

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Cátia Luciana Pereira

**O professor iniciante e o ensino da leitura de crônicas na Sala de  
Leitura**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

SÃO PAULO  
2012

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
PUC-SP

Cátia Luciana Pereira

**O professor iniciante e o ensino da leitura de crônicas na Sala de  
Leitura**

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA

Monografia apresentada ao Departamento de Língua Portuguesa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Especialista em Língua Portuguesa, sob a orientação da Profa. Dra. Sueli Cristina Marquesi.

SÃO PAULO

2012

## SUMÁRIO

|   |    |
|---|----|
| <b>Introdução</b> .....   | 2  |
| <b>Capítulo I – A concepção de leitura: diferentes perspectivas?</b> .....  | 4  |
| 1.1 – A leitura nos documentos oficiais para o Ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa.....              | 4  |
| 1.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais.....  | 5  |
| 1.1.2 – Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem .....                                 | 8  |
| 1.1.3 – Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora .....                 | 9  |
| 1.1.4 – Sala de Leitura: Decreto e Portaria .....   | 11 |
| 1.2 – A leitura na Linguística Textual e na Educação.....   | 17 |
| 1.3 – A leitura do gênero crônica .....   | 19 |
| <b>Capítulo II – Um Professor Orientador da Sala de Leitura: formação, atuação e dificuldades enfrentadas</b> ..... | 23 |
| 2.1 – Formulário: conhecendo um POSL iniciante .....  | 23 |
| 2.1.1 – Histórico .....   | 24 |
| 2.1.2 – Função do Professor Orientador de Sala de Leitura.....  | 24 |
| 2.1.3 – Prática pedagógica na Sala de Leitura .....   | 29 |
| 2.2 – Atividade de leitura: as estratégias de leitura na prática do POSL .....                                      | 34 |
| 2.2.1 – Antes da leitura .....  | 35 |
| 2.2.2 – Durante a leitura .....   | 38 |
| 2.2.3 – Depois da leitura.....  | 43 |
| <b>Capítulo III – Considerações finais</b> .....  | 45 |
| <b>Referências Bibliográficas</b> .....   | 48 |
| <b>ANEXO I – Proposta de atividade de leitura da crônica “Língua Brasileira”</b> .....                              | 50 |
| <b>ANEXO II – Formulário aplicado ao POSL</b> .....   | 55 |
| <b>ANEXO III – Crônica “Cruzamento”, de Antônio Prata</b> .....   | 61 |
| <b>ANEXO IV – Plano de aula proposto pelo POSL</b> .....  | 62 |



## INTRODUÇÃO

O desempenho dos alunos nos anos finais do Ensino Fundamental e no início do Ensino Médio denuncia que a escola não tem atingido um de seus principais objetivos no trabalho com a Língua Portuguesa: a formação de leitores competentes, ou seja, críticos e reflexivos, que compreendam os mais diferentes gêneros textuais pertencentes às diversas esferas da atividade humana e que, conseqüentemente, tornem-se cidadãos atuantes. O projeto “Sala de Leitura” da Rede Municipal de Ensino de São Paulo busca completar a lacuna por vezes deixada pelo trabalho em sala de aula, com a intenção de estimular o aluno a ler para os mais variados fins, como acesso a informações, construção de conhecimento e obtenção de prazer. Para tal função é designado um Professor Orientador, distinto daquele da sala de aula, que deverá desenvolver atividades de leitura vinculadas ao Projeto Pedagógico da Unidade de Ensino.

Como é de se esperar que as deficiências dos alunos em sala de aula sejam “carregadas” para a Sala de Leitura, buscamos investigar como um professor iniciante de português lida com as dificuldades no ensino de estratégias de leitura, na Sala de Leitura de uma oitava série (atual nono ano), ao trabalhar o gênero crônica. Nesta pesquisa, escolhemos o profissional recém-formado por ser aquele que, em nosso entendimento, mesmo possivelmente detendo os conhecimentos teóricos sobre leitura e suas estratégias, pode ter dificuldade na transposição didática necessária desses conhecimentos. A escolha da crônica se deve às características do gênero que, pertencente tanto ao domínio discursivo literário quanto jornalístico, constitui-se como instrumento bastante interessante para o desenvolvimento da competência leitora do aluno em diferentes âmbitos.

É comum ouvir, nas conversas entre professores “indignados”, que “os alunos não sabem ler”, “não entendem nada do que leem”, “não sabem interpretar texto”. Tais afirmações implicam algumas questões, sendo que a primeira delas é investigar o que se concebe como leitura, afinal, se o professor constata que o aluno não sabe ler, deve-se concluir que o educador saiba tal conceito. Vasta é a bibliografia e muitos são os estudiosos que se debruçaram e pesquisam sobre o tema, como Geraldi (2006), Koch e Elias (2009), Solé (1998), Kleiman (2008), dentre inúmeros outros e que entendem a leitura como processo de construção de sentidos em que texto e leitor interagem. Emerge nesse contexto um elemento fundamental: o *professor como mediador* desse processo. Eis outra questão implicada naquelas indignadas afirmações iniciais: como esse professor

medeia esse processo? E, em nosso caso, como esse professor, sendo iniciante na carreira, lida com as dificuldades que lhe são apresentadas? É fato que na formação inicial do professor são estudados – ou deveriam ser – diversos procedimentos, atitudes, metodologias e atividades para o desenvolvimento da chamada pedagogia da leitura, como as estratégias de leitura, necessárias para se obter, como resultado esperado do trabalho do professor, a autonomia do aluno, mas não é o que se verifica no cotidiano de muitas das escolas brasileiras, nas quais “parece prevalecer um trabalho ainda espontaneísta com o texto na sala de aula, no qual as perguntas de leitura nascem muito mais da intuição do professor do que do seu efetivo conhecimento sobre teorias que subsidiam essa prática.” (HILA, 2009, p. 152)

Para compreender melhor o contexto de nosso estudo, procuramos no primeiro capítulo conceituar leitura nos documentos oficiais de ensino de Língua Portuguesa, na Linguística Textual e na Educação, bem como apresentar considerações importantes sobre a crônica. No segundo capítulo, para levantar as dificuldades do professor iniciante com o ensino de estratégias de leitura, optamos por dois procedimentos, um formulário e uma aula. Assim, elaboramos e aplicamos o formulário para o professor pesquisado, buscando investigar o que o docente percebe como dificuldade em sua prática de ensino de leitura, bem como observamos e analisamos uma aula desse docente, o que nos possibilitou também caracterizar a natureza desses obstáculos. Por último, apresentamos as considerações finais observadas no desenvolvimento do trabalho e as referências bibliográficas que nos serviram de base. Nos anexos, está o material elaborado e usado para realizar nossa pesquisa.

## Capítulo I – A CONCEPÇÃO DE LEITURA: DIFERENTES PERSPECTIVAS?

O tema leitura foi e é amplamente abordado por muitos estudiosos de diferentes áreas do conhecimento. Buscou-se nesse primeiro capítulo, para conceituar leitura, fazer um percurso baseado em três pontos: iniciamos nos documentos oficiais para o Ciclo II do Ensino Fundamental, a base legal que orienta os professores; passamos pela Linguística Textual e pela Educação, áreas que, acreditamos, devem estar sempre integradas e se manifestam na prática do professor e em sua reflexão sobre ela; e chegamos à leitura específica do gênero crônica, escolhido para análise. Nestes três pontos, percebe-se uma semelhança quanto ao conceito, no tocante a considerar a leitura como um processo de construção de sentidos do texto, entendido este último como evento comunicativo. A diferença talvez se resida na finalidade do desenvolvimento da competência leitora, com vistas à melhoria do desempenho dos alunos nas avaliações oficiais de ensino, como exposto em 1.1; também à formação de leitores autônomos, críticos e atuantes na sociedade, apresentado em 1.2; e ao alcance do próprio prazer de ler, dada a leveza da crônica, sem que se deixe de provocar a reflexão do leitor.

### 1.1 – A leitura nos documentos oficiais para o Ciclo II do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa

Embora o foco desse trabalho seja a atuação do professor na Sala de Leitura, a compreensão dos objetivos e atividades desse espaço específico, projeto da Prefeitura de São Paulo, obriga-nos a fazer um percurso que parte das considerações mais amplas para as mais restritas. Dessa forma, conceitos como leitura, linguagem, competência discursiva, papel do professor, entre outros, foram buscados nos documentos oficiais para o Ciclo II do Ensino Fundamental de abrangência nacional, inicialmente, os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Em seguida, foram analisados dois documentos da Prefeitura de São Paulo que se complementam, as *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem* e o *Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora*, os quais não só retomam as bases teóricas e didático-metodológicas dos PCNs, mas também apresentam os objetivos e propostas para o trabalho com a Língua Portuguesa específicos para atender às necessidades da capital paulista. Por fim, tomamos os últimos dispositivos legais sobre a Sala de Leitura, o

Decreto 49731/08 e a Portaria 3079/08, a fim de compreender os princípios desse espaço privilegiado, como é regulamentado e o que se espera de seu funcionamento.

### 1.1.1 – Parâmetros Curriculares Nacionais

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa concernentes ao chamado Ensino Fundamental II<sup>1</sup>, publicados em 1998, orientam que a função da escola é garantir o acesso de todos os alunos ao domínio da linguagem e ao da língua, condição necessária ao exercício da cidadania. Para tanto, é necessário criar condições para desenvolver a competência discursiva do aluno, sendo que um de seus aspectos “é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita” (p. 23). Nessa perspectiva discursiva da linguagem, as atividades em Língua Portuguesa correspondem a atividades discursivas:

uma prática constante de escuta de textos orais e leitura de textos escritos e de produção de textos orais e escritos, que devem permitir, por meio da análise e reflexão sobre os múltiplos aspectos envolvidos, a expansão e construção de instrumentos que permitam ao aluno, progressivamente, ampliar sua competência discursiva (p. 27).

É nesse contexto que se elege como unidade básica do ensino o texto, circunscrito na teoria bakhtiniana dos gêneros, as formas relativamente estáveis de enunciado, cujos elementos são o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo.

A leitura é definida como

o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas (p. 69).

---

<sup>1</sup> Nos PCNs, o Ensino Fundamental é dividido em quatro ciclos que se subdividem em, originalmente, duas séries cada um, atualmente designadas “anos”. Assim, o Ensino Fundamental II compreende os ciclos terceiro – 6º. e 7º. anos – e quarto – 8º. e 9º. anos.

Subjaz a essa definição o conceito de leitor competente, pois seu “trabalho ativo de compreensão” lhe permite não só aplicar as estratégias de leitura adequadas ao que lê em determinado momento, mas saber selecionar aquelas que sejam necessárias em outras circunstâncias. Além disso, esse leitor também é capaz de escolher os textos dos mais variados gêneros, relacionados a seus desejos e necessidades.

Para que se desenvolva satisfatoriamente a prática de leitura de textos escritos, o documento apresenta os objetivos do processo de leitura, os conteúdos, os princípios e orientações para o trabalho didático com tais conteúdos e sugestões didáticas orientadas especificamente para a formação de leitores.

Dentre os objetivos, explicados detalhadamente ao longo de três páginas, espera-se que o aluno saiba selecionar textos de acordo com seu interesse e necessidade; leia autonomamente textos de gêneros e temas que lhes sejam familiares; seja receptivo a textos não familiares, que desafiem sua condição atual de leitor; adote postura crítica ao trocar impressões com outros leitores sobre os textos lidos; compreenda as diferentes dimensões da leitura – dever, necessidade, prazer; e seja capaz de se posicionar a favor ou contra a ideologia presente no texto lido. Nota-se que abrangem a leitura para diversos fins, de acordo com os diferentes “níveis” de leitor, associando-se a progressão da leitura – da despreziosa ou prazerosa para a desafiadora e necessária – à progressão do leitor – do iniciante ao autônomo e, finalmente, ao leitor crítico.

Atingir tais objetivos implica selecionar conteúdos que os viabilizem, por isso cada um destes é explicado no documento, de forma a municiar o professor tanto pelo detalhamento de cada um, quanto por sua abrangência, pois prestam-se à leitura de textos dos mais variados gêneros. Espera-se, portanto, que o professor, por um lado, tenha-os em mente ao preparar qualquer que seja a atividade de leitura e, por outro, que selecione aqueles que julgar relacionados ao gênero escolhido para determinada atividade ou sequência didática, como se pode depreender do quadro apresentado no documento (BRASIL, 1998, p. 55-57) e transcrito a seguir:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:
  - \* leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto;
  - \* leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
  - \* leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;

- \* leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
- \* leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;
- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:
- \* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
- \* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- \* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras;
- \* construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- \* inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- \* consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);
- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;
- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;
- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero;
- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;
- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;
- levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:
  - \* confrontá-lo com o de outros textos;
  - \* confrontá-lo com outras opiniões;
  - \* posicionar-se criticamente diante dele;
- reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

Esclarecidos os objetivos, apresentados os conteúdos e exposto como princípio para o trabalho didático com tais conteúdos o conceito de que a leitura é um processo de construção de sentidos, resultantes da articulação entre as informações do texto e os conhecimentos ativados pelo leitor, são por fim indicadas as “sugestões didáticas

orientadas especificamente para a formação de leitores”. Elas constituem os diferentes procedimentos que podem ser adotados numa atividade de leitura, sendo a leitura autônoma, geralmente silenciosa e de textos familiares ao aluno; a colaborativa, em que o professor auxilia o processo de leitura de textos mais distantes do nível dos alunos; a em voz alta pelo professor, em que este é um modelo para o aluno; a programada, em que se segmenta uma obra considerada difícil para os alunos, para se fazer a leitura e análise pouco a pouco; e a de escolha pessoal, com vistas à leitura em si e à possibilidade de se constituir ou descobrir padrões de gosto pessoal.

