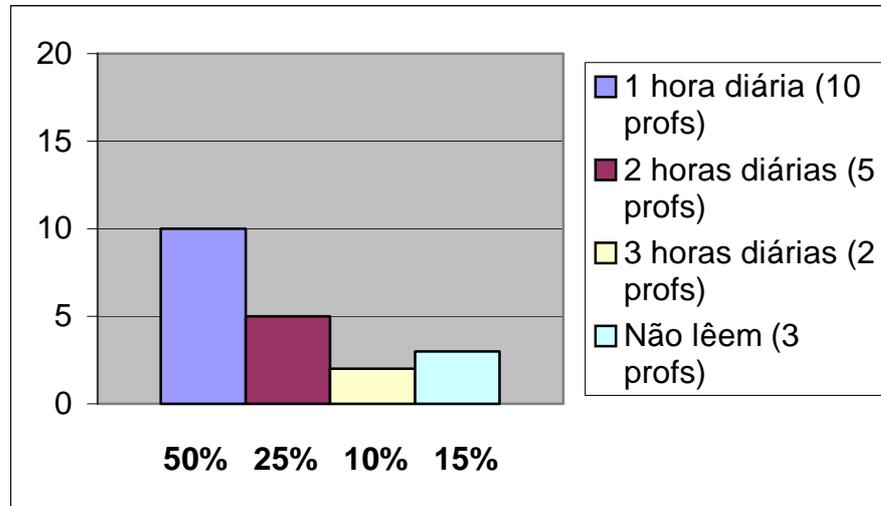


Percebe-se, através do gráfico 2, que 40% das entrevistadas possuem mais de 5 anos de experiência como docente, o que demonstra que a maioria é experiente. Com 35% aparecem as professoras que têm entre 1 a 5 anos de prática pedagógica e com 25% aquelas que informaram ter de 11 a 20 anos de experiência em sala de aula.

Vale ressaltar que estes professores tiveram uma formação docente que direcionam seu trabalho. Considera-se que a experiência cotidiana do sujeito possui um caráter singular que se revela nos detalhes, e estes, por sua vez, podem ser compreendidos quando articulados ao contexto histórico do sujeito e, no caso desta pesquisa, à análise dos dados.

Bloco 2 - Tipo de leitura e tempo dedicada à mesma

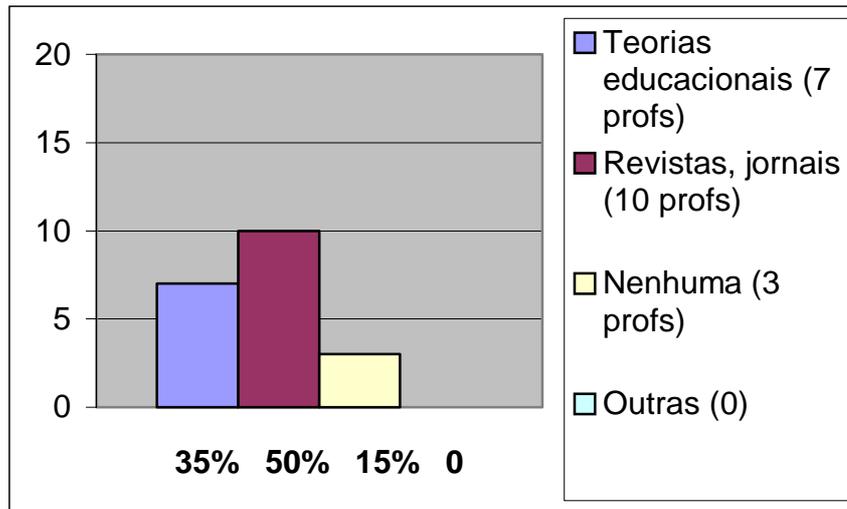
Gráfico 3- Tempo de dedicação do professor à leitura



Segundo os dados coletados, percebe-se que 50% dos informantes se utilizam de 1 hora diária para leitura. 25% das professoras informaram que lêem por 2 horas, diariamente. É importante ressaltar a resposta de 10% dos docentes que lêem por 3 horas diárias. Chamou-nos a atenção o fato de 15% responderem que não lêem.

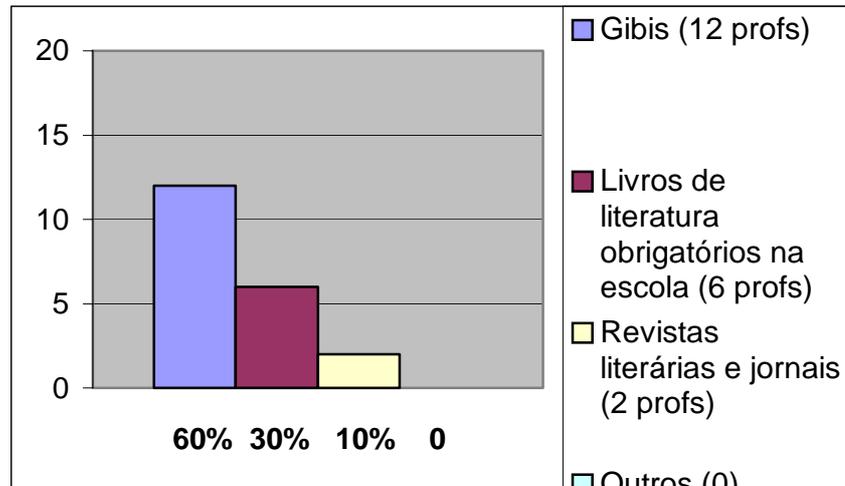
Afinal, são 20 professores que ensinam conteúdos. Os saberes ensinados nas escolas são, na realidade, resultados de uma ação pedagógica fundamentada em um corpo de conhecimentos preexistentes. A leitura é essencial para a ampliação desses conhecimentos.

Gráfico 4- Outros tipos de leitura que o professor faz



O gráfico 4 demonstra que 50% das entrevistadas lêem revistas e jornais, 35% preferem a leitura de teorias educacionais, ficando 15% com nenhum tipo de leitura. Essa resposta nos leva a analisar o perfil desses professores. Na verdade, é um grupo heterogêneo que tem uma história de vida, tem emoções, um corpo, personalidade, uma cultura ou culturas cujas formações ocorreram e continuam ocorrendo, tendo em vista que os ambientes socioculturais em que foram criados são ingredientes-chave na construção do sujeito.

Gráfico 5- Tipos de leitura do professor na infância



Segundo o gráfico, os gibis são os preferidos dos entrevistados. Aparecem com 60% de ocorrência. Somente 30% dos informantes leram os livros de literatura obrigatórios no ensino fundamental. As revistas ficaram com 10%

Fica claro novamente que os saberes docentes são construídos ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais e a leitura é a base da construção do conhecimento.

Uma professora que disse ter lido muito na infância, explicou que “*era obrigada pelas professoras a ler dois livros por bimestre e que fazia prova sobre o que entendera dos textos*”. Não se deve ignorar a história desses docentes.

Os dados coletados nessas entrevistas têm o objetivo de trazer informações sobre o perfil do profissional do ensino da leitura.

Na verdade, o nosso interesse pelo professor e por seu cotidiano deve-se ao fato de acreditarmos que o docente vai formando-se e transformando-se; ou seja, consideramos que o desenvolvimento pessoal e profissional são inseparáveis no dia-a-dia do professor e, principalmente, nas atividades propostas por esses docente em sala de aula.

Não é possível nos contentarmos com a visão de professores como indivíduos que apenas reproduzem ou consomem produtos e saberes fabricados por outros, sejam teorias

educacionais, psicológicas ou modismos no dia-a-dia da escola. É preciso inovar, acompanhar as mudanças.

Consideramos, portanto, que a experiência cotidiana do sujeito possui um caráter singular que se revela nos detalhes. No caso desta pesquisa, o nível de escolaridade, o tempo de experiência docente, o tempo diário dedicado à leitura, os tipos de leitura que fazem e fizeram na infância devem ser entendidos como importantes aspectos na concepção de um sujeito que, hoje, realiza a atividade docente; principalmente em se tratando do ensino da leitura, compreendida como um processo que possibilita ao aluno-leitor a realização de inferências e construção de significados para a palavra escrita, ou seja, tais leitores devem, ao invés de apenas decodificarem a palavra escrita, ativar um processo de produção de sentidos que se dá em condições determinadas de caráter sócio-históricas.

Cada momento da vida pessoal e profissional desses professores representa um aprendizado novo, um intenso compartilhar. São, enfim, momentos ou fragmentos de memórias da história desses professores que estão fazendo parte também da história dos alunos do ensino fundamental.

São, portanto, momentos constitutivos do nosso processo de formação permanente de constituição de “*ser professora*”.

### CAPÍTULO III

#### **Os encontros com os alunos: uma proposta para a busca do significado na leitura**

Após o trabalho de observação das aulas, análise das entrevistas, e de constatar que um dos principais problemas dos alunos em geral era relativo à leitura que, para eles, após mais de quatro anos de escolarização, ainda se resumia à mera decodificação da palavra escrita, aplicamos um trabalho de leitura com diferentes tipos de texto com os estudantes em sala de aula.

Foram realizados 25 encontros, sendo 01 aula por semana.