### **1.1.2 – Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem**

O documento, editado pela Diretoria de Orientação Técnica (DOT) da Secretaria Municipal de Educação (SME) da cidade de São Paulo em 2007, visa à orientação, para os professores, dos currículos que devem ser desenvolvidos no Ensino Fundamental II, de maneira articulada aos programas e projetos já implementados pela prefeitura e à necessária revisão do projeto pedagógico de cada unidade escolar para combater o insuficiente desempenho dos alunos, propiciando uma educação de qualidade. No subcapítulo intitulado “Práticas de leitura” do caderno de Língua Portuguesa, conceitua-se o ato de ler como o processo de construção dos sentidos do texto, que leva em conta também o contexto extralinguístico e os diferentes modos de leitura, de acordo com o gênero textual em questão.

Adotando-se o gênero, portanto, como prática social de linguagem, compreende-se no capítulo “Critérios de seleção das expectativas de aprendizagem e de sua organização” que tais expectativas são selecionadas em função das práticas de produção e escuta de textos orais (modalidade oral), de produção e leitura de textos escritos (modalidade escrita) e de análise e reflexão sobre a língua e a linguagem (inclusive em relação aos padrões de escrita, à descrição gramatical e à variação linguística), práticas essas relacionadas a quatro esferas de circulação de textos adequadas ao ciclo II do EF: a escolar, a jornalística, a literária e a da vida pública e profissional. Em outras palavras, é considerando-se a articulação entre as práticas, as modalidades da língua e as esferas de circulação de textos que se determinam as expectativas de aprendizagem e os gêneros trabalhados em cada ano do EF. É preciso considerar ainda que o trabalho pleno com os gêneros deve ser realizado tanto por meio das chamadas atividades permanentes ou

ocasionais quanto pelos projetos ou sequências didáticas. Interessa-nos, neste trabalho, o quadro das expectativas de leitura do gênero crônica para o oitavo ano, a ser analisado em 1.3.

O documento, porém, não se limita a apresentar as orientações curriculares e as expectativas de aprendizagem, pois dialoga com o professor também a respeito da metodologia e didática necessária para a implementação dessas expectativas. No capítulo dedicado ao tema, há um lembrete ao professor para levar em conta o perfil dos estudantes e só então adaptar as orientações ao grupo:

o que lêem, qual a qualidade da leitura que fazem, que gêneros textuais reconhecem, qual a qualidade dos textos que produzem, que vínculo mantêm com a disciplina (tópicos que conhecem, atividades que apreciam). Além disso, pode ser significativo ouvir os estudantes quanto às suas expectativas de aprendizagem: como se projetam como usuários da língua oral e escrita, quais são suas referências, seus modelos de bom uso da língua. Desse modo, o professor tem um ponto de partida para planejar as atividades didáticas (p. 90).

O caderno, portanto, não pode ser tomado como “livro de receitas”, mas, como se intitula, uma orientação para o trabalho do professor, elemento atuante no processo de formação de leitores.

### **1.1.3 – Referencial de Expectativas para o Desenvolvimento da Competência Leitora e Escritora**

Na “Apresentação” do documento de 2006, justifica-se o porquê do *Caderno de Orientação Didática*, indicando-se, primeiramente, os aspectos a serem observados no planejamento de ensino de leitura articulada aos conteúdos das áreas do conhecimento, como considerar os objetivos da área, os resultados das avaliações diagnósticas e os das avaliações externas como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de SP (Saresp), a definição de quais gêneros serão privilegiados (decisão essa tomada em conjunto por todos os professores) e a análise dos livros didáticos.

O documento procura ajudar o professor a organizar uma rotina de leitura com os alunos do Ciclo II, alertando-se para questões como a organização do tempo tanto em relação à aprendizagem do aluno quanto à gestão da sala de aula, pois “deve-se pensar em uma rotina de trabalho que exige conhecimentos para prever, sequenciar e pôr em prática as ações necessárias em determinado tempo” (p. 10). Indica-se, como ferramenta

dessa organização, o registro das atividades de leitura, as permanentes e as sequências didáticas ou projetos.

O capítulo intitulado “Concepção de leitura da área de Língua Portuguesa” é introduzido com a articulação de duas questões de certa forma prenunciadas na apresentação: a inegável constatação da insuficiente capacidade leitora de nossos alunos, detectada nas diferentes avaliações da escola brasileira (Sistema Nacional de Avaliação de Educação Básica – SAEB, Programa Internacional de Avaliação do Aluno – PISA, Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc) e a consequente conclusão de que o desafio dos professores de Língua Portuguesa é “desenvolver habilidades leitoras que preparem os alunos para lidar com as diversas situações que a cultura letrada apresenta” (p. 15).

Considerando que o leitor tem papel ativo no processo de leitura, já que constrói sentidos de forma a desenvolver sua criticidade, apresenta-se a etimologia de “ler” e “interpretar” para concluir que “não é possível ler sem que ocorra interpretação” e para reiterar o objetivo das aulas de Língua Portuguesa: “criar condições para que os alunos realizem o percurso que consiste em explorar a palavra em sua potência máxima e construir sentidos, como fazem os leitores hábeis” (p. 16).

Após um breve histórico sobre o combate ao modelo tradicional de ensino de língua materna com a inserção de teorias, a partir da década de 1980, como a sociointeracionista vygotskiana de aprendizagem, as de letramento e as de texto e discurso que descrevem ou explicam os usos da língua, esclarecem o papel do professor como mediador e possibilitam o processo de reflexão sobre o ensino/aprendizagem da Língua Portuguesa, como a teoria bakhtiniana dos gêneros, define-se a leitura e o papel do professor: “A leitura é, pois, uma das chaves para o acesso ao conhecimento. Cabe ao professor de Língua Portuguesa propiciar momentos de efetivo ler, em que o texto escrito possa ser analisado, trazendo à tona a plenitude de sua materialidade linguística” (p. 19).

Devem ser consideradas as diferentes maneiras de ler um texto, pois dependem do gênero textual e do objetivo do leitor. A orientação é para que a leitura pelo prazer, sem compromisso, deva ser estimulada pela escola e que nas aulas de Língua Portuguesa haja momentos reservados para que os alunos possam ler “pelo simples prazer da leitura”, o que “ajuda a criar o hábito de leitura”. Há destaque ainda para o fato de que a escolha dos textos não é aleatória ou casual e sim correspondente aos objetivos de leitura, pois “ler é fonte inesgotável de conhecimento, de descoberta, de reflexão e de

entretenimento”. O capítulo termina com a ideia de que ler é construir os sentidos do texto e que o professor é quem seduz o aluno para a leitura e o transforma em leitor autônomo.

Após um capítulo dedicado a abordar os gêneros discursivos e tipologias textuais, com histórico, teorias e aplicações no ensino, seguem-se capítulos que orientam a leitura de textos não ficcionais, jornalísticos e literários. Neste último, expõe-se a definição, a abordagem e a análise do texto literário de modo a “despertar no aluno o amor pela literatura” (p. 27) e destaca-se que o “segredo” para ler tal texto é “descobrir as ‘pistas’ que os autores deixam e construir, com base nelas, os sentidos” (p. 29). Por fim, são apresentados planejamentos de atividades de leitura de diferentes gêneros, inclusive um para crônica, divididos em quatro partes: objetivos da leitura, antes da leitura, durante a leitura, depois da leitura<sup>2</sup>.

#### **1.1.4 – Sala de Leitura: Decreto e Portaria**

Nos PCNs, indicam-se as condições favoráveis para a formação de leitores, como a existência de uma biblioteca “abastecida” e disponível para uso dos alunos; a manutenção de um acervo diversificado de livros e de outros materiais de leitura na própria sala de aula; momentos de leitura livre e autônoma dos alunos e entre eles; atividades regulares de leitura planejadas pelo professor; política de formação de leitores organizada pela escola e que envolva toda a comunidade escolar, pois todo professor pode ser responsável pela leitura. É importante considerar tais condições como contexto para o projeto Sala de Leitura (SL).

Data de 10 de julho de 2008, do prefeito da cidade de São Paulo Gilberto Kassab, o Decreto 49731, que dispõe sobre a criação e organização de Núcleos de Leitura (nas Diretorias Regionais de Educação) e de Salas de Leitura (nas escolas de Educação Infantil, de Ensino Fundamental, de Ensino Fundamental e Médio, de Educação Especial e nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos), “desde que haja condições físicas para sua instalação e não acarrete prejuízos ao atendimento da demanda escolar” e de Espaços de Leitura nas unidades educacionais “que não disponham de condições

---

<sup>2</sup> Percebemos que a divisão das fases da leitura e algumas das atividades propostas correspondem ao que Solé (1998) define como estratégias de leitura, mas a autora não fora citada no documento, nem mencionada na bibliografia. Em nosso trabalho, tais procedimentos são apresentados em 1.2 e no capítulo II.

físicas para instalação da Sala de Leitura”. O documento é composto por quatorze artigos, dos quais comentamos alguns a seguir.

No Artigo 3º, tem-se a definição das SL como “espaços onde os alunos devem aprender comportamentos de leitor, por meio de atividades de leitura de diversos gêneros textuais em suas diferentes funções”. Cabe questionar o que seriam os “comportamentos de leitor” e, mais especificamente, se são “ensináveis”.

No Parágrafo único do mesmo artigo, apresentam-se as atribuições do Professor Orientador de Sala de Leitura – POSL: “a organização permanente do acervo, o tombamento e empréstimo de livros, a orientação à pesquisa bibliográfica, a leitura de diversos gêneros, a roda de apreciação literária e a organização de acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe.” Note-se que as primeiras atribuições são de ordem mais prática e bem próximas às de um bibliotecário, apenas as últimas referem-se à prática pedagógica e, ainda assim, não estão devidamente esclarecidas.

No Artigo 5º, determina-se que cabe à Diretoria de Orientação Técnica – DOT, da Secretaria Municipal de Educação (SME), indicar os “títulos que farão parte do acervo inicial e a aquisição da bibliografia temática, que estejam de acordo com as diretrizes fixadas pela Secretaria Municipal de Educação para as Salas de Leitura”. Não há, pois, participação ativa do professor no início desse processo, apenas no decorrer dele, já que se indica ainda que cabe às unidades educacionais a ampliação do acervo, “em caráter complementar”.

No Artigo 6º, indica-se que o Secretário Municipal de Educação designará o professor que, eleito pelo Conselho de Escola, exercerá a função de POSL para mandato de um ano, permitida a reeleição.

No Artigo 7º, define-se a quem cabe a responsabilidade pela formação inicial dos POSL, à Diretoria de Orientação Técnica, da SME e às Diretorias Regionais de Educação pela formação continuada, acompanhamento e avaliação dos trabalhos desenvolvidos na SL. Vários professores relatam, porém, que primeiramente são designados para a função e posteriormente, às vezes com demora, passa-se pela formação.

É apenas na Portaria 3079/08, expedida pelo Secretário Municipal de Educação, que são apresentados, no Artigo 2º, o objetivo geral da SL, “inserção dos alunos na cultura escrita” e os objetivos específicos transcritos abaixo:

I - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional;

II - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário;

III - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social;

IV - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura;

V - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos;

VI - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.

É nesse último objetivo que se compreende a consideração inicial sobre a necessidade de correlacionar o disposto no Decreto com programas como “Ler e escrever – prioridade na Escola Municipal”, as “Orientações Curriculares e proposições de expectativas de aprendizagem”, referidas neste trabalho em 1.1.2, e os parâmetros adotados na Prova São Paulo, como se confirma mais claramente no Artigo 3º:

Art. 3º - As Salas de Leitura e os Espaços de Leitura terão suas atividades articuladas e em consonância com os princípios educacionais dos Programas "Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal", "Orientações Curriculares: Expectativas de Aprendizagens e Orientações Didáticas" e "A Rede em rede: a formação continuada na Educação Infantil", integrantes do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais.

No Artigo 16 da mesma Portaria, determinam-se com maior clareza as atribuições do POSL, reproduzidas na íntegra:

I - Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, da construção do currículo e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar.

II - Planejar e desenvolver atividades com os educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula, constituindo-se, dentre outras, de:

a) roda de leitura de livros de literatura;

b) roda de leitura de textos científicos;

c) roda de jornal;

d) leitura de diversos gêneros;

e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos;

f) empréstimo de livros.

III - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura e escrita em parceria com os regentes das classes e em conjunto com o Professor Orientador de Informática Educativa.

IV - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.

V - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

VI - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como: festivais de poesia e música, concursos literários, saraus, mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura, e outros complementares ao trabalho.

VII - Assegurar a infra-estrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

- a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros;
- b) tombamento do acervo;
- c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades a serem desenvolvidas;
- d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe;
- e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis;
- f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade;
- g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico.

VIII - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

IX - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, porta-livros, carrinhos ambulantes.

X - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos durante o estudo.

XI - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.

XII - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.

XIII - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade.

Compreende-se pela primeira atribuição (“Participar da elaboração do Projeto Pedagógico da Unidade Educacional, da construção do currículo e de todas as atividades previstas no Calendário Escolar”) que, ao menos sob as bases legais, há uma orientação para o trabalho do POSL que, afinal, deve estar articulado com o Projeto Pedagógico da escola. Deve-se notar nessa lista de atribuições uma inversão em relação às apresentadas no Decreto, pois prioriza-se o trabalho com o aluno e não as questões mais práticas, ampliando-se o papel do POSL, com vistas a propiciar o uso do espaço pela comunidade.

Os Artigos 18 e 19 discorrem sobre a seleção, ingresso e início das atividades do POSL. Quanto à seleção e ingresso, é preciso que o professor candidato apresente uma proposta de trabalho vinculada ao Projeto Pedagógico da escola e que ele conheça a legislação sobre a SL, tenha experiência com projetos “voltados para a construção de comportamento leitor” e possua disponibilidade de horário tanto para desempenhar sua função na escola quanto para participar dos cursos de formação. Pelo segundo critério,

supõe-se que um professor iniciante não possa candidatar-se, porém, não é o que parece ocorrer na prática. Talvez pela abertura propiciada pela observação feita em seguida, de que caso inexistia candidato na unidade educacional, ou o candidato não atenda aos requisitos, serão abertas inscrições por meio de edital publicado no Diário Oficial do município. Quanto ao início das atividades do POSL, só ocorrerá após estágio de 20 horas-aula em SL, indicado e acompanhado pela Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica da respectiva Diretoria Regional de Educação.

Na seção do site da Prefeitura de São Paulo destinada a divulgar o projeto Sala de Leitura, consta que ela já existe há mais de 30 anos, logo seria de se esperar que já tivesse obtido melhores resultados. É o que Mendes (2006) procura elucidar em sua tese de doutorado. Segundo a pesquisa, a criação da SL originou-se por um programa piloto de leitura em 1972 por um grupo de professores e especialistas do ensino que notaram desinteresse dos alunos e insuficiente rendimento deles em língua portuguesa. Tal programa fora ampliado gradativamente ao longo das administrações de São Paulo. A criação do espaço específico para a leitura na escola visava melhorar as condições de leitura tanto dos alunos quanto dos professores. Partindo da hipótese de que a SL constituiu-se em inovação na Secretaria de Educação e que permaneceu independente das modificações políticas, a autora investiga “Como o projeto Sala de Leitura da Rede Municipal de Ensino de São Paulo se implanta, se implementa, se institui e permanece” (p. 32).

Compreende-se que, desde o início, o objetivo central da SL já era o de fazer com que os alunos melhorassem ou mesmo adquirissem habilidade de leitura e de compreensão de texto. As renovações feitas por legislação, ao longo dessas três décadas, não trouxeram efetiva novidade, mas reiteram a busca por um resultado que ainda não se mostra possível ou está muito distante. É possível que isso ocorra devido também à concepção de leitura que, na primeira década de existência da SL, era baseada no academicismo e no utilitarismo, ou seja, foi considerada como a “aquisição de habilidades de leitura e de decodificação, desenvolvimento de vocabulário” e “sacrifica a análise crítica da ordem social e política que dá origem à necessidade de leitura em primeiro lugar” (p 76). Isso se verificava, na prática, pelo sistema de Fichas de Leitura, com questões sobre o conteúdo da obra lida. Outro fator pode ser o papel do professor, o qual era, no início, designado como PESL, Professor Encarregado, ou seja, era considerado um técnico que aplicaria na SL as habilidades de leitura tanto para textos

recreativos quanto para fins de estudo e ensinaria aos alunos o comportamento esperado de leitor em biblioteca, como, segundo Petrucci (2002, apud Mendes, 2006),

ler sentado em posição ereta com os braços apoiados na mesa, com o livro diante de si (...); (...) ler com a máxima concentração, sem mover-se, sem fazer barulho, sem incomodar os outros, sem ocupar demasiado espaço; (...) ler de maneira ordenada, obedecendo ao texto em suas subdivisões; folhear o livro com cuidado, sem dobrá-lo, sem amassá-lo, maltratá-lo ou danificá-lo.

Como já referido anteriormente, na legislação atual das SL não há definição sobre o “comportamento de leitor”, mas certamente não deve (deveria) ser o mesmo de 1972, dada, inclusive, a ressignificação do papel do professor e da própria natureza da atividade de leitura.

Segundo a autora, no início da década de 1980, o projeto da SL é sedimentado e ganha maior preocupação com o desenvolvimento do gosto pela leitura, suas consequências educativas e a integração da prática à vida do aluno, que levou ao abandono das tais Fichas de Leitura Dirigida. A leitura é reconceituada como “processo de descoberta e atribuição de significados ao texto escrito” (p. 237) e o professor passava a ser o intermediador do livro com o leitor e não mais um mero técnico.

Na década de 1990, a concepção de leitura permanece, mas amplia-se, com abordagem de cunho político-social, que transforma o professor em um agente das mudanças ao adotar postura crítica e propiciar a formação de leitores críticos. É nessa época que se alterou, por legislação, o nome de Professor Encarregado da Sala de Leitura para Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL) e sua formação incluía encontros com outros POSL e escritores, seminários, oficinas e palestras em que se apresentavam sugestões de atividades a serem aplicadas na SL, mas, segundo a autora, o “embasamento teórico estava subjacente às sugestões de atividades e pouco foi discutido com os POSL” (p. 326).

Ao final desse período, a ênfase continuava sendo a leitura por prazer, por isso, embora se pregasse a necessária intervenção do POSL para propiciar os diferentes diálogos (entre os leitores; entre leitor, texto e autor; entre leitores e professores), não havia compromisso com a sistematização. De qualquer forma, a consolidação da SL define a escola como o local que valoriza a leitura e o último decreto e portaria em vigor, como já discutimos, não só determinaram sua existência em toda a rede (ainda que com a ressalva do espaço físico) como a atrelaram ao Projeto Pedagógico da Escola, que segue

documentos oficiais de parâmetros e orientações curriculares e referenciais teóricos nele presentes.

## 1.2 – A leitura na Linguística Textual e na Educação

Os documentos oficiais nacionais e municipais sobre currículo de Língua Portuguesa analisados em nosso trabalho defendem uma visão sobre linguagem, texto e leitura ancorada na Linguística Textual, cujo objetivo segundo Koch e Travaglia (2011, p. 69) é “representar os processos e mecanismos de tratamento dos dados textuais que os usuários põem em ação quando buscam interpretar uma sequência linguística, estabelecendo o seu sentido e, portanto, calculando sua coerência”. Os mesmos autores ampliam o objetivo desta também chamada Teoria do Texto, ao relacionar os papéis do autor, do texto e do leitor:

o produtor do texto, em função de sua intenção comunicativa, levando em conta todos os fatores da situação e usando seu conhecimento linguístico, de mundo etc., constrói o texto, cuja superfície linguística é constituída de pistas que permitem ao receptor calcular o (um) sentido do texto, estabelecendo sua coerência, através da consideração dos mesmos fatores que o produtor e usando os mesmos recursos (conhecimento linguístico, de mundo, etc.).

Compreender, portanto, que na produção do texto entram em jogo a intenção do autor, seu conjunto de conhecimentos e a situação de forma a constituir pistas linguísticas que levam o leitor a construir o(s) sentido(s), de acordo com os seus conhecimentos prévios, é conceber o texto como um ato comunicativo, como confirma Marcuschi (2008, p. 242):

o texto não é um puro produto nem um simples artefato pronto; ele é um processo e pode ser visto como um evento comunicativo sempre emergente. Assim, não sendo um produto acabado e objetivo nem um depósito de informações, mas um evento ou um ato enunciativo, o texto acha-se em permanente elaboração ao longo de sua história e das diversas recepções pelos diversos leitores.

Desse modo, retornamos à relação autor-texto-leitor, pois a construção de *um* sentido, não necessariamente *do* sentido do texto intencionado pelo autor, dá-se por diferentes leitores, não necessariamente diferentes sujeitos, mas também determinado sujeito em diferentes momentos, com diferentes conhecimentos, igualmente por isso a leitura, nesta perspectiva sociocognitivo-interacional, é entendida como um processo de construção de sentidos, uma prática social, como nos apontam Koch e Elias (2009, p. 11)

ao definirem-na como “uma atividade altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo”. Para a construção de sentidos do texto, além de dependermos de fatores como os objetivos da leitura e o conjunto de conhecimentos (de mundo, linguístico e interacional), recorreremos também a uma série de estratégias, como a seleção, antecipação, inferência e verificação.

Tais estratégias são esmiuçadas por Solé (1998), doutora em Psicologia e atuante na área da Educação, que considera *ler* um sinônimo de *compreender*: um processo complexo de construção de sentidos do texto. A autora define as estratégias de leitura como “procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo” e podem ser “transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas”, de modo a possibilitar a formação de leitores autônomos, capazes de não só ultrapassar as dificuldades impostas pela leitura – por saberem utilizar a estratégia adequada para a compreensão de determinado texto –, mas também aprender a partir dos textos que leem. Embora as estratégias sejam integradas ao longo de todo o processo de leitura, é possível dividi-las de acordo com cada fase da leitura, como resumimos abaixo, sem que se tome essa divisão com rigidez:

- a. *Antes da leitura*: motivação, definição dos objetivos de leitura e atualização dos conhecimentos prévios relevantes;
- b. *Durante a leitura*: estabelecimento de inferências diversas, revisão e comprovação da própria compreensão enquanto se lê e tomada de decisões adequadas diante de problemas na compreensão;
- c. *Depois da leitura*: recapitulação ou resumo do conteúdo, ampliação do conhecimento obtido por meio da leitura.

O ensino das estratégias também se faz necessário para tornar a interação texto-leitor o mais produtiva possível, mas elas não podem ser tomadas como receitas, habilidades ou técnicas precisas ou infalíveis a serem aplicadas mecanicamente, seja pelo leitor ao compreender os textos, seja pelo professor ao ensiná-las. O risco, para o primeiro, é frustrar-se quanto a suas expectativas de leitura, como não resolver os problemas durante o processo por não saber refletir sobre a(s) estratégia(s) adequada(s); para o segundo, é não ensinar a ler, mas apenas avaliar a leitura do aluno, transformando

o que é um meio em um fim. O detalhamento dessas estratégias e de suas implicações na prática escolar será feito no capítulo II.

### 1.3 – A leitura do gênero crônica

Embora o gênero crônica esteja circunscrito ao domínio discursivo ficcional (MARCUSCHI, 2010), por sua base literária, é um gênero que, ao abordar comumente aspectos do cotidiano, perpassa a esfera jornalística, menos pelo caráter informativo, mais pelo argumentativo desse domínio, como nos lembra Antonio Candido (1992, p. 09) ao comentar que muitas crônicas “mantêm o ar despreocupado, de quem está falando coisas sem maior consequência; e, no entanto, não apenas entram fundo no significado dos atos e sentimentos do homem, mas podem levar longe a crítica social”.

Esta concepção da crônica como resultado da soma de jornalismo e literatura também é vista em Sá (2008, p. 10), que apresenta a figura do “narrador-repórter”, aquele que registra o circunstancial, princípio básico da crônica, estabelecido no que se pode considerar como o início da literatura brasileira (mesmo que com controvérsias): a *Carta a El Rey Dom Manuel* de Pero Vaz de Caminha. A despreensão no registro dos acontecimentos, porém, é apenas aparente, pois, como a crônica também é literatura, o autor explora “as potencialidades da língua, buscando uma construção frasal que provoque significações várias (mas não gratuitas ou ocasionais), descortinando para o público uma paisagem até então obscurecida ou ignorada por completo”.

A transitoriedade do jornal também marca a crônica, seja pelos rápidos acontecimentos que focaliza, seja por sua curta extensão, condizente com o leitor apressado, seja ainda pela urgência imposta a seu criador, que deve entregá-la com antecedência para o jornal. Por isso também a crônica lembra uma conversa entre amigos, o que faz com que, por um lado, haja maior proximidade entre as normas da língua escrita e da oralidade e, por outro, se estabeleça um diálogo entre o cronista e o leitor. Assim, o pequeno acontecimento do dia a dia ou uma frase de um amigo ou de um desconhecido que, por serem aparentemente simples, poderiam ser considerados insignificantes, ganham lirismo e geram reflexão sobre a complexidade da vida.

Ao compreendermos os elementos do gênero – o conteúdo temático, a estrutura composicional e o estilo verbal – podemos concluir que a crônica não só pode despertar o interesse pela leitura, mas também ser instrumento para se alcançar o objetivo de formar

leitores críticos, reflexivos, aptos para as mais diversas práticas sociais nas quais estão ou podem ser inseridos. É o que considera também Marquesi (2005, p. 35):

Ao lermos uma crônica, envolvemo-nos, pelo prazer da leitura e proximidade com o gênero, o que nos permite ampliar nosso universo de conhecimento, pois somos instigados à interpretação, e, assim, avançamos como leitores: ultrapassamos a linearidade, rompemos com a paráfrase, passamos às relações necessárias à leitura polissêmica - aquela que de fato nos permite atuar como leitores críticos; adentramos, enfim, à riqueza do mundo discursivo como fenômeno prático, social e cultural.

Com base em diferentes estudiosos do texto como fenômeno sócio-cognitivo-interacional, a autora propõe, ao longo de seu estudo, quatro estratégias para a leitura da crônica que visam à construção de sentidos, as quais reproduzimos sinteticamente abaixo:

- 1 – Identificação da conversa imaginária entre autor e leitor, do diálogo que se instaura, tanto pelas marcas linguísticas de uso da primeira pessoa, quanto pelo tema desenvolvido – sua efemeridade e proximidade do cotidiano;
- 2 – Identificação de índices que levem à avaliação da realidade pelo cronista;
- 3 – Identificação de índices de intertextualidade, que permitem ao leitor ampliar seu universo de interpretação; e
- 4 – Identificação da intenção do cronista em contraposição com a falsa impressão de que pretende ficar na superfície de seus comentários, por meio de relações textuais e contextuais.