Nesses encontros foram trabalhados textos extraídos de livros de literatura, jornais, livros didáticos, livros de poesia, gibis, etc.

Tais textos foram selecionados atendendo aos seguintes critérios:

- 1- atender à diversidade de textos, tais como: fábulas, anúncios, textos de jornais, gibis, trechos de livro de literatura.
- 2- Diferenciar-se dos textos trabalhados pelas professoras.

Na verdade, há diferentes maneiras de se classificar os textos. Temos textos expositivos, prescritivos, filosóficos, científicos, jurídicos, jornalísticos, etc.

Os textos expositivos servem para que possamos estudar, aprender, ensinar, demonstrar, discutir idéias. Os prescritivos sevem para dar instruções, estabelecer regras, etc. Os filosóficos, científicos referem-se ao domínio do saber ou às instituições das quais os textos são produzidos.

É importante que o professor, na escola, considere e estimule a aproximação da escola ao cotidiano do aluno e, por que não começar pela seleção de textos a serem lidos na escola?

As atividades propostas nesse trabalho tratam de visar ao desenvolvimento dos seguintes aspectos:

- cognitivo – constituem-se de habilidades de tradução, compreensão, interpretação, reflexão, crítica, avaliação e julgamento
- afetivo – compreendem as atitudes, sentimentos e valores e o interesse pela leitura
- psicomotor – tratam dos hábitos e automatismos indispensáveis ao bom leitor.

Em nosso dia-a-dia, entramos em contato com vários textos: bilhetes, convites, notícias de jornais, contas de água e de luz, documentos em geral, placas de rua e de trânsito, anúncios publicitários e muitos outros.

Esses textos, no entanto, possuem diferenças entre si. O objetivo com que são escritos, a forma de apresentação, o público para o qual são destinados e as idéias que transmitem são algumas delas.

Conhecer tais diferenças pode ser importante para que possamos utilizar os textos da melhor maneira possível, de acordo com nossas necessidades (obter informações, divertir-se, conhecer um fato etc).

Nossa proposta (uma amostragem) pode ser assim organizada:

Quadro 2 – Propostas de trabalho de leitura

Proposta	Texto/tipo	Número de aulas
1º	Poema	04
2º	História em quadrinhos	04
3º	Notícia de jornal	03
4º	Anúncio	05
5º	Fábula	05
6º	Reportagem de jornal	04
Total	6 tipos de textos	25

Entendemos que a escola, hoje, parece não ter ampliado sua compreensão sobre a língua, suas variedades. O que acontece com ela, a escola, não parece ter se dado conta de que sua clientela se ampliou e também que toda realidade em que ela está inserida é dinâmica.

Os temas de nossa proposta estão relacionados à concretude da realidade vivida pelos educandos. É nessa perspectiva que apresentamos as 6 (seis) propostas de trabalho aplicadas e vivenciadas pelos alunos, nesta pesquisa. Vale ressaltar que, em algumas propostas, houve a adaptação de atividades propostas por Soares, 2002. Os temas: poluição sonora, paz, pré-adolescentes, comportamento diante de um anúncio e outros são próximos e de interesse dos alunos da faixa etária de 5ª série.

### 3.1 – Proposta 1

#### Trabalhando com poema

## Vizinhos

Rosena Murray



A vizinha de baixo  
anda aflita pela casa.  
O vizinho de cima  
parece que mora  
numa oficina.  
O vizinho do lado  
dança xaxado.  
Nos meus delírios  
uma tv anuncia  
a mais nova descoberta:  
uma fábrica de silêncio.



*Paisagens. Belo Horizonte: Lê, 1996, p. 50.*

Tema: Poluição Sonora

#### Objetivos:

- Ao ler o poema, as crianças devem evidenciar o ritmo, as rimas.
- Destacar a função que o som das palavras tem na poesia com o auxílio da professora.

- Identificar quem, onde e a solução do problema mostrado no poema.
- Enfatizar o papel da poesia na sensibilidade do leitor – aluno.
- Ampliar o vocabulário do aluno.

#### Motivação

- 1- Apresentar a ilustração abaixo, antes de entregar o texto a ser trabalhado.
- 2- Explorar a ilustração: figuras, cores e etc.
- 3- Montar com as crianças um texto oral sobre a ilustração.
- 4- Apresentar a poesia “Vizinhos” (xerox).

#### Passos:

- 1- Leitura da poesia em voz alta pelos alunos.
- 2- Explorar:
  - 2.1) Qual o problema apresentado no texto?
  - 2.2) O poema fala sobre os sons que incomodam, que poluem. Como ele faz isso?
  - 2.3) Explorar: versos e rimas oralmente.

Exemplo:

“O vizinho do **lado**  
dança **xaxado**”

2.4) Explorar os sons, mostrando que eles têm uma função expressiva muito importante na poesia.

## 2.5) Identificar:

Quem sofre a poluição sonora?	A poetisa Roseana Murray
Onde acontece a poluição sonora?	No apartamento da autora
Qual é a solução para a poluição sonora?	Descobrir uma fábrica de silêncio

## 2.6) Pesquisar as palavras: xaxado e delírios

Segundo Terzi (1995), a preocupação em relacionar a leitura da criança com o ambiente contribui para um melhor desempenho dessa criança na escola.

Acreditamos que o poema e as atividades trabalhadas nessa proposta constituem-se como importantes para a construção de sujeitos sociais críticos, que pensam e interpretam os textos criticamente e, ainda, com uma metodologia adequada, a professora pode estimular o aluno a atuar como um sujeito ativo que constrói o significado do texto a partir de seus conhecimentos lingüísticos. Por meio deles, ele pode predizer, confirmar ou rejeitar o que lê.

Afinal, o poema é um mundo feito de palavras que não servem apenas para comunicar sobre algo exterior, mas também para resignificar o mundo através dos sentimentos, da memória e da imaginação.

Necessário se faz, segundo nossa opinião, que as crianças convivam com os poemas, aprendam a não esgotar as múltiplas possibilidades e sentidos de leitura.

O que importa no trabalho com os poemas é perceber que eles são mais individualizados, mais emocionais, mais musicais com seus ritmos e rimas.

Resultados

O que podemos concluir depois da aplicação da atividade é que, através de nossa intervenção, houve uma compreensão global do texto não apenas como a capacidade de parafrasear ou resumir o texto.

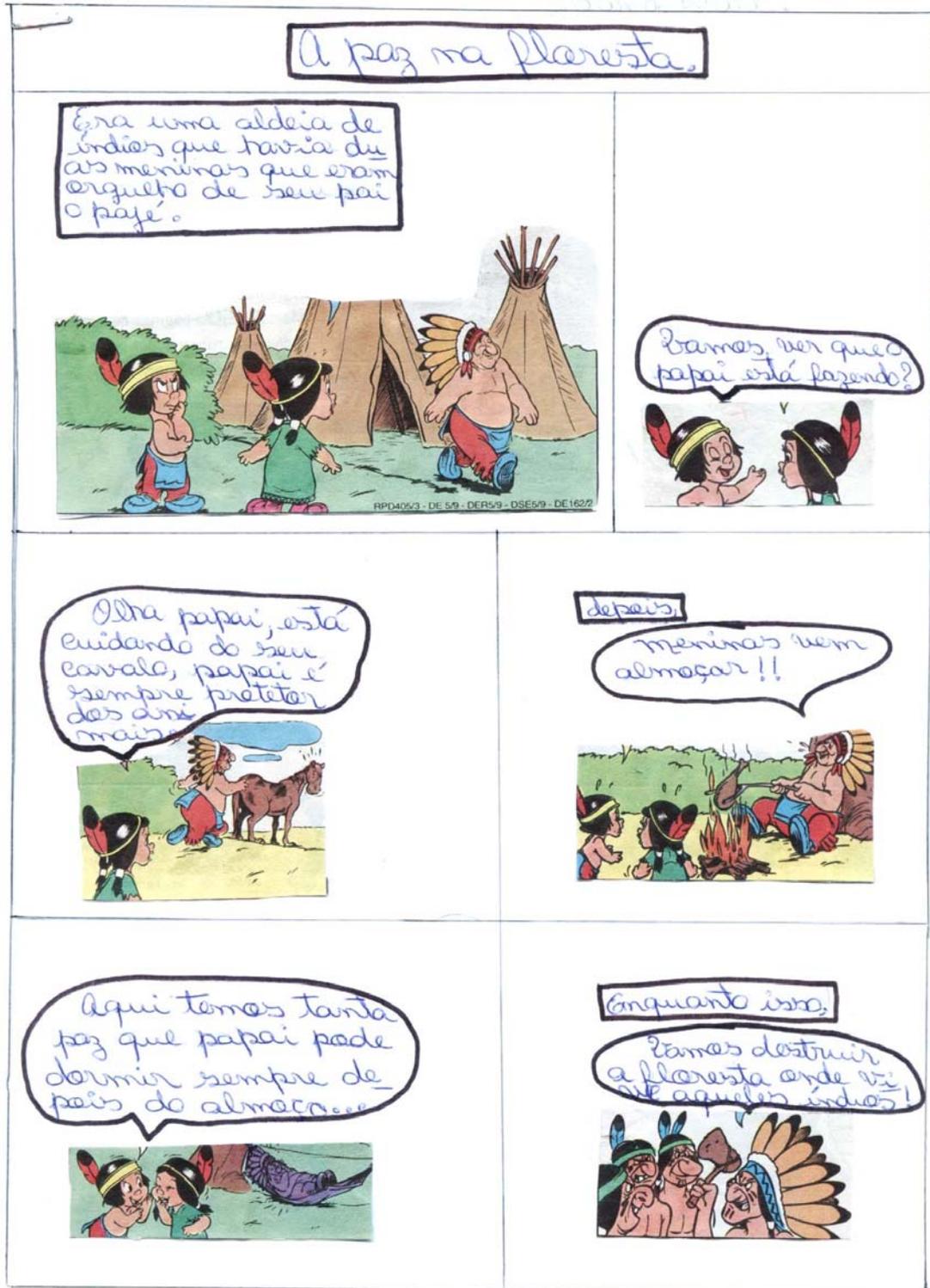
Ficou demonstrado ainda que o desenvolvimento de significados de palavras, no caso do poema: “xaxado e delírios” dificultaram sobremaneira o entendimento de parte do poema.

Fica claro, porém, que o leitor proficiente conseguiria vislumbrar significados implícitos no texto, afinal, o trecho “o vizinho do lado dança xaxado”, traz a pista: se ele dança/ deve ser um tipo de dança. O que ele dança? Xaxado.

Vale ressaltar que o sentido do texto e a construção de significados acontecem de acordo com as diferentes expectativas e visões de mundo, principalmente, em se tratando de leitura de poesias.

## 3.2 – Proposta 2

## Trabalhando com histórias em quadrinhos



mais tarde,

Vamos, depressa!

O que está acontecendo?



Calma!

cheu Deus! É ~~estaria~~ de pedir paz para a nossa floresta! Aqui temos animais, plantas, comida e principalmente <sup>uma</sup> união que gerava paz.



depois, eu não quero destruir a floresta, eu lhe peço desculpa.



Vamos preparar uma surpresa.



Viva! Viva!

Viva a paz.



Tema: paz

Objetivos:

- buscar todas as informações necessárias para a construção do sentido do texto.
- discutir as informações do texto com base em experiências dos alunos.
- buscar relacionar possíveis inferências para fechar lacunas no texto.
- descobrir pistas que o texto fornece para interpretação.
- reconstruir o texto oralmente.
- produzir diferentes histórias em quadrinhos com o tema PAZ.
- perceber as relações oralidade – escrita no registro do discurso direto.
- perceber os recursos de entonação, ritmo da frase, expressão corporal e fisionômica na representação da história.

#### Motivação

- Solicitar aos alunos que levem para a sala de aula revistas em quadrinhos.
- Solicitar aos alunos que leiam e escolham uma história em quadrinhos para o trabalho a ser realizado.

#### Passos

- Escolher uma história em quadrinhos no gibi.
- Recortar quadrinhos, retirando os balões com os textos originais.
- Recriar os textos com os personagens na mesma seqüência da história original.
- Produzir individualmente os novos textos com o tema “PAZ”.
- Produzir diálogos sobre o tema.

- Representar a história criada como se fosse uma peça de teatro – com a ajuda dos colegas.
- Selecionar algumas histórias dos alunos para o trabalho de interpretação do texto.
- Com a orientação do professor, interpretar alguns textos elaborados pelos alunos.

As questões trabalhadas por nós visam a levar os alunos a criarem uma definição para “História em quadrinhos”, além de enfatizarem os recursos e as convenções para a escrita de diálogos.

As perguntas para interpretação do texto dos alunos permitiram que fiquemos, professor e alunos, mais próximos da linguagem e conhecimentos desse aluno.

### Resultado

É importante ressaltar que a interpretação de textos, dos próprios alunos, enfatizou o estudo do vocabulário dessas crianças, descobrindo as pistas que o texto oferece para a construção de sentidos.

Pode-se concluir também, que o texto, os desenhos e as personagens que representam uma história em quadrinhos, todos juntos constituem o processo de produção de sentidos do texto como um todo.

Nesse caso, a construção do significado depende enormemente da intenção do aluno–escritor que, inconscientemente, constrói um texto, utilizando palavras para construir significados a partir de seus conhecimentos lingüísticos.

Goodman nos diz que a leitura começa com uma linguagem gráfica e uma linguagem visual que, no caso das histórias em quadrinhos, estão envolvidas na leitura.

Os significados da leitura estão na mente do aluno–escritor e aluno–leitor.

Procuramos trabalhar a leitura das histórias em quadrinhos dos alunos no sentido de levá-los a buscar o significado do que estavam lendo através de perguntas que iam além da verificação se o texto havia sido decodificado, como era comum nas práticas de leituras em sala de aula, levando-os a fazer inferências e a procurar o que estava implícito, não só na palavra escrita como também nas ilustrações e personagens das histórias em quadrinhos.

## 3.3 – Proposta 3

## Trabalhando com notícia de jornal (Entrevista)

5 ■ 4 folhinha sábado, 7 de novembro de 1998

FOLHA DE S. PAULO

COMUNICAMENTO

## Bye-bye, bonecas e carrinhos

GABRIELA CAVALCANTI  
free-lance para a Folhinha

Existe uma fase na vida chamada puberdade. Todos, meninos ou meninas, passam por ela entre os 9 e 12 anos.

A puberdade representa a passagem da infância para a adolescência. Ou seja, quem chega a essa etapa vai deixando de ser criança, mas ainda não é adolescente. A criança torna-se um pré-adolescente.

Nessa fase o corpo começa a ganhar novas características: pêlos nascem nas axilas e perto dos órgãos sexuais, as mamas das meninas começam a aparecer, e o pênis dos meninos vai ficando maior.

Algumas meninas passam a usar sutiã e outras até menstruam (veja o que é menstruação na pág. 5-6).

Entre os meninos, é comum surgir o interesse por revistas que trazem fotos de mulheres nuas, como a "Playboy".

Com as transformações da puberdade, é comum surgirem dúvidas e curiosidades frente ao que está por vir.

A Folhinha convidou seis crianças que estão passando pela puberdade para falar sobre essas transformações. Os pais pediram para não identificar o sobrenome dos filhos.



Grupo de meninas e meninos que aceitou falar à Folhinha sobre as transformações trazidas pela puberdade

## 'É quando você começa a entender as coisas'

**Folhinha** - Qual a diferença entre o pré-adolescente e a criança?

**Gregory, 11** - Quando você é criança, você não namora.

**Folhinha** - Vocês acham que a vida mudou?

**Rafaella, 11** - Mudou. Eu comecei a entender as coisas.

**Ornella, 12** - Mudou, porque as coisas que a gente gostava de fazer, hoje não gosta mais. Hoje, eu gosto de dançar, cantar, ir ao shopping.

**Folhinha** - Ornella, você paquera os meninos?

**Ornella** - Não, eu sou paquerada (risos).

**Folhinha** - Isabella, você acha que seu corpo é mais legal agora?

**Isabella, 11** - Acho.

**Folhinha** - Qual a parte do corpo das meninas que os meninos mais observam?

**Gregory** - As pernas.

**Stefano, 12** - O rosto.

**Folhinha** - O que as meninas mais olham nos meninos?

**Ornella** - Eu reparo no corpo. Se ele é magro, gordo ou bonito.

**Folhinha** - O que é ser um garoto bonito?

**Ornella** - É quando ele tem um corpo legal.

**Folhinha** - O que o pai de vocês deixa fazer hoje que não deixava antes?

**Isabella** - Ir ao cinema sozinha.

**Folhinha** - Alguém sabe o

que é menstruação?

**Rafaella** - É quando a menina está se tornando mulher, e sai sangue.

**Ornella** - É quando o óvulo está pronto.

**Gregory** - É quando a mulher já pode reproduzir.

**Folhinha** - As meninas têm vontade de menstruar logo? Vocês conversam sobre isso?

**Rafaella** - A gente conversa sobre isso com as amigas, mas não com os nossos pais.

**Isabella** - Eu acho que ser mocinha é legal, mas ficar menstruada é chato.

**Rafaella** - Pensa que você está no meio de uma peça e começa a escorrer sangue! Você tem de se prevenir!

**Folhinha** - Vocês têm vergonha de ficar pelados em frente dos pais?

**Gregory** - Eu não fico.

**Folhinha** - O que mudou no seu corpo, Stefano?

**Stefano** - Os pêlos. Hoje em dia eu tenho mais pêlos. Eu gosto mais do corpo que tenho hoje em dia.

**Folhinha** - Vocês, meninas, usam sutiã?

**Ornella** - Eu uso (as demais disseram que não usam).

**Folhinha** - Vocês sentem alguma angústia, alguma tristeza, quando pensam que vão deixar de ser criança para ser adolescente?

**Todos** - Não.

**Folhinha** - As meninas pre-

ferem namorar um menino mais velho?