Nos documentos oficiais, a crônica consta na lista de gêneros da modalidade escrita da esfera literária, trabalhada especialmente no terceiro e quarto anos do Ciclo II (oitavo e nono anos), tanto em sequências didáticas ou projetos quanto em atividades permanentes ou ocasionais de leitura. Especificamente nas *Orientações Curriculares e Proposição de Expectativas de Aprendizagem* (2007, p 77), têm-se sete expectativas de leitura para o gênero:

- P41** Relacionar a crônica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).
- P42** Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.
- P43** Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.
- P44** Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.
- P45** Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.
- P46** Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.
- P47** Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

**P48** Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.

É importante ressaltar que todas as expectativas buscam, de diferentes maneiras, estabelecer o diálogo entre leitor e texto, leitor e autor, de modo a se construírem os sentidos no processo de leitura, aliando-se investigações sobre o conteúdo, a estrutura e o estilo do gênero, como se pode perceber, por exemplo, por P42, P45 e P44, respectivamente. Mas é no *Referencial de Expectativas para o desenvolvimento da Competência Leitora* que se apresenta ao professor uma proposta de atividade de leitura da crônica. A tônica do capítulo, iniciado pela etimologia do termo e breve histórico do gênero, é a definição da crônica como “uma deliciosa mistura de sabores” e, para “aguçar o apetite”, apresenta-se a crônica “Os diferentes estilos”, de Paulo Mendes Campos e comentários sobre o texto, parecendo, primeiramente, querer-se despertar, reavivar no próprio professor o gosto pela leitura da crônica, o que se revela ainda por trechos como “Bom apetite”, “Primeiramente, aprecie a deliciosa crônica a seguir” ou até o subtítulo do capítulo: “Prato do dia: arroz, feijão e crônica”.

Apresenta-se então, ao longo de quatro páginas e meia, um exemplo de planejamento de atividade de leitura da crônica “Língua Brasileira”, de Kledir Ramil, cujas estratégias, transcritas na íntegra no ANEXO I, sintetizamos no quadro seguinte:

Antes da leitura

- levantamento de conhecimento prévio
- antecipação do tema
- explicitação dos objetivos

Durante a leitura

- leitura inicial pelo professor
- localização do tema no texto
- esclarecimento das palavras desconhecidas pelos alunos
- identificação das palavras-chave
- pistas linguísticas
- características do gênero

Depois da leitura

- construção da síntese semântica do texto
- troca de impressões
- registro
- preenchimento de quadro-resumo das características do gênero

Nota-se que as estratégias apresentadas referem-se tanto ao processo de construção de sentidos por parte do leitor quanto à didática do professor, de tal modo que

este tenha um exemplo do trabalho que pode ser desenvolvido com o gênero crônica, seja na sala de aula, seja na Sala de Leitura. Resta-nos nesse estudo a investigação das dificuldades que surgem na prática pedagógica e como o professor, especialmente iniciante, lida com elas.

## **Capítulo II – UM PROFESSOR ORIENTADOR DA SALA DE LEITURA: FORMAÇÃO, ATUAÇÃO E DIFICULDADES ENFRENTADAS**

Recorremos a diferentes técnicas de pesquisa para buscar respostas a nosso questionamento inicial: como um professor iniciante de português lida com as dificuldades no ensino de estratégias de leitura na sala de leitura ao trabalhar o gênero crônica? No capítulo anterior, apresentamos nossas primeiras opções: a documentação indireta e a pesquisa bibliográfica, a primeira, ao analisar os documentos oficiais sobre ensino de Língua Portuguesa e, mais especificamente, ensino de leitura em âmbito nacional e municipal e sobre a legislação da Sala de Leitura; e a segunda, ao consultar as publicações sobre leitura nas áreas da Linguística Textual e da Educação.

Dando continuidade à nossa busca, apresentamos neste segundo capítulo duas outras ferramentas: a observação direta extensiva, ao elaborar e aplicar um formulário, e a observação direta intensiva, ao acompanhar, individualmente e de forma não participante, uma aula de um POSL. Essa aula ocorreu em novembro de 2011, numa Sala de Leitura de uma escola pública da prefeitura na Zona Sul de São Paulo. O formulário fora aplicado logo após a aula, decisão que tomamos por acreditar que, dessa forma, interferiríamos menos na prática habitual da professora, a qual, sabemos, já estaria alterada por nossa presença em sua sala de aula. Na análise desses dois procedimentos, porém, optamos por um percurso inverso: inicialmente apresentamos o formulário, de modo a situar o professor iniciante escolhido e quais são suas próprias impressões sobre sua atuação na Sala de Leitura. Em seguida, apresentamos nossas observações sobre a aula desse POSL, buscando perceber as correspondências e distorções entre o que fora revelado no questionário e o que fora manifestado em sua aula.

### **2.1 – Formulário: conhecendo um POSL iniciante**

A escolha do formulário como instrumento de pesquisa deveu-se à necessidade de obter informações diretamente do professor pesquisado e à maior rapidez na obtenção de tais informações, pois o preenchimento, feito pelo próprio pesquisador, fora realizado logo ao término da observação da aula na Sala de Leitura. Seguindo-se as orientações propostas por Marconi e Lakatos (2011), o formulário foi dividido da seguinte forma:

- Parte I – Histórico: composta por quatro perguntas;

- Parte II – Função do professor orientador de Sala de Leitura: composta por quatro perguntas, sendo a última subdividida em doze itens; e
- Parte III – Prática pedagógica na Sala de Leitura: composta por três perguntas subdivididas, respectivamente em seis, nove e oito itens.

As perguntas das partes II e III são de múltipla escolha do tipo mostuário (com leque de respostas possíveis) e de estimação / avaliação (com escala de grau de intensidade) combinadas a perguntas abertas. Apresentamos a seguir cada uma das partes do questionário, seguida de nossa análise. A íntegra do formulário com as respostas encontra-se no anexo II.

### 2.1.1 – Histórico

|  |                                      |
|--|--------------------------------------|
| 1 – Idade: <b>41</b> anos  |                                      |
| 2 – Possui graduação em: <b>Artes e Letras</b>                         | Ano de conclusão: <b>1992 / 2008</b> |
| 3 – Possui licenciatura em: <b>Artes e Letras</b>                      | Ano de conclusão: <b>1992 / 2008</b> |
| 4 – Curso de Formação Continuada: <b>Especialização nas duas áreas</b> |                                      |

A professora Sofia<sup>3</sup> tem 41 anos de idade e duas graduações, uma em Artes, concluída em 1992, e outra em Letras, concluída em 2008. Ela também cursou Especialização nas duas áreas, sendo que o término da de Língua Portuguesa ocorre em março de 2012. Estes dados sobre a formação da professora são importantes, pois nosso foco é o professor iniciante de português, situação na qual ela se inclui, afinal, a observação de sua aula foi realizada em novembro de 2011.

### 2.1.2 – Função do Professor Orientador de Sala de Leitura (POSL)

|  |
|--|
| I – Há quanto tempo é POSL?<br><input checked="" type="checkbox"/> menos de 1 ano                      ( ) menos de 2 anos                      ( ) menos de 3 anos                      ( ) menos de 5 anos   |
| II – Passou a exercer a função de POSL por<br><input type="checkbox"/> ter sido eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho, vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola<br><input type="checkbox"/> ter feito inscrição para a Rede Municipal de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.<br><input checked="" type="checkbox"/> outro. Qual? <b>Referendo (parecido com o primeiro caso: apresentou uma proposta de trabalho que foi analisada e aceita pelos professores)</b> |
| III – Como tomou conhecimento do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar?  |

<sup>3</sup> O nome apresentado é fictício para se garantir o necessário sigilo dos dados da pesquisa.

- foi apresentado por um professor da escola.  
 foi apresentado pela coordenação / direção da escola.  
 você fez parte da elaboração.  
 outro. Qual? \_\_\_\_\_

As três perguntas iniciais desta segunda parte do formulário esclarecem que o ingresso de Sofia como POSL ocorreu há menos de um ano, por meio de um Referendo, ou seja, ela apresentou uma proposta de trabalho que foi analisada e aceita pelos professores da escola. Ressalte-se também que o Projeto Pedagógico da Unidade Escolar, com o qual sua proposta de trabalho deve ser condizente, foi apresentado a ela pela coordenação / direção da escola. Assim, pode-se afirmar que o ingresso de Sofia como POSL ocorreu em conformidade com o previsto na Portaria 3079/08, diferente de alguns casos isolados relatados por colegas educadores de que às vezes o POSL assume a Sala de Leitura sem qualquer preparo ou familiaridade com a leitura.

A quarta pergunta, subdividida em outras doze, é relativa à frequência com que determinadas funções são desempenhadas pelo POSL, todas extraídas da descrição de atribuições apresentada na Portaria. Para cada item, apresentamos uma escala de intensidade decrescente, combinada à pergunta aberta:

IV – Assinale a frequência com que as funções descritas abaixo são desempenhadas por você como POSL.

1 - Planejar e desenvolver atividades com os educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula, constituindo-se, dentre outras, de:

a) roda de leitura de livros de literatura  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

b) roda de leitura de textos científicos  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

c) roda de jornal  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Indisciplina**

d) leitura de diversos gêneros  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) empréstimo de livros  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

2 - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura e escrita em parceria com os regentes das classes e em conjunto com o Professor Orientador de Informática Educativa.  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

3 - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.  
 frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como:

a) festivais de poesia

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Foi o professor regente que fez.**

b) festivais de música

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Foi o professor regente que fez.**

c) concursos literários

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Nem consegue dar aula.**

d) saraus

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Por enquanto não.**

e) mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) outras. Quais? **Desenhos das histórias com os menores.**

6 - Assegurar a infra-estrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

b) tombamento do acervo

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades a serem desenvolvidas

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

7 - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

8 - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, porta-livros, carrinhos ambulantes.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Não conseguiu.**

9 - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular, o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos durante o estudo.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

|   |
|---|
| <p>10 - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.<br/> <input type="checkbox"/> frequentemente    <input type="checkbox"/> esporadicamente    <input checked="" type="checkbox"/> nunca. Por quê? <b>Nunca foi pedido.</b></p> <p>11 - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.<br/> <input checked="" type="checkbox"/> frequentemente    <input type="checkbox"/> esporadicamente    <input type="checkbox"/> nunca. Por quê? _____</p> <p>12 - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade.<br/> <input type="checkbox"/> frequentemente    <input type="checkbox"/> esporadicamente    <input checked="" type="checkbox"/> nunca. Por quê? <b>Ainda não há na escola.</b></p> |
|---|

Destacam-se, neste conjunto, quatro perguntas cujas respostas começam a satisfazer um dos objetivos dessa pesquisa, o levantamento das dificuldades do professor iniciante com o ensino de leitura.

**A primeira:** “Planejar e desenvolver atividades com os educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula”

A professora respondeu que *frequentemente* desenvolve roda de leitura de livros de literatura, leitura de gêneros diversos e empréstimo de livros; *esporadicamente*, roda de leitura de textos científicos e orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos; e *nunca* faz roda de jornal. O motivo dado foi a indisciplina. Transparecem, pois, duas dificuldades, a explicitada pela professora, a indisciplina dos alunos que impossibilita a roda de jornal, instrumento possivelmente de mais fácil acesso aos alunos, não só pelo baixo custo financeiro, mas também por estar presente diariamente na SL e o pouco trabalho com textos científicos ou não literários, embora se tenha apontado a leitura frequente de “diversos gêneros”.

O jornal como veículo de comunicação que abarca diversos gêneros textuais, de diferentes esferas do conhecimento, com variados níveis de linguagem seria bastante propício à inserção dos alunos na leitura de textos que despertassem a necessidade da leitura para obtenção de informação, de conhecimento e também por prazer, para o que deve ser transposta a barreira da indisciplina. Tal valorização à leitura do jornal não deve ser interpretada como um desvio do foco dessa pesquisa, ensino de estratégias de leitura ao se trabalhar com o gênero crônica, mas como etapa ligada a este gênero que se relaciona diretamente ao cotidiano particular do cronista e / ou da sociedade, muitas vezes tendo como ponto de partida notícias diárias divulgadas na mídia.

**A segunda:** “Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens”

Sofia respondeu *frequentemente* para mostras de atividades desenvolvidas na SL; indicou outra atividade em pergunta aberta, os desenhos das histórias com as crianças

menores; e revelou *nunca* para festivais de poesia e música, concursos literários e saraus. A causa da negação dos festivais decorre do fato de o professor regente tê-los realizado; o motivo da ausência dos saraus sugere algo programado para o futuro, sem se ter esclarecido o impedimento atual, pois a professora respondeu “por enquanto não”; por fim, e mais desanimadora, foi a razão da falta dos concursos literários: Sofia desabafou que nem consegue dar aula. Reforça-se, pois, na perspectiva da professora, o obstáculo no trabalho com a leitura decorrente da indisciplina dos alunos, situada agora numa atividade que, em princípio, seria muito prazerosa por englobar envolvimento e criatividade tanto por parte dos alunos quanto do professor.

**A terceira:** “Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa”

A POSL respondeu *nunca*, porque jamais foi pedido. Explicita-se, portanto, outra dificuldade que subjazia às duas questões anteriores, afinal, parece-nos que não há a necessária integração do trabalho do professor regente de classe e do orientador da SL, pois ou o primeiro realiza atividades das quais o segundo não participa, ou o segundo só realiza a tarefa se for solicitado. É claro que diversas variáveis podem interferir nessa relação e não há espaço para analisá-las nesta pesquisa, mas cabe destacar que, como a Sala de Leitura é um complemento da sala de aula, a integração dos professores de cada espaço é fundamental para que a leitura seja desenvolvida tanto em um quanto em outro.