**Todas** - Sim.

**Folhinha** - E os meninos?

**Stefano** - Não, basta ser bonita e legal.

**Alexis, 11** - Tem de ser legal e bonita, mas não pode ser mimada.

**Folhinha** - Os meninos têm curiosidade de saber como é o corpo das meninas?

**Gregory** - Ah! Só as da "Playboy".

**Folhinha** - Você gosta de ver as mulheres da revista "Playboy"?

**Gregory** - Gosto.

**Alexis** - Gosto de levar para a escola e ficar vendo no banheiro (risos).

Objetivos:

- Preservar as características do portador do texto – o jornal.
- Despertar os alunos para prever, com base nas características gráficas de texto de jornal, o conteúdo das matérias.
- Identificar falas da entrevista — frases das entrevistas.
- Confirmar com os alunos as previsões feitas antes da leitura do texto.
- Recuperar, através de trechos do texto, a situação de oralidade que é própria das entrevistas.
- Desenvolver habilidade nos alunos de ler – discurso direto com expressividade e entonação.
- Chamar a atenção dos alunos para o fato de que a compreensão se dá não só pelo que está dito, mas também pelo que está implícito na fala.

Passos:

1- Preparação para a leitura:

- A entrevista que vocês vão ler foi publicada no jornal Folha de São Paulo.
- Discutir com os alunos as características gerais de um jornal. Para tanto, mostrar um, analisando a distribuição das páginas, de textos, ilustrações, número de colunas, etc.
- A partir disso, solicitar aos alunos que façam previsões com base nas manchetes de notícias.

2- Ler silenciosamente o texto

3- Discutir o tema da matéria

- a) Inferir informações sobre o que está implícito na fala dos personagens.
  - b) Resolver as atividades propostas com a orientação do professor.
- No texto, quem é que está dando adeus para bonecas e carrinhos? Por quê?

- Releiam o subtítulo: “É quando você começa a entender as coisas”.
- Observem que a frase está entre aspas. Elas indicam que a jornalista está citando o que foi dito por outra pessoa. Quem vocês acham que disse essa frase?
- A frase se refere a um tempo em que se começa a entender as coisas. Tentem descobrir: que tempo é esse?
- Escolher três meninos e três meninas para representarem os seis entrevistados e uma menina para representar a jornalista que faz as perguntas. Eles devem ler o texto de forma dialogada, como se fosse um teatro.
- Releia a primeira pergunta da Folhinha e a resposta do Gregory.

**Folhinha- Qual a diferença entre o pré-adolescente e a criança?**

**Gregory(11)- Quando você é criança, você não namora.**

- A diferença que Gregory vê entre o pré-adolescente e a criança está “*escondida*” na resposta que ele dá. Qual é essa diferença?
  - Rafaella diz que a vida mudou porque ela começou “*a entender as coisas*”. Que “*coisas*” você acha que é ou a pré-adolescente começa a entender?
  - Para Ornella, a vida mudou “*porque as coisas que a gente gostava de fazer, hoje não gota mais*”.
- a) Quem é “*a gente*”?
  - b) Que coisas são essas que “*a gente*” gostava de fazer?

É importante destacar que, para Goodman, a leitura é um jogo de predições, o que importa dizer que resta ao professor levar o aluno a se comportar como um sujeito ativo que confirma, refuta ou se utiliza de suas experiências para fazer inferências sobre o texto. Dessa forma, estarão professores e alunos interagindo, na leitura, o pensamento e a linguagem.

#### Resultado:

Diante das respostas dos alunos, por ocasião da aplicação da proposta 3, percebe-se que o que foi proposto aos alunos foge da mesmice em que o aluno tem, apenas, de localizar as respostas no texto.

As atividades propostas opõem-se a esses modelos. A interpretação feita pelos alunos mostra que, segundo estudos psicolinguísticos, a leitura e a escrita não devem ser encaradas como atividades mecânicas, destituídas de significado.

Nesta proposta, os alunos tiveram a oportunidade de se assumirem como sujeitos críticos que repensam a realidade e, para isso, descobriram o que está implícito no texto, fizeram inferências integrando o seu entendimento, à sua própria experiência de mundo. As inferências são realizadas de acordo com a cultura em que se encontra enraizado. (DELL' ISOLA, 1991).

O que ficou demonstrado, portanto, é que eles conseguiram perceber a leitura como um processo em que o leitor contribui com o seu conhecimento prévio para construir o significado do texto.

## 3.4- Proposta 4

## Trabalhando anúncios publicitários



### Objetivos:

- Discutir a presença de frases, marca, diferentes tipos de letras utilizados, desenhos, cores, etc
- Perceber que a publicidade explora as necessidades e interesses das pessoas
- Aprofundar na análise de anúncios publicitários, identificando sua destinação
- Discutir e argumentar sobre as características do produto anunciado
- Apresentar e defender idéias que caracterizam o produto
- Ouvir, avaliar, concordar e discordar de idéias dos colegas, sobre o assunto

### Passos:

1- Apresentar a definição de anúncio aos alunos:

Anúncio publicitário é um texto, em geral, com palavras, imagens, cores (na TV, com som e movimentos), que tem como objetivo provocar nas pessoas o desejo ou a necessidade de comprar alguma coisa, usar algum serviço, adotar um certo comportamento.

- 2- Falar sobre o recurso “convencer” utilizado para persuadir as pessoas a comprar determinadas coisas.
- 3- Apresentar o anúncio aos alunos.
- 4- Dar um tempo para os alunos observarem o anúncio, antes de sua análise.
- 5- Analisar, com os alunos, o anúncio.
- Qual é o que é o produto anunciado?
  - Qual é a marca do produto?
  - Quem são os destinatários do anúncio?
  - O que o anúncio quer despertar nos destinatários?

- Quem fez o anúncio acha que ele vai provocar, nos destinatários, o desejo de comprar o produto. Por quê?
- Esse anúncio desperta em vocês o desejo de experimentar esse produto? Por quê?
- Vocês acham que esse anúncio desperta em adultos o desejo de experimentar o produto? Por quê?

Na verdade, os anúncios empregam estratégias de motivação visando a atingir seus destinatários, além de explorar as necessidades e interesses das pessoas. Principalmente, por isso, as atividades propostas permitem que os alunos considerem os efeitos do anúncio, discutam suas características e se convençam de seu convencimento ou não, certificando-se de que sua estratégia funcionou.

Mais uma vez, buscamos por meio das atividades propostas vislumbrar o leitor proficiente, que prediz, confirma ou rejeita o que lê.

Lajolo (1982) ressalta a importância da leitura como significativa para o leitor. Segundo ela, a partir do texto, ele pode atribuir significações e entregar-se a esta leitura, rebelando-se contra ela ou propondo outra não prevista.

### Resultados:

O trabalho de discussão do anúncio levou-nos a algumas conclusões.

Na verdade, a percepção das relações intertextuais, das referências do anúncio depende basicamente do repertório do leitor, de seu acervo de conhecimentos literários e de outras manifestações culturais. Nesse caso, os alunos eram provenientes de um grupo social e faixa etária em que o chocolate é preferência.

Pudemos, juntos, decodificar os elementos superficiais do texto e, posteriormente, compreendê-los como um todo significativo. A estratégia usada para isso foi levá-los a

uma leitura mais aprofundada que verificasse não apenas a decodificação do que haviam lido, mas principalmente o que estava implícito, e que permitia perceber o texto como uma unidade semântica que estabelece uma interação entre locutor e interlocutor através da linguagem e das ilustrações.

No caso específico desse anúncio, o leitor proficiente conseguiu vislumbrar a intenção do anúncio em atingir não somente às crianças como também aos adultos e as respostas dos alunos demonstraram que nosso objetivo estava sendo alcançado.

Ficou demonstrado que através da interação entre o adulto e a criança é que a leitura, a compreensão do texto vai se construindo.

É importante ressaltar que, através da interação com o adulto e a ênfase no significado, num trabalho que considere todas as condições sociais da leitura dentro de uma perspectiva sociointeracionista, conseguimos vislumbrar a melhor solução.

### 3.5- Proposta 5

#### Trabalhando com uma fábula

##### A galinha reivindicativa

Em certo dia de data incerta, um galo velho e uma galinha nova encontraram-se no fundo de um quintal e, entre uma bicada e outra, trocaram impressões sobre como o mundo estava mudado. O galo, porém, fez questão de frisar que sempre vivera bem, tivera muitas galinhas em sua vida sentimental e agora, velho e cansado, esperava calmamente o fim de seus dias.

– Ainda bem que você está satisfeito – disse a galinha. – E tem razão de estar, pois é galo. Mas eu, galinha, fêmea da espécie, posso estar satisfeita? Não posso. Todo dia pôr ovos, todo semestre chocar ovos, criar pintos, isso é vida? Mas agora a coisa vai mudar. Pode estar certo de que vou levar uma vida de galo, livre e feliz. Há já seis meses que não choco e há uma semana que não ponho ovo. A patroa se quiser que arranje outra para esses ofícios. Comigo, não, violão!

O velho galo ia ponderar filosoficamente que galo é galo e galinha é galinha e que cada ser tem sua função específica na vida, quando a cozinheira, sorratamente, passou a mão no pescoço da doidivanas e saiu com ela esperneando, dizendo bem alto: “A patroa tem razão: galinha que não choca nem põe ovo só serve mesmo é pra panela”.

*Moral: Um trabalho por jornada mantém a faca afastada.*

(FERNANDES, Millôr. *Fábulas fabulosas*.  
Rio de Janeiro: Nórdica, 1997. p. 22)



#### Objetivos:

- identificar o tema da conversa entre o galo e a galinha
- identificar os aspectos da vida humana ilustrados pela fábula
- relacionar a fábula ao dia-a-dia dos alunos
- argumentar a favor ou contra a ponderação de que galo é galo e galinha é galinha e que cada um tem sua função específica na vida
- ampliar o vocabulário

- justificar a moral da história

Passos:

1- Apresentar algumas informações sobre:

- La Fontaine
- Monteiro Lobato
- Millor Fernandes; autores que publicaram muitas fábulas, popularizando-as entre nós

2- Ler a fábula de Millor Fernandes – A galinha reivindicativa

3- Discutir com os alunos:

3.1- Qual o tema da conversa entre o galo e a galinha?

3.2- Qual o motivo da insatisfação da galinha?

3.3- Quais os aspectos da vida humana, essa fábula ilustra?

3.4- Você concorda com a moral da história? Justifique.

3.5- Esta fábula está de algum modo, relacionada a seu dia-a-dia?

3.6- Argumente a favor ou contra a ponderação de que “galo é galo” e “galinha é galinha” e que cada ser tem sua função específica na vida.

3.7- O fato de os personagens serem animais dá um sabor especial ao texto?

3.8- Discutir as acepções encontradas no dicionário para a palavra frisar. Qual o sentido que o verbo frisar foi usado no texto?

A fábula é um gênero tão antigo e não só sobrevive, como também se renova: afinal, o comportamento humano, na sua essência, não se modifica. A ganância, a inveja, opressão, esperteza, solidariedade, gratidão são atitudes que marcam o comportamento humano, desde que o homem é homem.

Monteiro Lobato traduziu e adaptou Fábulas de Esopo e La Fontaine. Ao recontá-las, Lobato enriqueceu-as com curiosas observações de seus personagens do Sítio do Picapau Amarelo.

Millor Fernandes, escritor contemporâneo, criou fábulas originais e adaptadas ao nosso tempo, criticando com humor tipos humanos e situações que estão próximas de nossa realidade.

Por isso, selecionamos uma fábula desse autor para o trabalho em sala de aula. Elas são pequenas narrativas alegóricas com duas características básicas: as personagens geralmente são animais que representam tipos humanos e as situações vividas por eles sempre levam a uma lição moral.

Para os leitores fica sempre uma reflexão sobre o ensinamento que a fábula pretende transmitir.

Nada melhor que as fábulas, histórias inteligentes e espirituosas para, de forma velada, denunciar abusos e criticar comportamentos. E o cidadão que queremos também deve fazer o mesmo.

#### Resultados:

A influência que a leitura traz ao aluno ativo, questionador mostra que essa prática de estimular a exploração do texto como uma conversa entre autor e leitor, não encarando o texto como um produto, pronto, acabado favorece a aprendizagem e os sentidos do texto, o que é diferente daquele que não dá espaço para a reflexão.

Geraldi (1996) explica que a escola deve motivar o aluno a participar da construção dos sentidos através do texto e das pistas que este lhe oferece.

Nessa proposta de trabalho, com a fábula, foi possível perceber que os alunos fizeram inferências e interagiram com o texto, construindo significados de acordo com sua visão de mundo e seu conhecimento prévio.

O que podemos perceber é que nessa fase de construção da leitura por parte dos alunos, após uma etapa inicial, onde eles se apoiavam principalmente nas informações textuais com input para compreensão, aparecem sinais de uso da memória na tentativa de estabelecimento de coerência global para ao texto. Segundo Terzi (1995), a superestrutura construída pelas crianças, para a narrativa, mostra a existência de um personagem envolvido em uma situação problemática e uma ação relacionada à resolução deste problema. Essas presenças detectadas na compreensão de histórias poderiam ser consideradas como indicativas das categorias superestruturais da narrativa: orientação, complicação e resolução, mas ainda num estado inicial.

O trabalho com este texto evidenciou a dificuldade dos alunos em passar do nível de uma leitura meramente objetiva para construir o sentido do texto trabalhando com o implícito, fazendo inferências e percebendo a intertextualidade de um texto com outros. Não se pode deixar de ressaltar que, como diz Orlandi (1987, p. 195):

“a noção de implícito que abrange pressupostos e subentendidos – inclui a relação com a intertextualidade mas é mais abrangente, uma vez que contam também outras determinações de situação, além das intertextuais. Tudo isso faz parte da relação de interação que a leitura estabelece.”

### 3.6- Proposta 6

#### Trabalhando com reportagem de jornal

ESTADO DE MINAS  
Página 10

feminino

14 de maio de 2000  
Domingo

Comportamento

# Quem são eles?

*Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes vivem a dualidade dessas duas fases de vida a um só tempo*

BEATRIZ TEIXEIRA DE SALLES

**Q**uando os pais querem que eles façam alguma coisa, lá vem o discurso: "Você já é bem grandinho"; mas quando os pais não querem liberá-los para ir a algum lugar ou fazer determinada coisa, lascam: "Você ainda é muito novo, não pode!". Afinal, são muito novos ou já cresceram? Esse é apenas um exemplo da dificuldade de ser pré-adolescente, ou melhor, por ser quase adolescente, pois o termo pré-adolescência não é reconhecido oficialmente.

Eles estão na faixa entre os 10 e 13 anos, vivem uma enorme diferença de maturação, não só sexual quanto psicológica, entre meninas e meninos e ainda dentro de mesmo sexo e vivem entre a alguns indícios de falta de responsabilidades e a tão conhecida adolescência, quando alguns já são adolescentes.

Em conversa com Fernanda Gomes Magalhães, 12 anos, Thiago Rodrigues Alves, 12, Isabela Teixeira Elias, 12, Julia Mateus Frossard, 13, Isacael de Souza, 12, Leonardo Oliveira da Silva, 12 - estudantes do Colégio Santo Antônio - e Pedro Fagundes Elias, 10, Colégio La-



**DANIEL ADERE** no uniforme da sua grande camiseta, jeans e boné

afirma: só vendem aquelas roupas de camiseta", explica Daniel. Ele usa de novo also, blusas ciganas, blusas de croché, saias ou shorts de jeans para ir a festas locais, parte da guarda-roupa. Costura de cover minúsculo, vestir as amigas - com seu trabalho para trocar ideias -, ver etc.

A moda ainda é assustosa para os meninos. Mas Thiago se lembra: "Essa roupa de moda não dá pra ficar". Se voce é mais desligado, acaba sendo excluído, os outros comentam". Porém, entre os garotos, não há uma rigidez de estilo. "Todos têm um tipo: camisetas, bonés etc. Eu sou mais largado", resume Leonardo. Ele, no entanto, não tem muita paciência para comprar




**FERNANDA CAPRICHA** na produção com o blusa preta, jeans e sandália de salto. Tiago se produz com a camiseta

## Nem pediatra, nem clínico geral

Eles já não têm idade para ir uma mesma entre escolas. "Não se sentem, o espaço de certo do ensino da rede pública municipal é bem mais aberto", comenta.

O ritmo de maturação puber-

REPRODUÇÃO

**CAMISETA DE ALCINHA e jeans é a combinação preferida por Ailla. Isabela ainda prefere uma roupa mais despojada, como o macacão; e Leonardo aposta na tradicional combinação**

Estado de Minas, Caderno Feminino, Belo Horizonte, 14 maio 2000, p. 10.

## QUEM SÃO ELES?

*Espremidos entre a infância e a adolescência, os pré-adolescentes vivem a dualidade dessas duas fases de vida a um só tempo*

Beatriz Teixeira de Salles

Quando os pais querem que eles façam alguma coisa, lá vem o discurso: "Você já é bem grandinho"; mas quando os pais não querem liberá-los para ir a algum lugar ou fazer determinada coisa, lascam: "Você ainda é muito novo, não pode!" Afinal, são muito novos ou já cresceram? Esse é apenas um exemplo da dificuldade de ser pré-adolescente, ou

melhor, de ser quase adolescente, pois o termo pré-adolescente não é reconhecido cientificamente.

Eles estão na faixa entre os 10 e 13 anos, vivem uma enorme diferença de maturação, não só sexual quanto psicológica, entre meninos e meninas e até dentro do mesmo sexo, e vivem entre a alegria infantil da falta de responsabilidade e a tão sonhada adolescência, quando algumas “regalias” do mundo adulto lhes são permitidas.

Em conversa com Thiago, 12 anos, Isabella, 12, Cecília, 11, e Frederico, 10 a gente pode ver um pouco do perfil dessa moçada que vive nesse hiato entre a infância e a adolescência.

Eles mesmos admitem que, dependendo da situação, sentem-se crianças ou adolescentes. “Às vezes me incomoda ver que meus pais não acreditam que eu possa fazer algumas coisas. Se quero ir sozinha ao shopping, não posso. Mas, se quero de brincar de boneca, eles falam que já sou grande”, conta Isabella.