**A quarta:** “Assegurar a infraestrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura”

Por fim, Sofia respondeu *frequentemente* a todas as sete tarefas: organização permanente do acervo, seu tombamento e restauração, organização do espaço físico de acordo com as atividades desenvolvidas, organização do acervo em articulação com o professor regente de classe, proposição anual de ampliação do acervo e elaboração de horário de atendimento.

É inegável que a adequada infraestrutura é fundamental para o funcionamento da SL, porém, ao se comparar com as respostas anteriores, não é possível deixar de notar que as dificuldades levantadas apresentam-se no contato direto com os alunos e, em parte, com o professor regente de classe, tornando-se nulas quando as tarefas dependem exclusivamente do trabalho individual de caráter mais “técnico” do POSL.

### 2.1.3 – Prática Pedagógica na Sala de Leitura (SL)

Esta última parte do formulário é composta por três itens baseados nos preceitos enunciados nos documentos oficiais analisados no capítulo I, da seguinte forma:

- I – seis objetivos descritos na Portaria sobre a Sala de Leitura;
- II – nove conteúdos para a prática de leitura de textos escritos apresentados nos PCNs;
- e
- III – oito expectativas da leitura de crônicas indicadas nas Orientações Curriculares do município de São Paulo.

|  |   |   |
|--|---|---|
| I – Nos objetivos específicos da SL abaixo descritos, indique o quanto cada um deles foi atingido.   |   |   |
| 1 - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional.   | <input checked="" type="checkbox"/> plenamente atingido | <input type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____            |
| 2 - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.   | <input type="checkbox"/> plenamente atingido            | <input checked="" type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____ |
| 3 - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social   | <input type="checkbox"/> plenamente atingido            | <input checked="" type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____ |
| 4 - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura | <input checked="" type="checkbox"/> plenamente atingido | <input type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____            |
| 5 - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos  | <input type="checkbox"/> plenamente atingido            | <input checked="" type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____ |
| 6 - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.  | <input type="checkbox"/> plenamente atingido            | <input checked="" type="checkbox"/> parcialmente atingido <input type="checkbox"/> não atingido. Por quê? _____ |

No item I, questionou-se o quanto cada um dos seis objetivos específicos da SL (apresentados neste trabalho em 1.1.4) foi atingido e, na avaliação de Sofia, foram plenamente atingidos dois objetivos: “Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional” e “Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura”. Os outros quatro objetivos, todos os que envolvem a interação direta com os alunos e uma “resposta” deles ao trabalho do POSL, foram considerados parcialmente atingidos.

No item II, foram listados alguns dos conteúdos para a prática de leitura de textos escritos apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ciclo II do Ensino Fundamental e pediu-se que Sofia indicasse o grau de dificuldade que encontrava ao trabalhar com cada um deles na SL:

II – Abaixo estão listados alguns dos conteúdos para a prática de leitura de textos escritos apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ciclo II do Ensino Fundamental. Indique o grau de dificuldade que você encontra ao trabalhar com cada um deles na SL.

1 - explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

2 - seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:

a) leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Os alunos não têm o hábito, o interesse pela leitura.**

b) leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

c) leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

d) leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Indisciplina dos alunos.**

3 - emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:

a) formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

b) validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

c) avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Indisciplina**

d) construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Indisciplina**

e) inferir o sentido de palavras a partir do contexto

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

f) consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor)

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor

nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

6 - articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**

7 - estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**

8 - levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:  
a) confrontá-lo com o de outros textos  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**  
b) confrontá-lo com outras opiniões  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_  
c) posicionar-se criticamente diante dele  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

9 - reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.  
 nada difícil                     um pouco difícil                     difícil. Por quê? **Impossível até.**

Suas respostas chamam a atenção para quatro grupos de conteúdos.

**O primeiro:** “seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e do suporte”

Sofia considerou *difíceis* a leitura integral (fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto) e a leitura item a item (realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária), devido à falta de hábito, de interesse pela leitura e à indisciplina dos alunos, respectivamente. Ressurge um obstáculo já explicitado anteriormente, a indisciplina dos alunos, e revela-se um novo, a falta do hábito de ler, do interesse pela leitura.

Desse dado novo, uma implicação é inevitável: se dois dos objetivos da SL são “despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário” e “possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos”, parece-nos que a *finalidade* da SL está se confundindo com a *dificuldade*

verificada neste espaço. Em outras palavras, era de se esperar que, se a intenção é despertar o interesse pela leitura e formar o leitor autônomo, o aluno chega à SL carente de tais características, o que não deveria ser, ao menos em teoria, um empecilho para o desenvolvimento de determinados conteúdos, mas antes a situação natural na qual e por que trabalhá-los.

**O segundo:** “emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura”

A professora considerou *nada difícil* formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura e consultar outras fontes em busca de informações complementares; *um pouco difícil* validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura e inferir o sentido de palavras a partir do contexto; e *difícil* avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras e construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura, justificando-se, novamente, pela indisciplina.

Embora Sofia assim nomeie o fato, notamos que quanto mais a atividade exige participação ativa do aluno e conseqüente mediação do professor, por ser um processo não-linear, confundido com a situação de aparente caos, como o ir e vir durante a leitura, mais Sofia tem dificuldade. Talvez, portanto, o problema seja outro: a dificuldade em incentivar e/ou organizar a participação dos alunos em determinadas atividades.

**O terceiro:** “articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero”; “estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como mudança de parágrafo, títulos e subtítulos para textos em prosa”; e “reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor”

Todos os itens são relacionados a elementos linguísticos do texto e foram considerados *difíceis* por Sofia. É a dificuldade de concentração dos alunos que, na perspectiva da professora, torna difícil o trabalho com tais conteúdos e até “impossível”, no último deles. Não nos parece precipitado deduzir que a falta de concentração dos alunos possa ser decorrente tanto da falta de conhecimento prévio e/ou assimilação adequada de tais conteúdos quanto – e talvez principalmente – da falta de articulação do trabalho do POSL e do professor regente de classe, afinal, espera-se que este trabalho

minucioso com o texto seja feito, em diferentes níveis de profundidade, desde os primeiros contatos com os mais diversos textos, já no Ensino Fundamental I.

**O quarto:** “articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas e pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor” e “estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito”

Sofia considerou tal grupo integralmente *nada difícil*. Mas, se estamos fazendo um levantamento das dificuldades enfrentadas por um POSL e procurando caracterizar a natureza de tais dificuldades, qual a razão de destacarmos as facilidades? O esclarecimento dessa questão vem sendo delineado na análise das respostas a esse formulário, pois parece-nos que às vezes se confundem as fronteiras entre a dificuldade *do aluno* para acompanhar determinadas atividades de leitura e as limitações *da professora* ao desenvolver tais atividades. Por isso afirmamos anteriormente que as melhores avaliações feitas por Sofia concentram-se nas tarefas individuais – tanto as que ela desempenha isoladamente na SL, quanto as que apenas apresenta aos alunos – ou nas que requerem pouco contato dela com os estudantes.

No item III e último do formulário, temos as expectativas de leitura de crônica indicadas nas *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa* do município de São Paulo e pedimos que Sofia indicasse o grau de dificuldade encontrado ao trabalhar com cada uma delas, seguindo a mesma escala do item II:

III – Abaixo estão listadas as expectativas de leitura de crônica indicadas nas *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa* do município de São Paulo. Indique o grau de dificuldade que você encontra ao trabalhar com cada uma delas na SL.

1 - Relacionar a crônica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).

( ) nada difícil                      ( ) um pouco difícil                      (X) difícil. Por quê? **Indisciplina, não sabe lidar com os alunos e fazê-los se interessar.**

2 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

(X) nada difícil                      ( ) um pouco difícil                      ( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

|  |
|--|
| 3 - Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.<br>(X) nada difícil            ( ) um pouco difícil            ( ) difícil. Por quê? _____   |
| 4 - Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.<br>(X) nada difícil            ( ) um pouco difícil            ( ) difícil. Por quê? _____   |
| 5 - Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.<br>( ) nada difícil            ( ) um pouco difícil            (X) difícil. Por quê? <b>Indisciplina causada pela falta de interesse decorrente de todas as atividades em si.</b> |
| 6 - Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.<br>(X) nada difícil            ( ) um pouco difícil            ( ) difícil. Por quê? _____  |
| 7 - Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.<br>(X) nada difícil            ( ) um pouco difícil            ( ) difícil. Por quê? _____   |
| 8 - Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.<br>( ) nada difícil            (X) um pouco difícil            ( ) difícil. Por quê? _____  |

Das oito expectativas, a professora considerou apenas uma *um pouco difícil*, “Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos”; cinco *nada difíceis*; e duas *difíceis*, “Relacionar a crônica ao seu conteúdo de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais)” e “Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas”. A justificativa, dessa vez, não se limitou à indicação de indisciplina, mas foi acompanhada de um triste desabafo, pois Sofia declarou que “não sabe lidar com os alunos e fazê-los se interessar”. Podemos inferir, então, numa primeira impressão, que a natureza das dificuldades enfrentadas por Sofia parece ser de caráter didático-metodológico, o que poderemos verificar a seguir na análise de sua aula.

## 2.2 – Atividade de leitura: as estratégias de leitura na prática do POSL

Para investigarmos as dificuldades do professor iniciante de Língua Portuguesa ao trabalhar a leitura de crônicas na Sala de Leitura, propusemo-nos a assistir a uma aula de Sofia para uma de suas turmas de oitava série (atual nono ano) do Ensino Fundamental II. Sugerimos o jovem escritor paulistano Antonio Prata, que reuniu recentemente suas crônicas publicadas no jornal *O Estado de S. Paulo*, entre 2004 e 2010, no livro *Meio Intelectual, Meio de Esquerda*. Foram pré-selecionadas seis crônicas, que consideramos

adequadas ao público-alvo, das quais a professora escolheu “Cruzamento”, anexo III, e cujo plano de aula encontra-se no anexo IV.

Escolhemos analisar a aula de Sofia seguindo a divisão, não estanque nem rigorosa, das estratégias de leitura proposta por Solé (1998): antes, durante e depois da leitura, procurando aprofundá-las, como indicado em 1.2. É apresentada inicialmente a transcrição de parte da aula e, em seguida, comentam-se as estratégias de leitura e as dificuldades verificadas.

### 2.2.1 – Antes da leitura

(Por ser a penúltima semana de aula da oitava série (atual nono ano), os alunos estão eufóricos não só com o término das aulas, mas também com a mudança de escola, já que a Unidade Educacional a que pertencem abrange apenas o Ensino Fundamental. É a última aula do período matutino e os alunos chegam bastante ruidosos à Sala de Leitura. Sofia pede insistentemente a atenção, a colaboração de todos, dizendo que precisava conversar com eles, mas é apenas durante a chamada que eles vão se acalmando.)

*Sofia* (mostrando um espelho para a turma): Para que serve este objeto?

(Os alunos falam ao mesmo tempo, mas a professora pede sempre educação e respeito a quem está falando.)

*Alunos*: Para refletir a imagem da pessoa.

*Sofia*: Por que é tão importante enxergar a imagem no espelho?

*Aluno*: Para os outros não olharem e te acharem feio.

(A professora repreende constantemente os alunos devido à indisciplina.)

*Sofia*: Com base no que ele falou, este é o único objeto para checar a sua aparência, para saber de você mesmo ou há outra maneira de saber de você, como pelo olhar de uma outra pessoa?

(Após algumas falas desencontradas, uma das alunas concorda que é possível ser visto pelo olhar do outro. A professora logo pede um exemplo.)

*Aluna*: O Apolo<sup>4</sup> (o garoto estava ao lado da aluna) me olha com olhar de desejo...

(Após risos da turma e uma certa contestação do garoto, a professora também concorda.)

*Sofia*: Como vocês veem os adultos?

*Alunos* (vários falando ao mesmo tempo): Velhos, feios, chatos, amorosos, bêbados, responsáveis, gordos, folgados, insuportáveis, ladrões, trambiqueiros

(Neste momento, a professora usa o comando “pronto. Parou”, impedindo que os alunos continuem a “brincadeira”.)

*Sofia*: Como vocês puderam ouvir, as opiniões são bem divergentes, muito diferentes. Quem poderia justificar, por exemplo, por que o adulto é folgado?

*Aluno F<sup>5</sup>*: Porque ele é adulto, quer mostrar que é adulto.

*Aluno F1*: (interferindo bruscamente, em voz alta, na resposta do colega) Porque eles que pegá arma e matá nós. (Causa risos na sala. A professora novamente pede respeito.)

*Sofia*: Quem falou que adulto é responsável, sabe me dizer por quê?

*Aluno*: Porque os adultos têm atitudes muito mais responsáveis que os adolescentes, têm mais experiência de vida que os adolescentes.

(Sofia pergunta se os colegas concordam, mas os meninos do fundo, que não param de conversar, dizem que não é possível entender nada. Ela pede a colaboração deles e das meninas da frente, para que escutem e solicita que a aluna repita sua ideia.)

*Sofia*: Outra característica. Os adultos são insuportáveis. Por quê?

*Aluno*: Porque querem tudo na hora que eles querem, não deixam a gente fazer o que quer.

<sup>4</sup> O nome é fictício para garantir o necessário sigilo dos dados da pesquisa.

<sup>5</sup> Há ao fundo da sala um grupo de quatro alunos bastante falantes, que serão designados por F, F1, F2 e F3.

(Novamente os meninos mais falantes interferem, mas sem que a professora possa ouvi-los: “Não deixam a gente sair da sala, ir beber uma água...”)

*Sofia:* Alguém disse que os adultos são amorosos. Por quê?

(Uma aluna tenta responder, mas os colegas falam demais, a ponto de nem mesmo a professora conseguir ouvir a aluna e pede, novamente, respeito, tentando chamar a atenção deles para si.)

*Sofia:* O que vocês acham que os adultos pensam dos adolescentes?

(Neste momento é grande a “bagunça”, pois um não ouve o outro, todos falam ao mesmo tempo. Só depois a professora tenta organizá-los, pedindo que levantem a mão para responder e para que todos se escutem.)

*Aluna:* Eles acham que somos mal-criados, relaxados, irresponsáveis, preguiçosos, rebeldes sem causa.

*Outra aluna:* [Minha mãe já disse que] se eu engravidar eu saio de casa.

*Sofia:* Vocês só falam aspectos negativos, nenhum positivo de vocês. Não há nada, os adultos só veem qualidades negativas de vocês?

*Aluna:* (voltando à negatividade) Que adianta ser bonita, mas relaxada?

*Outra aluna:* Minha mãe falou que eu vou ser carroceira.

(Muitos risos. A professora pede atenção e respeito o tempo todo, clamando por “Deus do céu”.)

*Sofia* (corrigindo e retomando o foco): Não é sobre os seus pais e você, mas como os adultos veem o adolescente? Alguém poderia justificar por que vocês têm essa impressão de que os adultos consideram vocês preguiçosos, relaxados...?

*Aluno F2:* Por que um dia eles foram crianças. Eu acho que é isso.

(A professora frisou que era a opinião dele e pediu que mais alguém se manifestasse.)

*Aluna:* Os adolescentes são rebeldes, não querem escutar o adulto, o mais velho, ignoram os outros, querem aprender da forma deles mesmos.

*Aluno:* Os adolescentes têm vida própria e o adulto não aceita isso.

*Sofia:* Alguém conhece o escritor chamado Antonio Prata? (não espera resposta, já emenda) Ele fez uma história curta sobre a maneira de uma geração ver a outra. (Distribui os textos fixados em placas de cartolina verde, tamanho maior que o sulfite.) Vocês têm dez minutos para ler e dizer qual é a visão que Antonio Prata tem dos adolescentes e qual é a visão que ele tem dos adultos.

(O grupo falante imediatamente se manifesta: “Ah, mas é pra ler?”)

As estratégias usuais para o momento antes da leitura são motivação, definição dos objetivos de leitura, revisão e atualização dos conhecimentos prévios relevantes, estabelecimento de previsões sobre o texto e formulação de perguntas sobre ele.

Vemos que a professora optou por iniciar com a ativação do conhecimento prévio dos alunos a respeito da temática da crônica, partindo da apresentação de um objeto concreto, o espelho. Segundo Solé (1998), é essencial que o professor considere a bagagem que cada aluno traz e usa para interpretar um texto, construir um significado para o que lê. Ao conduzir a aula fazendo várias perguntas, numa progressão, Sofia incentiva que o aluno exponha o que já sabe sobre o tema: o choque de gerações / o olhar do adulto sobre o adolescente e vice-versa.

Sempre que os alunos desviam – como quando dão continuidade à sequência de características dos adultos na opinião dos adolescentes com adjetivos como “ladrões”, “trambiqueiros” –, Sofia retoma o foco, porém, talvez a demora numa única estratégia provoque maior dispersão, cansaço dos estudantes e conseqüentemente aumente a indisciplina, segundo a professora, já típica dos alunos, acirrada pela circunstância da aula vista (última aula da manhã, penúltima semana do último ano letivo daqueles alunos

na escola). Uma diversificação, ou antes complementação, desta estratégia seria o levantamento do conhecimento prévio dos alunos partindo-se de elementos do texto, como o gênero textual a ser lido, uma crônica, ou o próprio título, “Cruzamento”.

Dessa forma, poder-se-ia usufruir de outras duas estratégias: o estabelecimento de previsões sobre o texto e a promoção de perguntas dos alunos sobre ele. A primeira, baseada em elementos do texto (o gênero, o título, por exemplo), por estimular a formulação de hipóteses sobre o que será lido para em seguida confirmá-las – ou não – apenas por meio da leitura efetiva, possibilita ao aluno a percepção de que suas contribuições são fundamentais para o processo de leitura. A segunda, ainda que parta inicialmente do professor e posteriormente dos alunos, alia o conhecimento prévio atualizado à consciência do que ainda não se sabe, transformando o leitor de passivo a ativo no processo de leitura. Um dos lamentos de Sofia, ao final da aula, foi não ter “chegado às características do gênero”, o que pode ser atribuído ao tempo (uma única aula), mas também à aplicação das estratégias de leitura, afinal, talvez ela pudesse não ter se limitado apenas a informar que Antonio Prata fez uma “história curta sobre a maneira de uma geração ver a outra”, pois os elementos do texto podem ser discutidos ou ativar a curiosidade antes mesmo da leitura.

Isso não significa, porém, que seja necessário usar todas as estratégias de leitura para todo e qualquer texto, e sim escolher as que são mais adequadas para cada situação. A questão é que a etapa anterior à leitura propriamente dita é muito importante para o sucesso do leitor, ou seja, a construção de sentidos.

Assim, embora tenha sido eficiente a apresentação do espelho à turma, para motivar as ideias sobre o tema, o mesmo não ocorreu em relação à leitura, pois faltou clareza em três condições consideradas básicas por Solé (1998, p 91) para a motivação para a leitura: saber o que se deve fazer (conhecimento dos objetivos), sentir que é capaz de fazê-lo e achar interessante o que se propõe que faça. No caso das duas últimas, há uma barreira imposta explícita ou implicitamente pela própria escola, já que as situações mais estimulantes para a leitura são aquelas reais, quando o indivíduo busca sozinho a leitura e confia em sua capacidade, ao passo que na escola geralmente a leitura lhe é imposta e seu “mau desempenho” tende a ser mais “valorizado”, referenciado que seu bom desempenho. No caso da primeira, a falta de esclarecimento compromete a formação do leitor competente, aquele que, por ter consciência de seu(s) objetivo(s), é capaz de utilizar as estratégias necessárias para ler determinado texto, de forma a atingir seu(s) propósito(s).

Sofia não discute com os alunos os objetivos da leitura da crônica de Antonio Prata, mas ao dizer o tempo que os alunos têm para ler o texto e para responder à pergunta proposta, subentende-se o objetivo de ler para verificar o que se compreendeu, finalidade típica da escola, muitas vezes limitada à sequência leitura / pergunta / resposta, não atingindo o propalado desejo de formar leitores críticos.

### 2.2.2 – Durante a leitura

*Sofia:* Já pode começar a ler, lembrando que leitura é um ato solitário e silencioso.  
(Muito barulho da classe.)

*Aluna* (tentando sobressair-se à bagunça): Ô professora, vamos ler alto! Cada pessoa lê um parágrafo.

(Mais barulho.)

*Sofia:* Atenção, pessoal. A colega fez uma pergunta importantíssima. Por que eu não trabalho leitura em voz alta? (É interrompida por mais barulho). Vou explicar. Por que cada um tem uma cabeça. A leitura é um ato silencioso e individual. Ninguém consegue prestar a atenção devida à leitura se lê em voz alta.

*Aluna:* É melhor, cada um (também é interrompida pelo barulho da classe).

*Sofia:* Então vamos tentar a primeira vez silenciosa e a segunda vez alta. Tá bom? É melhor primeiro então silenciosamente e depois... Meninos! (Chama a atenção do grupo falante.)

*Aluno F:* Eu tô lendo!

(A professora fica em silêncio, lendo seu próprio encarte, e ao mesmo tempo pedindo silêncio à turma. O grupo de meninos continua falando, ainda que mais baixo, mas mal leem o texto.)

(Passados aproximadamente cinco minutos, a professora retoma a palavra.)

*Sofia:* Meninos, no primeiro parágrafo vocês têm alguma dúvida sobre vocabulário, alguma palavra que vocês nunca viram, que seja diferente?

(Os alunos falam ao mesmo tempo, mas a professora procura organizá-los.)

*Sofia:* Quem levantou a mão primeiro?

*Aluna:* Modorrenta. Geleia modorrenta.

(Outros, ao mesmo tempo, falaram outras palavras.)

*Sofia:* Modorrenta. Alguém sabe o significado da palavra modorrenta?

*Aluno F2:* Que ela está preguiçosa.

*Sofia:* Muito bem! Modorrenta, vagarosa, preguiçosa.

*O mesmo aluno:* Acertei? Acertei?

(A professora balançou a cabeça afirmativamente. O grupo do aluno tentou uma comemoração.)

*Sofia:* Esperem um pouco, com licença porque ela (dirigindo-se a outra aluna) pediu para falar. Qual é a sua dúvida?

*Aluna:* Modorrenta. Era a mesma.

*Aluno F:* “Esgoela”. “Esguera”.

*Sofia:* Onde está?

*Aluna:* No primeiro parágrafo...

*Sofia:* Em que linha por gentileza?

*Aluno:* Última. Penúltima.

(Após um certo tumulto, a professora “encontra” a palavra.)

*Sofia:* Esguelha, es-gue-lha. Olhar de lado, de esguelha.

*Aluna:* Dissuade.

*Aluno F:* É esguelha ou esgoelar?

*Aluno F2:* É esguelha!!

*Sofia:* Onde está? (dirigindo-se à aluna que perguntou por dissuade.) Você fala a linha por gentileza?

*Aluno F* (lendo em voz alta): “... o garoto a...”

*Sofia* (retomando a leitura um pouco antes): “A garota faz menção de apressar o passo, o garoto a dissuade com um olhar de esguelha”. O que é dissuadir? O que vocês acham que é?

*Aluno F3:* Rápido? Ele está rápido, olhando assim (fez o gesto de olhar de lado).

*Sofia:* Não, não. Olhem na frase. Qual o sentido de dissuadir?

*Aluno F3:* Lê de novo, professora.

*Sofia:* “A garota faz menção de apressar o passo, o garoto a dissuade com um olhar de esguelha”. Dissuadir nesse caso é?  
(Alunos falam ao mesmo tempo.)

*Sofia:* Advertir, alertar.

*Aluno F2:* E sutil, professora?

*Sofia:* Onde está?

*Aluno F2:* Está na mesma linha, depois de “esguelha e, talvez”...

*Sofia* (lendo em voz alta): “A garota faz menção de apressar o passo o garoto a dissuade com um olhar de esguelha e, talvez, um sutil aperto na mão”. Sutil quer dizer o quê?

*Aluna:* Leve?

*Sofia:* Muito bem! Leve.

*Aluna:* Fugaz.

*Sofia:* Onde está?

*Aluna:* No terceiro parágrafo.

*Sofia:* No terceiro parágrafo. Vamos então esperar um pouquinho só para ver se não existe mais dúvida

*Aluna* (interrompendo a professora): Não, professora, não é melhor ver o outro parágrafo e...

*Sofia* (interrompendo a aluna): Calma, é isso o que eu estou querendo dizer. Alguma dúvida a mais no primeiro parágrafo? (Os alunos meneiam a cabeça negativamente.) No segundo parágrafo, alguma dúvida de vocabulário?

*Aluno:* Tem só uma aí. (pausa) Não.

*Aluno F3:* “Pôsteres”.

*Sofia:* No segundo parágrafo? Que linha, por favor?

*Aluno F3:* Penúltima.

*Aluna:* É “pôsteres”.

*Sofia:* Pôsteres. É o plural de?

*Alunos:* Pôster.

*Sofia:* Pôster! Muito bem! E no terceiro parágrafo?

*Aluna:* Eu, professora!

*Aluno F1:* Peraí, e “hidrocor”?

*Aluna* (mostrando-se irritada): Canetinha!

*Sofia:* Canetinha hidrocor. Hidro quer dizer o quê? Vem de?

*Alunos:* Água.

*Sofia:* Canetinha que é à base de água. A canetinha da gente é hidrocor. Isso aqui que o colega tem na mão é uma canetinha hidrocor. Pode falar (dirigindo-se à aluna que tinha pedido a palavra.).

*Aluna:* Fugaz.

*Sofia:* No terceiro parágrafo? Que linha, por favor?

*Aluna:* Quarta.

*Sofia* (lendo em voz alta): “Mais ainda, talvez, porque o garoto passou para a menina a ideia, naquele olhar fugaz”. O que quer dizer fugaz?

(Alunos falam ao mesmo tempo. O grupo falante faz brincadeiras.)

*Sofia:* Ele olhou demoradamente para a menina?

*Aluna:* Então é rápido?

*Sofia:* Isso! Fugaz, rápido. Mais alguma outra dúvida no terceiro parágrafo? Não? (após certa pausa.)

*Aluna:* espere aí.

(Alunos falam ao mesmo tempo, alguns riem.)

*Sofia:* Ô gente, olha o respeito! Quarto parágrafo?

*Aluno:* Tem ainda “neurises”

*Sofia:* Em que linha, por favor? Ah, “neuroses”. O que são neuroses? Alguém sabe explicar?

*Aluno F2:* Está nervoso, agoniado.

*Sofia:* Neurose é uma doença psicológica. Quem está muito nervoso pode acabar neurótico. É bom olhar o dicionário...

*Aluno F2:* Ele tá na neurose! (Os amigos riem.)

*Aluna:* “Capítula”.

*Aluno:* “Capítulo”.