Para Fernanda, a preocupação dos pais se divide entre a ameaça da violência real e um pouco de neura. “Os pais são muito imaginativos, só pensam que coisas ruins vão acontecer”, emenda, Thiago. Frederico se queixa de não poder ir a reuniões de grupo sozinho, Cecília não tem autorização para andar de ônibus sozinha e por aí vai. Porém, todos reconhecem que “dá para entender” a preocupação dos pais e que, levando-se em conta a forma como foram criados, hoje são até liberais.

Estado de Minas, Caderno Feminino,  
Belo Horizonte, 14 de maio 2000, p. 10. (Fragmento).

Tema: os pré-adolescentes

Objetivos:

- Ler e discutir com os alunos os tipos de reportagem de jornal.
- Formular previsões sobre o conteúdo do texto a partir do tema.
- Identificar diferentes opiniões dos alunos sobre o assunto do texto.
- Promover o confronto das opiniões.
- Justificar as opiniões, discutindo-as com os colegas.
- Explicar as diferenças de sentido entre palavras do texto.
- Aprofundar a compreensão do sentido de pré-adolescência.
- Refletir sobre a variação, dependendo da faixa de idade: o uso de gírias por crianças e adolescentes.

Passos:

- A professora pesquisadora levou para a sala cópia de um texto informativo, denominado “Quem são eles?”
- Ler o texto com os alunos oralmente.
- Observar as informações e o tema do texto.
- Discutir cada exercício abaixo com os alunos, explorando detalhadamente todas as possíveis respostas.

1) Releia o final do primeiro parágrafo do texto:

“... o termo pré-adolescência não é reconhecido cientificamente.”

Criança – a pessoa até 12 anos de idade.

Adolescente – a pessoa entre 12 e 18 anos de idade.

a) Releia o início do 2º parágrafo do texto. Pessoas de que o texto fala “estão na faixa 10 e 13 anos”.

2) Sugerir aos alunos que recordem o início do 2º parágrafo: a jornalista diz que os pré-adolescentes “vivem uma enorme diferença de maturação, não só sexual quanto psicológica entre meninos e meninas.”

(discutir as respostas divergentes, promovendo o confronto de opiniões)

3) Sugerir aos alunos que dêem sua opinião sobre

a) “Os pré-adolescentes são mais crianças, mais moleques que as pré-adolescentes?”. Por quê?

b) “As pré-adolescentes são mais de fofocas, já pensam em namorar.”

c) As meninas pré-adolescentes são mais maduras que outras?”

4) Discutir as diferentes respostas para as seguintes perguntas.

4.1- Por que a adolescência é, para os pré-adolescentes, um sonho, um desejo?

4.2- Em que situações os pais consideram que o ou a pré-adolescente é ainda criança?

4.3- Em que situações os pais consideram que o ou a pré-adolescente já não é mais criança?

4.4- Os pais têm muita preocupação com os filhos. Em sua opinião:

a) Os pais têm razão para preocupar-se. Por quê?

b) Os pais não têm razão para se preocupar. Por quê?

Ao discutir as respostas a estas questões os alunos puderam comparar as vantagens e desvantagens da preocupação dos pais e os diferentes pontos de vista.

5) Qual é a diferença de sentido entre espremido e situado?

No contexto, mostrar que o foco do texto é mostrar que os pré-adolescentes vivem apertados entre a infância e a adolescência, ficam divididos entre ser ainda crianças e já adolescentes.

É relevante ressaltar a importância do trabalho com a leitura de jornais em sala de aula, pois necessário se faz tentar preservar a natureza do portador do texto – o jornal - tanto quanto possível.

Por exemplo, com base nas fotos e títulos, os alunos podem fazer previsões sobre o tema dos textos e entrevistas, além disso, a diagramação da página, o autor, etc.

#### Resultados:

Foi interessante observar que os alunos gostaram do texto estudado. Comprovamos isso com a participação efetiva das crianças nas atividades propostas.

Importante ressaltar também a recuperação de situações de oralidade que o texto proporciona. Por exemplo, podemos ver isso na fala das crianças entrevistadas no texto.

Outro aspecto a ser ressaltado foi a oportunidade que os alunos tiveram com esse texto, puderam relacioná-lo ao apresentado na proposta 3.

Com isso, os alunos puderam levantar hipóteses e discuti-las com os colegas, sempre com a orientação da pesquisadora.

Houve diferentes opiniões sobre o assunto, uma vez que pudemos perceber pela fala das crianças, pequenas divergências, principalmente, por causa das diferentes formas de formação familiar ou educação.

Enfim, mais uma vez procuramos reformular o conceito de trabalho com texto, ampliando-o para além das fronteiras da sala-de-aula. O trabalho de leitura deve se processar contínua e diariamente, seja através de jornal, da TV, da Internet, do cinema, das várias formas de expressão artística.

Pudemos constatar através das respostas dos alunos que eles estabeleceram relações, formularam hipóteses, refletiram sobre o tema e com isso, estão se tornando leitores competentes e produtores de mensagens, preparação essa, importantíssima para uma participação social mais ativa na sociedade.

## **4- REFLEXÕES FINAIS**

### **4.1- Considerações gerais:**

O que podemos concluir é que, apesar do pequeno período em que passamos com os alunos, essas propostas mostraram que são possíveis para garantir o acesso dessas crianças ao mundo da palavra escrita em textos diversificados e com temas de interesse e da faixa etárias dos alunos de 5ª série.

O que se pôde perceber no processo e aplicação das propostas foi que a leitura deixou de ser a decodificação mecânica para se constituir como procura de respostas significativas para as questões apresentadas. O texto surge agora como o resultado de um processo discursivo que estabelece uma relação entre locutor e interlocutor. Passa a ser visto como fonte de significado e não mais um objeto sobre o qual se fala e que tem como principal função servir de apoio para responder às questões propostas na escola.

Com o contato dos alunos com diversos tipos de texto, a ênfase na busca do significado da palavra escrita, aliada a uma maior interação com o adulto, a criança pode construir um novo padrão de leitura que a torna apta a utilizar-se da língua escrita nas suas diversas funções, e também obter um melhor desempenho na escola.

Durante a realização deste trabalho, estivemos sempre atentas ao modo como o ensino de Língua Portuguesa é conduzido na escola e como se dá o contato entre a variante lingüística do aluno e a norma padrão, sendo esta a única meta do ensino tradicional. O objetivo foi analisar as implicações das relações entre linguagem e escola, e mostrar como a concepção escolar da leitura contribui para o fracasso dos alunos de qualquer classe social. Dessa observação, seguida de análise, fizemos algumas reflexões que, esperamos, possam contribuir com a discussão das causas do fracasso escolar em relação à aprendizagem da leitura.

A primeira questão é que na escola todo desvio da norma padrão observado na fala e na escrita dos alunos é tido como um erro que deve ser corrigido. O “*falar e escrever bem*” é, a todo momento, enfatizado como condição para o sucesso escolar e, conseqüente, ascensão social. Dessa forma, a visão que a instituição escolar demonstra ter da língua é que esta é um sistema fechado, autônomo, independente do seu contexto de produção e que deve ser apropriado pelo aluno tal como se lhe é apresentado. O ensino não dá lugar para o pensar, criticar, elaborar, construir, criar ou produzir. O que a escola oferece são os conteúdos já elaborados, separados da realidade cotidiana e de uma prática real.

O trabalho das professoras nas aulas de Língua Portuguesa mostra-se fragmentado, sem uma visão mais ampla dos objetivos que deviam nortear as atividades realizadas com o fito de ensinar a língua. Sua prática deixa entrever a forma como elas próprias concebem a linguagem.

A leitura, neste contexto, é encarada dentro da concepção mecanicista de alfabetização, voltada principalmente para o aspecto formal da língua em detrimento do significado e de sua função como espaço de interação humana.

É importante ressaltar que o trabalho de leiturização realizado com os alunos demonstrou que, em condições propícias de interação com o adulto, a criança pode se constituir como leitora ativa que participa da construção do significado do texto.

Como já mencionado, a estratégia usada foi levá-los a perceber o texto como uma unidade semântica que estabelece uma interação entre locutor e interlocutor através da língua. A partir daí, as principais mudanças que pudemos observar no comportamento dos alunos diante dos textos foi que eles, além de se apoiarem nas informações contidas no texto para construir o seu significado, passaram também a ativar seu conhecimento prévio e leitura de mundo no processo de leitura, fazendo inferências que no início do trabalho das professoras observadas tinham que ser feitas por elas.

Os alunos, depois das propostas, começaram a perceber também a diferença entre a natureza dos textos, passando a identificar o texto como sendo de natureza literária, informativa ou opinativa. Isto aconteceu porque eles passaram a prestar mais atenção ao texto, passando a buscar nele não só as informações solicitadas. Acreditamos que, agora, o percebem como algo que traz um sentido e não mais um objeto sobre o qual se fala.

Em todas as propostas, procuramos focalizar os sinais de pontuação na leitura como elementos que também conferiam significado ao texto, já que os alunos quando solicitados a ler em voz alta faziam uma leitura praticamente sem pausas, pronunciando palavra por palavra o que resulta em geral apenas na decodificação do que se lê, sem a atribuição de sentido ao texto.