*Sofia:* Em que linha, por favor? (Alunos falam ao mesmo tempo.) Sim, quarto parágrafo, terceira linha. “Não capitula: arrisca, peita.” O que é capitular? (Os alunos falam ao mesmo tempo.) É aquele que não pensa, não para para pensar, para compreender, arrisca.

*Aluno:* Professora, primeira linha do quinto parágrafo.

*Sofia:* Primeira linha do quinto parágrafo. Qual é?

*Aluno:* “Pondêra”.

*Sofia:* Pondera, do verbo ponderar. “já a idade adulta pondera”. Alguém sabe me dizer o que é ponderar? (rápida pausa) Ponderar é pesar, é julgar se é certo, se é errado...

*Aluno:* “Concessões”.

*Sofia:* Concessões. É conceder, é dar. “Já a idade adulta pondera, põe o pé no freio quando convém, faz concessões ao mundo”, [como se diz] ah não, deixa para lá... Alguma outra dúvida?

*Aluno:* “Apascentado”.

(Alunos falam ao mesmo tempo.)

*Sofia:* Apascentado. Alguém já viu essa palavra alguma vez?

(Alunos falam ao mesmo tempo.)

*Sofia:* Apascentado é o que se tornou pacífico, domesticado. (Os alunos falam ao mesmo tempo e a professora repete a explicação).

(O grupo falante do fundo da sala levanta-se e dirige-se à janela que dá para a quadra. Mas a professora os ignora.)

*Sofia:* Pessoal, agora eu vou fazer aquela pergunta de novo. Qual a visão que Antonio Prata tem dos adultos?

*Aluno:* Pacientes.

*Sofia:* Pacientes. E o que mais? (Os alunos falam ao mesmo tempo, mas não apresentam outra informação pedida pela professora, que então continua.) Gente, atenção! E qual a opinião que Antonio Prata tem dos adolescentes? (Muito barulho)

*Alunos:* Impetuosos, irresponsáveis [na hora de atravessar a rua].

*Sofia:* Gente, pessoal! (A professora pede constantemente silêncio, atenção. Longa pausa.)

Destaca-se inicialmente a concepção de leitura apresentada por Sofia aos alunos: “leitura é um ato solitário e silencioso”, reformulada em seguida como “ato silencioso e individual”. A substituição de “solitário” por “individual” é interessante ao relacionarmos com o grupo em questão, os adolescentes, que tendem a considerar negativamente o primeiro, por ser sinônimo de isolado, numa fase da vida que costumam estar sempre em grupo. Além disso, é verdade que a leitura é um processo interno e que, ao ser silenciosa, respeita-se o ritmo de cada aluno, porém, independente de sua forma, a leitura é um processo que pode e deve ser ensinado e o professor, embora não seja o único, é um importante modelo de leitor competente para os alunos.

Assim, uma correção é necessária à fala de Sofia sobre a leitura em voz alta: quando ela se faz necessária (para uma plateia que não detém o texto escrito, por exemplo), é possível que se preste atenção, bem como quando se faz uso dela para chamar a atenção de todos, o que ocorreu na aula vista no momento de esclarecimento do vocabulário desconhecido. É verdade também que a leitura em voz alta, muitas vezes sem um propósito claro, é bastante praticada na escola, e isso talvez tenha ocasionado a insistência dos alunos de Sofia.

As estratégias durante a leitura mais comuns são o estabelecimento de inferências diversas, a revisão e a comprovação da própria compreensão enquanto se lê e a tomada de decisões adequadas diante de problemas na compreensão. Pode-se afirmar que este momento é aquele em que se privilegiam as situações de atividade compartilhada entre aluno e professor, os diferentes leitores, tanto que Solé (1998, p 117) considera as tarefas de leitura compartilhada

a melhor ocasião para os alunos compreenderem e usarem as estratégias úteis para compreender os textos. Também devem ser consideradas o meio mais poderoso ao alcance do professor para realizar a avaliação formativa da leitura dos alunos e do próprio processo e, neste sentido, devem considerar-se como um recurso imprescindível para intervir de forma possível nas necessidades que os alunos mostram ou que ele infere.

Compreendem as atividades de leitura compartilhada quatro estratégias: a recapitulação das ideias do texto, o esclarecimento de possíveis dúvidas sobre o texto, a formulação de perguntas sobre o que foi lido e o estabelecimento de previsões sobre o que ainda será lido (quando se lê um trecho por vez, o que não foi o caso analisado).

Na atividade proposta por Sofia, não se expôs sucintamente o que foi lido (nem se induziu a tal trabalho), nem se esclareceram as dúvidas, entendidas como autoquestionamento, etapa importante para comprovar se o texto foi compreendido. Apenas contemplou-se a formulação de duas perguntas, já anunciadas anteriormente, que tornaram a leitura necessária (“Qual a visão que Antonio Prata tem dos adultos? E dos adolescentes?”) e, de certa forma, retomaram e confirmaram a discussão prévia sobre o choque de gerações. Não há uma sequência rígida, nem a obrigatoriedade de se aplicarem todas essas estratégias, porém, é o trabalho com elas, de forma compartilhada, que possibilitará ao aluno os recursos necessários para saber selecioná-las e aplicá-las em sua leitura independente, autônoma.

Podemos afirmar, pela análise da aula, que a professora se deteve, em parte, nos erros (interpretações falsas) e nas lacunas da compreensão (sensação de não estar compreendendo), preocupando-se exclusivamente com o vocabulário desconhecido pelos alunos. Afirmamos “em parte”, pois a tomada de decisões adequadas diante de problemas na compreensão abrange outros aspectos além do vocabulário e não houve durante o processo o trabalho com a identificação do tema ou do núcleo de mensagem, com a verificação da compreensão da sequência de acontecimentos, com o reconhecimento de elementos do texto como pistas para a compreensão.

Mas, detenhamo-nos no trabalho com o vocabulário. Perante um problema de leitura e dependendo do objetivo dela, considera-se que a primeira decisão a tomar seja interromper a leitura, atitude contraproducente, pois o ideal é ignorar o vocábulo desconhecido e continuar lendo, afinal, possivelmente o contexto o esclarecerá. Após propor a leitura silenciosa e integral da crônica e perguntar sobre o vocabulário desconhecido, faltou à professora Sofia o resgate dessa etapa, ou seja, como seus alunos conseguiram ler até o final sem saber essas palavras? O desconhecimento prejudicou a leitura? Após conhecidas, o que se acrescentou à leitura? Tais questionamentos tornariam o processo mais consciente e possibilitariam ao aluno a instrumentalização adequada para lidar com outras situações semelhantes.

Considerando-se que a leitura integral da crônica não foi suficiente para esclarecer as palavras, senão os alunos não as teriam apresentado, tudo o que é possível fazer foi realizado pela professora, de forma exaustiva, mas adequada, pois recorreu a diferentes recursos: *aventurar uma interpretação* e verificar sua viabilidade, como quando para definir o que é “fugaz” indagou se o garoto “olhou *demoradamente* para a menina”, ao que a aluna concluiu ser o contrário, “Então é *rápido?*”; *reler o contexto*, de forma a buscar pistas sobre o significado, como procedeu em “dissuadir”<sup>6</sup> e outros inúmeros casos; e por fim, *buscar uma fonte especializada*, um professor, colega ou o dicionário para eliminar a dúvida. Sofia evitou bastante apresentar diretamente o significado das palavras, preferindo buscá-lo nos próprios alunos e somente fornecendo o sinônimo quando percebia que nenhum aluno conseguia indicá-lo, além disso, embora não tenha consultado, indicou a necessidade de recorrer ao dicionário no caso de “neuroses”.

Há que se valorizar ainda, por um lado, o incentivo, em forma de parabenização, que a professora dava a cada um que acertava (compreendia) a palavra trabalhada e, por outro, a paciência e a gentileza com que acolhia cada dúvida, fosse de um aluno integrado, participativo, fosse de um dos mais falantes. Por vezes, porém, tal postura permitiu (ou não impediu?) brincadeiras excessivas de alguns alunos que chegaram a irritar os colegas, como o caso de “hidrocor”, aumentando a tensão e indisciplina já instauradas no grupo. Ficou claro também que não era o objetivo de Sofia para esta aula, especificamente, trabalhar de forma produtiva o erro na leitura de alguns vocábulos como “esguelha” (esgoela / esguera), “pôsteres” (pósteres), “capitula” (capítula) e “neuroses”

---

<sup>6</sup> Se bem que, no caso, o sinônimo mais adequado ao contexto seria convencer a, fazer desistir de uma ideia, mais que “alertar”, “advertir”, como Sofia apresentou. Talvez isso a tenha levado a queixar-se, ao final da aula, que não fez um bom trabalho com o vocabulário, embora tenha sido extenso.

(neurises). Mesmo admitindo-se nesses exemplos diferentes níveis de “erro” (note-se a persistência da dúvida do aluno entre “esguelha” e “esgoelar”), evidencia-se que no ciclo final do Ensino Fundamental ainda não se está formando, como se deseja pela sociedade (pais, professores e especialistas) e se postula nos documentos oficiais sobre educação, um leitor competente.

### 2.2.3 – Depois da leitura

*Sofia:* O que prova no texto, me fala a frase do texto que mostra que Antonio Prata, apesar de reconhecer que a adolescência é impetuosa, muitas vezes não sabe o que faz, que frase mostra que ele tem uma visão positiva do adolescente?

(Pausa)

*Aluno:* “quem atravessou a rua à minha frente não foi um casal de adolescentes”

(Neste momento, a professora volta-se, irritada, para o grupo da janela e desabafa: “Dinheiro é difícil de ganhar. Por caridade. Tentem fazer a tarefa, por favor.” E dirigindo-se para a classe: “Pelo amor de Deus! Olha o respeito. Já vai dar o sinal.” Um dos meninos daquele grupo responde “Graças a Deus!”.)

*Sofia:* Pessoal, quem já achou a resposta?

*Aluno:* Não é a que eu falei?

*Sofia:* Não. Gente, silêncio, por favor. Qual é a frase do texto que mostra que Antonio Prata tem uma visão positiva do adolescente?

*Aluna:* “a idade adulta”.

*Sofia:* Uma frase...

(Mais barulho.)

*Aluna:* “Se nenhum de nós mudar sua velocidade...”

*Sofia:* Também não. Em qual ele tem uma visão positiva?

*Aluna:* “E quem freou o carro não fui eu, mas a idade adulta. Pois é assim que a adolescência lida com o mundo. Não capitula: arrisca, peita.”

*Sofia:* Mas essa é a que a colega usou para mostrar que o adolescente é irresponsável, não pensa, vai e faz. Parar por aí seria mostrar uma visão apenas negativa.

*Aluna:* É a frase “Eles vão no ritmo deles, a realidade que se vire e é assim, distraídos, que mudam o mundo.”?

*Sofia:* Isso, é a última. (Relê a frase.)

*Aluna:* Mas isso é um elogio?

*Sofia:* Sim. Um elogio, uma visão positiva do adolescente. No começo da aula, vocês me falaram desse embate que existe entre as gerações, as mais jovens e as mais velhas, que não compreendem e as mais velhas acham que os mais jovens também não as compreende, e é nesse choque, nesse embate, no encontro das duas gerações, que o mundo vai mudando e, se não existissem vocês, os jovens, não haveria mudança.

*Aluna:* É verdade.

*Sofia:* Então eu acho que isso é um elogio, uma visão positiva. Vocês acham que isso é positivo ou não? Podem falar a verdade!

[Uma aluna fala sem que os outros consigam ouvir, mas a professora retoma o comentário.]

*Sofia:* Olha que interessante que ela falou. Mesmo que às vezes pareça que a gente está retomando valores antigos, há mudanças, o mundo vai mudando. É no encontro das duas gerações que as mudanças se tornam mais visíveis e graças ao jovem isso acontece. Tá bom, pessoal? Por gentileza, deixem os textos sobre a mesa e já podem sair.

[Os alunos saem animados, despedindo-se amistosamente da professora e dos colegas.]

As estratégias para depois da leitura são a identificação da ideia principal, a recapitulação ou o resumo do conteúdo e a formulação e resposta de perguntas de modo a ampliar o conhecimento obtido por meio da leitura. Sofia não trabalha de forma explícita

ou sistemática as duas primeiras, mas elas são tangenciadas pela última, quando, ao explicar a frase que apresenta uma visão positiva do autor sobre os adolescentes, retoma as informações iniciais sobre o tema e comenta o que compreende como mensagem principal da crônica.

Quanto à pergunta formulada, podemos considerá-la pertinente, pois leva o aluno a pensar e buscar uma resposta que exige dele a relação entre elementos do texto e seu conteúdo e a elaboração de inferências. Contudo, a forma como Sofia conduziu esta etapa final do processo tem um aspecto positivo e outro negativo. O positivo é o fato de a professora não ter simplesmente dado os comandos “Apresente a ideia principal do texto” e “Faça o resumo da crônica”, como é o costume da escola, segundo Solé, de apenas *mandar fazer*; o negativo corresponde à perda da oportunidade de *ensinar* as regras, as técnicas para identificação da ideia principal e da elaboração do resumo, estratégias que relacionam os objetivos e conhecimento prévio do leitor, fechando o ciclo iniciado antes da leitura.