O trabalho com os alunos revelou ainda que as dificuldades deles em compreender um texto decorrem também do pouco contato que têm com a literatura infantil tão valorizada pela cultura letrada.

O que acontece, em sua maioria, é que os alunos estão habituados à prática escolar de apenas decodificar os elementos superficiais do texto, sem a preocupação de compreendê-lo como um todo significativo que tem uma função sócio comunicativa. Além disso, numa sala com um grande número de alunos, não existe espaço para a verificação individual sobre a diversidade de leitura que um mesmo texto pode oferecer.

Enfim, apesar desses alunos ainda não poderem ser considerados leitores proficientes, os resultados da pesquisa e os procedimentos metodológicos propostos mostraram um avanço significativo na concepção inicial que tinham da leitura, quando respondiam mecanicamente às questões de interpretação do texto formuladas pelo livro didático ou pela professora.

Em uma avaliação informal, descobrimos que apesar de não conseguirem explicar com clareza o que os encontros haviam representado para eles, os alunos disseram que

havam melhorado muito, porque antes não sabiam quase nada de interpretação e “*agora, tinha ficado mais fácil até para responder na escola*”.

#### **4.2- O que pode fazer a escola?**

Diante do que foi exposto surgem inúmeros caminhos que podem ser apontados para que a escola reverta o quadro de fracasso que se observa no seu interior em relação ao ensino de língua e, principalmente, no que diz respeito ao ensino da leitura.

- 1- Uma mudança de atitude frente à variação lingüística: é preciso que seja desmistificada a questão do certo e errado em língua e considerado o seu caráter heterogêneo e dinâmico. É papel da escola ensinar a norma padrão da língua em sua modalidade escrita mas sem colocá-la como superior às variedades populares.
- 2- A importância do significado na linguagem, deve ser valorizada, à medida em que entende-se que as línguas são sistemas organizados com o intuito de produzir significados e possibilitar a comunicação e a interação entre os indivíduos. Seu uso é eminentemente social e os significados produzidos são determinados pelos interlocutores na interação lingüística.
- 3- O ensino de língua deve tomar a leitura como norteadora das atividades escolares, procurando sempre a aplicação da língua em seus aspectos textuais. O texto, enquanto prática de leitura e resultado de uma produção, deve ser o ponto de partida e também de chegada de todo o processo ensino/aprendizagem. Isto porque é no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas ou como discurso que remete a uma relação intersubjetiva.
- 4- Cabe, ainda, à escola viabilizar o acesso do aluno ao universo dos textos que circulam socialmente, ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Isso inclui os textos

das diferentes disciplinas, com os quais o aluno se defronta sistematicamente no cotidiano escolar.

- 5- Uma proposta de mudança exige ainda que o professor abandone a posição de detentor/transmissor do saber para se colocar ao lado dos alunos no processo da construção e da reflexão no aprendizado da língua.
- 6- Um estudo sobre as teorias lingüísticas norteadoras deste trabalho se faz necessário, por parte dos professores, tendo em vista o que constatamos na observação do trabalho com o ensino da língua nas aulas de Português. A linguagem na escola continua sendo percebida como um sistema fechado, independente do seu contexto de produção, constituído de componentes que não se relacionam entre si.

Partindo desta constatação é que a escola deve buscar textos literários e jornalísticos, conselhos práticos, sugestões de filmes, letras de música, uma pitada de arte e muitas ilustrações, que juntem passado e presente, imagem e texto, texto e contexto, tudo formando um conjunto agradável aos olhos e ao espírito. Quem sabe, no final do percurso, as palavras não voltem a enfileirar-se calmas e soltas no papel, umas depois das outras, cheias de beleza e de sentido?

Portanto, insistimos na importância do desenvolvimento de leituras mais críticas dos professores e dos pais sobre todo o universo literário que chega à criança. É possível selecionar textos de diversas categorias para que as crianças tenham acesso a um trabalho mais crítico e que colabore para que elas façam inferências, utilizem seus conhecimentos prévios para interpretar as multiplicidades de leituras existentes nos textos.

Cabe aos professores e às escolas se estruturarem de forma que possam se adequar à realidade da comunidade em que estão inseridas, fazendo assim, com que haja uma adequada apropriação do conhecimento para a seleção de conteúdo e textos e que a abordagem dos mesmos atendam os sujeitos em todas as especificidades.

Foucambert (1993, p. 37) sugere que as escolas deveriam transformar os alunos em leitores e esclarece que o problema da leitura só será resolvido quando as pessoas passarem a ser leiturizadas, em vez de alfabetizadas. O objetivo final do ensino da leitura proficiente deveria ser, portanto, o de formar um leitor crítico capaz de ler o implícito do texto, refletir sobre o pensamento do autor.

Constatamos, enfim, que a prática da leitura na escola fracassa justamente pela forma como é operacionalizada. Ajudar o aluno a desvendar o mundo, por meio da leitura, é proporcionar desenvolvimento de sua consciência, o que o tornaria, além de alfabetizado, letrado.

## Referências Bibliográficas

- BLOOMFIELD. **Language**. New York: Henry Holt, 1993 apud BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- \_\_\_\_\_; BARNHART, C. **Let's Read**. Waime State University Press, 1942 apud BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- BORTONE, M. E. **Comunicação Interdialetal: um retrato de diversidade culturais**. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1993. (Tese de Doutorado).
- BORTONI, Ricardo S. M. . “ Problemas de Comunicação Interdialetal”. **Revista Tempo Brasileiro**, p. 80-85, ano 78/79.
- BOURDIEU, P. In: ORTIZ, R. (org.) **Pierre Bourdieu**. São Paulo: Ática, 1983 apud.
- BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. São Paulo: Scipione, 1989.
- DELL' ISOLA. Regina Lúcia Péret. **Leitura. Interferência e contexto sócio-cultural**. Belo Horizonte: FALE/UFMG 1991.
- FERNANDES, Millôr. **Fábulas fabulosas**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1977, p. 22.
- FOLHA DE SÃO PAULO**, Folhinha, São Paulo, 7 novembro, 1988, p. 4.
- Ática, 1991.
- FONSECA, M. S. V. E Neves, M. F. (org.), **Sociolinguística**. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.
- FRANÇA, Júnia Lessa et al. **Manual para Normalização de Publicações Técnico-Científicas**. 3ª ed. Revista e aumentada. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler e três artigos que se complementam**. São Paulo: Cortez, 1982.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e Ensino: exercício de militância e divulgação**. Campinas: Mercado das letras – ALB, 1996.

\_\_\_\_\_. (org.) **O texto na sala de aula**. 2ª ed. Cascavel: Assoeste, 1984.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem e Poder**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

GOODMAN, Kenneth. “El Lenguaje Integral: um camino facil para el de desarrollo Del lenguaje”. In: **Lecture y Vida**, 1984.

\_\_\_\_\_. “Unity in Reading”. In: PURVES; NILES (eds.) *Becoming Readers in a Complex Society*, 1984 apud BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

HEATH, S. B. **What no bedtime story means: narrative skills at home and school**.

Language in society, II, apud KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. New York, Cambridge University Press, 1993 apud KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

IYMES (1972) “The language of speaking”. In: BLOUNT, B. G. (ed.). *Language Culture and Society*. Winthrop Publishers, Inc. , MA, 1974 apud BRAGGIO, S. L. B. **Leitura e Alfabetização: da concepção mecanicista à sociolingüística**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1972.

JORNAL ESTADO DE MINAS, **Caderno Feminino**, Belo Horizonte, 14 maio 2000, p. 10.

KATO, Mary. O aprendizado da Leitura. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

KIRST, Marta H. B. & CLEMENTE, I (orgs.) **Linguística Aplicada ao Ensino de Português**. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1992.

KLEIMAN, Ângela. Texto e Leitor. Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. Leitura: ensino e pesquisa. Campinas-SP: Pontes, 1989.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Leitura: teoria e prática**. Campinas: Pontes: UNICAMP, 1993.

\_\_\_\_\_. (org) **Os Significados do Letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KOCII, Ingedore. G. V. & TRAVAGLIA, Luiz C. **Texto e Coerência**. São Paulo: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Contexto, 1995. (Coleção: Repensando a Língua Portuguesa).

LABOV, W. **Sociolinguístico patterns**. Philadelphia, University of Pennsylvania Press, 1972 apud SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1972.

LEMLE, Mirian e NARO, Anthony J. **Competências básicas e português**. Rio de Janeiro: Mobral e Fundação Ford, 1977.

LOBATTO, Lúcia (coord.) **Sociolinguística e Ensino Vernáculo**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

LUFT, Celso Pedro. **Língua & Liberdade: por uma concepção da língua materna e seu ensino**. Porto Alegre: L & PM, 1985.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Da fala para a escrita: processos de retextualização”. In: MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade no ensino da língua**. Recife, 1995.

\_\_\_\_\_. “Oralidade e Escrita”. In: MARCUSCHI, L. A. **O tratamento da oralidade**. Recife, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESPORTOS – Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa**. Versão preliminar de dezembro de 1995.

MURRAY, Roseana. **Paisagens**. Belo Horizonte: Lê, 1996.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura**. 2ª ed. Campinas-SP: Cortez: Unicamp, 1993.

PRETTI, Dino. **Sociolinguística: os níveis de fala**. São Paulo: Nacional, 1974.

QUINTANA, M. **Porta Giratória**. São Paulo: Lobo, 1988.

REVISTA VEJA KID+, n. 4, dezembro, 1988.

SAUSSURRE, F. **Curso de Linguística Geral**. Trad, de Antônio Chelini et al. São Paulo: Cultrix, 1970.

SILVA, Lílian L. Mirian da et. al. **O Ensino da Língua Portuguesa no 1º grau**. São Paulo: Atual Editora, 1981.

SLOBIN, Dan Isaac. **Psicolinguística**. São Paulo: Ed. Nacional, 1980.

SMITTI, F. **Compreendendo a Leitura: uma abordagem psicolinguística da leitura e do ato de ler**. Trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social**. 9ª ed. São Paulo: Ática, 1992.

\_\_\_\_\_. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.” In: ZILBERMANN, R. & SILVA, E. **Leitura e Perspectiva Interdisciplinates**. São Paulo: Ática, 1991.

\_\_\_\_\_. Português. **Uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 2002.

STREET, B. V. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge, Cambridge University Press, 1984 apud KLEIMAN, A. (org.) **Os Significados do Letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto.” In:

ZILBERMANN, R. & SILVA, E. **Leitura e Perspectiva Interdisciplinares**. São Paulo:

TARALLO, F. **A pesquisa sociolingüística**. São Paulo: Ática, 1989.

TRAVAGLIA, Luiz C. **Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Córtes, 1996.

TUFANO, Douglas. **Curso moderno de Língua Portuguesa**. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 1991.

## Anexo 1

## Roteiro de observação das aulas

1-Registro de observações gerais.

---

---

---

---

2-Metodologia utilizada pelos professores para o trabalho com a leitura de textos.

---

---

3-Conteúdo desenvolvido:

---

---

4-Observações gerais sobre o planejamento das professoras.

---

---

5-Comportamento dos alunos:

---

---

6-Conversa informal com as professoras.

---

---

7-Conversa informal com os alunos.

---

---

## Anexo 2

## Roteiro de perguntas

Questionário para os professores de 5<sup>a</sup>. séries1º bloco - Identificação

1-Qual o seu nível de escolaridade?

( ) nível médio (Curso normal)

( ) superior completo

( ) superior incompleto

2-Quantos anos de experiência como docente você tem?

( ) de 1 a 5

( ) de 5 a 10

( ) de 10 a 20

( ) outros

2º bloco – Tempo de dedicação e tipos de leitura que o professor faz

3-Que tempo diário você dedica à leitura necessária à prática docente?

( ) 4 horas diárias

( ) 2 horas diárias

( ) 1 hora diária

( ) 3 horas diárias

( ) mais de 4 horas diárias

4-Além das leituras obrigatórias, quais outros tipos de leitura que você faz?

( ) nenhuma

( ) revistas, jornais

( ) teorias educacionais

outras

5-Em sua infância você leu muito? Que tipo de leitura você fez? sim não

os livros obrigatórios que a professora indicava

gibis

revistas diversas

outros

## Anexo 3



*Será que o desejo de riquezas pode levar um homem a agir como louco?*

## O tijolo de ouro

O sujeito era mão-de-vaca mesmo. Unha-de-fome como só ele. Passou a vida inteira gastando só o mínimo necessário, explorando seus empregados, privando os filhos até do essencial e juntou uma verdadeira fortuna. Com ela, comprou um grande tijolo de ouro.

Ali estava o tijolo. Resultado de toda uma vida de avareza, de soviniça, de munhequice. O sujeito ficava até vesgo olhando para o tal tijolo. De noite, foi para o quintal, sorrateiramente. Abriu um buraco e enterrou lá o tijolo de ouro. Foi dormir e sonhou com o seu tijolo.

Daquele dia em diante, toda hora que podia ele ia até o quintal e ficava olhando para o lugar onde enterrara o tijolo, namorando a terra como se ela fosse a moça mais bonita do mundo. Olhava e suspirava, olhava e suspirava.

Passaram-se os anos. Todos os dias era a mesma coisa. Assim que tinha um tempinho, lá ia o avarento espiar e suspirar para a terra. Tanto olhou, tanto suspirou, por tantos anos em torno do mesmo lugar, que acabou chamando a atenção de um vizinho. Do outro lado do muro, o vizinho ficava de olho no avarento e desconfiou de tantos olhares apaixonados e de tantos suspiros.

Uma noite, o vizinho pulou o muro, cavou a terra e roubou o tijolo de ouro.

No dia seguinte, o pobre do avarento ficou louco.

— Roubaram meu tijolo de ouro! Roubaram meu tesouro! Roubaram minha vida!

Todos na redondeza correram para a casa do sujeito ao ouvir tamanha gritaria. Depois que, em meio a soluços e lamentações, o avarento conseguiu contar o que tinha acontecido, um velho perguntou:

— Mas por que você não deixou o ouro em casa, para ir gastando aos poucos?

— Gastando?! Ficou louco? O senhor acha que eu ia gastar sequer um grãozinho do ouro que me custou tanto para juntar?

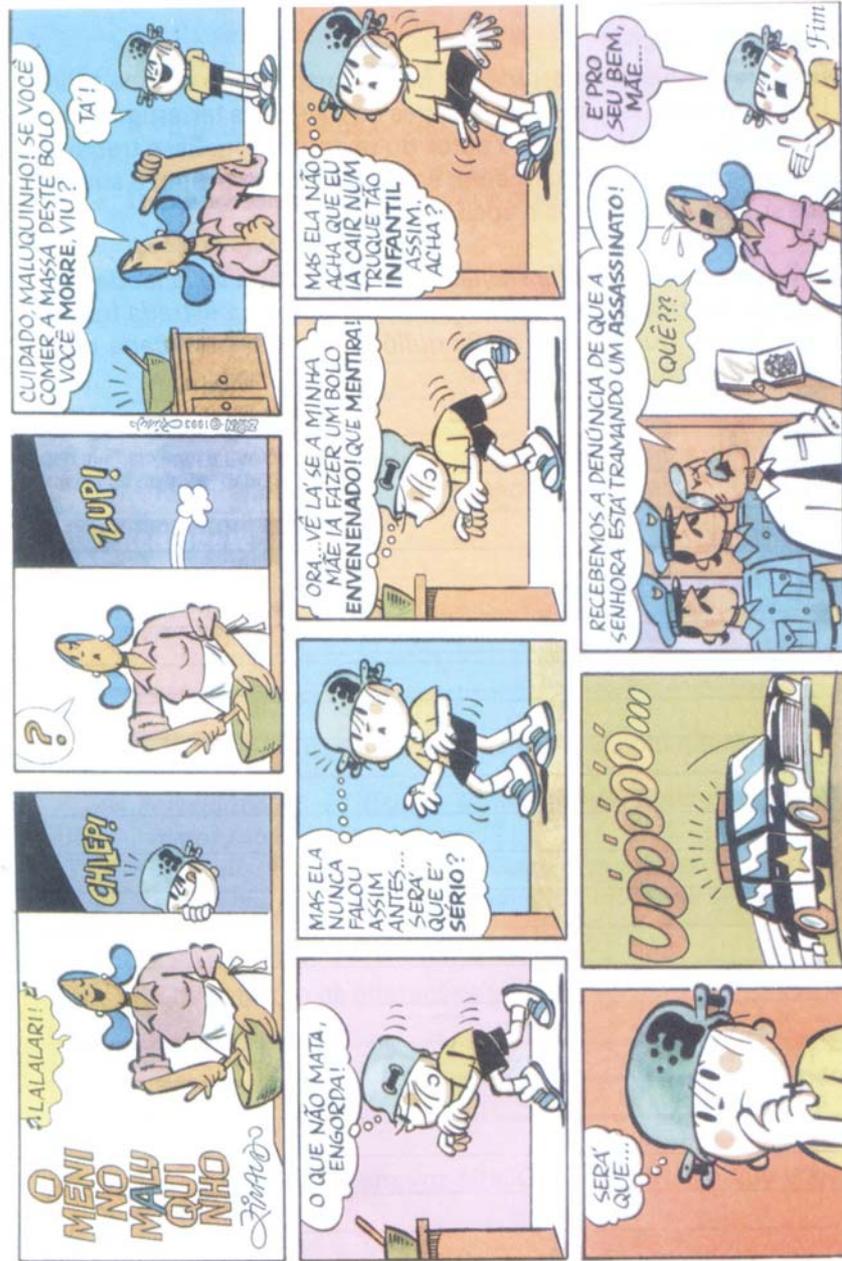
— Nesse caso, meu amigo — aconselhou o velho —, enterre uma pedra qualquer no lugar do tijolo de ouro. E venha toda hora olhar para o mesmo lugar e suspirar como sempre fez. Tanto faz se dentro do buraco tem uma pedra ou um tijolo de ouro. Para o senhor, a serventia é a mesma, não é?

Pedro Bandeira (escrito especialmente para este livro)

Anexo 4

# O Menino Maluquinho

Ziraldo



Retirado da Revista do Menino Maluquinho, de Ziraldo, edição de aniversário, setembro 95, Abril Jovem.