O fato de os alunos terem mostrado bastante dificuldade para identificar a última frase da crônica como resposta à pergunta revela que, mesmo já estando na fase de ingressar no Ensino Médio, não dominam tais habilidades, consideradas fundamentais tanto para a autorregulação do processo de compreensão, quanto para o trabalho quase que exclusivo do ambiente escolar, diferentemente das presentes nas etapas anteriores, que abrangem a leitura dentro e fora da escola. Se imaginarmos que a professora já as ensinou, observamos que faltou retomar os passos principais, minimizando a ocorrência de respostas rejeitadas (foram quatro audíveis) e até mesmo o tumulto gerado pelo iminente término da aula (note-se a descompostura da professora e dos alunos no “episódio da janela”) e a ansiedade dos alunos por não “acertarem”. Ou seja, embora a dificuldade percebida e explicitada pela professora no formulário seja em relação à indisciplina dos alunos, notamos também pouco domínio e aplicação de algumas estratégias eficazes no processo de leitura.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo de Língua Portuguesa na escola, de acordo com documentos oficiais sobre educação em âmbitos nacional e municipal, bem como segundo o que se postula em estudos de Linguística Textual, é desenvolver a competência comunicativa do aluno, tornando-o um usuário competente da língua, ou seja, um indivíduo capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando-se às mais diversas situações de comunicação. Quanto à leitura, processo de construção de sentido(s) em que interagem texto e leitor, o leitor será competente se compreender os mais diferentes gêneros textuais e souber selecionar e aplicar as estratégias adequadas para cada situação de leitura, de acordo com seu objetivo (informação, conhecimento e prazer) e conhecimento prévio.

Entendemos que o professor tem papel importantíssimo nesse processo, mediando-o, seja pela escolha e adaptação dos conteúdos trabalhados na prática de leitura, seja pelo ensino de estratégias de leitura que efetivamente formem o leitor autônomo, crítico. Cientes disso, mas confrontados com a realidade da sala de aula, que muitas vezes revela alunos pouco ou nada familiarizados com a leitura, procuramos compreender quais dificuldades um professor iniciante enfrenta ao ensinar a leitura do gênero crônica no Ciclo II do Ensino Fundamental, num espaço privilegiado, a Sala de Leitura do município de São Paulo.

Neste espaço, privilegiado porque sua finalidade central é possibilitar a leitura dos mais variados gêneros e em seus mais diferentes aspectos, encontramos a professora Sofia, um exemplo, não isolado, do que ocorre em nossas escolas: professores bem-intencionados, mas com grandes dificuldades nessa tarefa de “trabalhar” a leitura na escola. É importante esclarecer um ponto: optamos inicialmente pelo trabalho com a crônica, por limitações necessárias no presente estudo, mas a pesquisa mostrou que as dificuldades desse professor iniciante não se restringem à leitura do gênero crônica, mas ao ensino das estratégias de leitura como um todo.

As respostas ao formulário e os procedimentos de Sofia durante a aula que observamos revelam-nos uma fronteira obscura entre a dificuldade *do aluno* para acompanhar determinadas atividades de leitura e as limitações *da professora* ao desenvolvê-las. A mesma fronteira é bastante tênue entre, de um lado, a percepção do próprio professor em relação à sua deficiência ao lidar com o aparato teórico sobre leitura

e com a transposição didática necessária desse conteúdo e, de outro, um problema focado quase que exclusivamente no aluno, a indisciplina.

Assim, em nenhum momento a professora aponta como dificuldade a falta de conhecimento teórico ou de compreensão da transposição didática desse conhecimento adequando-o à sala de aula, mas antes considera a falta de disciplina dos alunos o principal empecilho para seu trabalho. É claro que não se pode ignorar a questão da indisciplina, que, para Aquino (1996, p. 40),

seria, talvez, o inimigo número um do educador atual, cujo manejo as correntes teóricas não conseguiriam propor de imediato, uma vez que se trata de algo que ultrapassa o âmbito estritamente didático-pedagógico, imprevisto ou até insuspeito no ideário das diferentes teorias pedagógicas.

Tal obstáculo interfere drasticamente na prática de Sofia, especialmente nas diversas de suas funções como POSL que exigem a interação com os alunos, a ponto de a professora não perceber que nomeia como *dificuldade* a própria *condição* do aluno que “precisa” da Sala de Leitura: a falta do hábito de ler e o quase sempre decorrente desinteresse pela leitura. Se tal condição pode-se atrelar à indisciplina, é preciso considerar que há estratégias para solucionar esse obstáculo, como aponta Aquino (1996, p. 52):

Crianças e jovens, por incrível que pareça, são absolutamente ávidos pelo saber, pelo convite à descoberta, pela ultrapassagem do óbvio, desde que sejam convocados e instigados para tanto. Tudo depende, pois, da proposta por meio da qual o conhecimento é formulado e gerenciado nesse microcosmo que é a sala de aula.

Dessa forma, se a indisciplina pode ser minimizada ou dissipada pela maneira como se formula e gerencia o conhecimento em sala de aula, o modo como se *ensina a ler*, e não apenas se *avalia a leitura*, requer atenção especial. Por isso, embora Sofia obtenha sucesso – como com a ativação do conhecimento prévio dos alunos a respeito do assunto da crônica, com o trabalho com o vocabulário e com sua atitude predominantemente gentil –, falta-lhe maior sistematização no ensino e aplicação das estratégias de leitura, o que já se vislumbrava no pouco detalhamento do plano de aula apresentado.

Aliada a essa maior compreensão das estratégias de leitura, faz-se necessária a compreensão do que seja efetivamente a indisciplina e como lidar com ela, afinal, os alunos “F”, embora bastante perturbadores, não se mostraram totalmente alheios à atuação da professora, ao contrário, instauraram contato com ela ao provocarem as situações de desrespeito direta ou indiretamente (“Ah, mas é pra ler?”) e ao participarem

de algumas etapas do processo de leitura, inclusive com algum sucesso como quando um deles empolgou-se por ter acertado o significado de um vocábulo.

“Aproveitar” tais situações negativas, revertendo-as em positivas, não é uma questão de sorte, mas de preparo constante do professor fora da classe, prévia e sucessivamente às aulas, de modo a buscar o conhecimento para resolver os problemas de sala de aula e usar tais problemas como propulsores na busca de maior conhecimento.

O presente trabalho pode, dessa forma, contribuir para a reflexão sobre as questões relativas ao ensino de leitura, tanto por parte do professor iniciante, que vivencia em sua prática tais angústias constantemente, quanto por parte dos professores em formação e dos professores formadores. A discussão amplia-se a estes últimos, afinal, acreditamos que, na formação inicial, a questão propulsora seja se somos nós os leitores competentes, autônomos, críticos, que queremos que nossos alunos se tornem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa (org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996.

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

CANDIDO, Antonio. “A vida ao rés do chão”. In: *Para gostar de ler: crônicas*. 8. ed. São Paulo: Ática, 1992, vol 5.

\_\_\_\_\_, Antonio (et. al.). *A crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil*. Campinas, SP: Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992.

COSTA, Marco Antonio F.da; COSTA, Maria de Fátima Barrozo da. *Projeto de pesquisa: entenda e faça*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DECRETO 49731/08. Disponível em:

[www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negócios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negócios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=11072008D%20497310000). Acesso em: 16 set. 2011.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, João Wanderley (org). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

HILA, Cláudia Valéria Doná. “Ressignificando a aula de leitura a partir dos gêneros textuais”. In: NASCIMENTO, Elvira Lopes. *Gêneros textuais: da didática das línguas aos objetos de ensino*. São Carlos: Claraluz, 2009.

KLEIMAN, Angela. *Leitura: ensino e pesquisa*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2008.

KOCH, Ingedore Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 18. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. 7. ed. – 4ª. reimpr. São Paulo: Atlas, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARQUESI, Sueli Cristina. “Lendo crônicas: perspectivas para a formação de leitores críticos”. In: *Prática de escrita: a Crônica: um estímulo à percepção e à criatividade*. São Paulo: Andross, 2005, p. 35-46.

MENDES, Mônica Fátima Valenzi. *Sala de leitura nas escolas da Rede Municipal de ensino de São Paulo: uma inovação que resiste às descontinuidades políticas*. 2006. 467 f. Dissertação (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PALERMO, Moretto Marco Antonio. *A leitura na prática do professor reflexivo*. São Paulo: Espaço Editorial, 2006.

PORTARIA 3079/08. Disponível em:  
[www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24072008P\\_030792008SME](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=24072008P_030792008SME). Acesso em: 16 set. 2011.

PRATA, Antônio. *Meio intelectual, meio de esquerda*. São Paulo: 34, 2010.

SÁ, Jorge de. *A crônica*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2008.

SANTOS, Izequias Estevam dos. *Manual de métodos e técnicas de pesquisa científica*. 8. ed. rev., atual. e ampl. Niterói, RJ: Impetus, 2011.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2007.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. *Referencial de expectativas para o desenvolvimento da competência leitora e escritora no ciclo II: caderno de orientação didática de Língua Portuguesa*. Secretaria Municipal de Educação – São Paulo: SME / DOT, 2006.

SIQUEIRA, João Hilton Sayeg de; FERREIRA, Luiz Antonio. “O discurso produz e lê o texto: reflexões sobre o ensino de leitura”. In: BASTOS, Neusa Barbosa (org). *Língua Portuguesa: cultura e identidade nacional*. SP: Educ – IP – PUC-SP, 2010.

SMITH, Frank. *Leitura significativa*. Trad. Beatriz Affonso Neves. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

## ANEXO I – Proposta de atividade de leitura da crônica “Língua Brasileira”

desejados pelo autor. Permite, portanto, tanto o desvelar das características da linguagem escrita, como a prática de uma leitura mais próxima do modo como são falados. Há uma relação íntima entre o oral e o escrito.

### Crônica 2

#### Objetivos da leitura

- Observar os recursos utilizados pelo autor para criar o efeito de humor: a desproporção, o estereótipo.
- Reconhecer as características do gênero crônica: a linguagem próxima do leitor; a presença da oralidade; a brevidade; o hibridismo (exposição, narração, opinião).
- Observar o percurso que o autor segue para fazer um breve retrato de como é usada a língua portuguesa em nosso país.
- Abordar o conteúdo “variação lingüística”.

A seguir, você verá o exemplo de uma atividade de leitura tendo como objeto uma crônica de humor. A vertente, nesse caso, é literária.

Primeiramente, aprecie a deliciosa crônica a seguir.

**“Língua brasileira** ‘Outro dia eu vinha pela rua e encontrei um mandinho, um guri desses que andam sem carpim, de bragueta aberta, soltando pandorga. Eu vinha de bici, descendo a lomba pra ir na lancheria comprar umas bergamotas...’

Se você não é gaúcho, provavelmente não entendeu nada do que eu estava contando. No Rio Grande do Sul a gente chama tangerina de *bergamota* e carne moída de *guisado*. *Bidê*, que a maioria usa no banheiro, é nome que nós demos para a mesinha de cabeceira, que em alguns lugares chamam de criado-mudo. E por aí vai. A privada, nós chamamos de *patente*. Dizem que começou com a chegada dos primeiros vasos sanitários de louça, vindos da Inglaterra, que traziam impresso ‘*Patent*’ número tal. E pegou.

*Ir aos pés* no RS é fazer cocô. Eu acho *tri* elegante, poético. ‘*Com licença, vou aos pés e já volto*’. Uma amiga carioca foi passear em Porto Alegre e precisou de um médico. A primeira coisa que ele perguntou foi: ‘*Vais aos pés normalmente, minha filha?*’ Ela na mesma hora levantou e começou a fazer flexão.

O Brasil tem dessas coisas, é um país maravilhoso, com o português como língua oficial, mas cheio de dialetos diferentes.

No Rio de Janeiro é ‘*e aí merrmão! CB, sangue bom!*’ Até eu entender que *merrmão* era “meu irmão” levou tempo. Pra conseguir se comunicar, além de arranhar a gar-

ganta com o 'erre', você precisa aprender a chiar que nem chaleira velha: '*vai rolã umasch paradasch inschperrtasch*!'

Na cidade de São Paulo eles botam um 'i' a mais na frente do 'n': '*ôrra meu! Tô por dentro, mas não tô inteindeindo o que eu tô veindo*'. E no *interiorr* falam um 'erre' todo enrolado: '*a Ferrnanda marrrcô a porrrreira*'. Dá um nó na língua. A vantagem é que a pronúncia deles no inglês é ótima.

Em *Mins*, quer dizer em Minas, eles engolem letras e falam *Belzonte, Nossenhora. Doidemais da conta, sô!* Qualquer objeto é chamado de *trem*. Lembrei daquela história do mineirinho na plataforma da estação. Quando ouviu um apito, falou apontando as malas: '*Muié, pega os trem que o bicho ta vindo*'.

No Nordeste é tudo *meu rei, bichinho, ó xente*. Pai é *painho*, mãe é *mainha*, vó é *vóinha*. E pra você conseguir falar com o acento típico da região, é só cantar a primeira sílaba de qualquer palavra numa nota mais aguda que as seguintes. As frases são sempre em escala descendente, ao contrário do sotaque gaúcho.

Mas o lugar mais interessante de todos é Florianópolis, um paraíso sobre a terra, abençoado por Nossa Senhora do Desterro. Os nativos tradicionais, conhecidos como Manezinhos da Ilha, têm o linguajar mais simpático da nossa língua brasileira. Chamam lagartixa de *crocodilinho de parede*. Helicóptero é *avião de rosca* (que deve ser lido *rôschca*). Carne moída é *boi ralado*. Se você quiser um pastel de carne, precisa pedir um *envelope de boi ralado*. Telefone público, o popular *orelhão*, é conhecido como *poste de prosa* e a ficha de telefone é *pastilha de prosa*. Ovo eles chamam de *semente de galinha* e motel é *lugar de instantinho*.

Dizem que isso tudo vem da colonização açoriana, inclusive a pronúncia deliciosa de algumas expressões, como '*si quéisch quéisch, si não quéisch, disch*'.

Se você estiver por lá, viajando de carro, e precisar de alguma informação sobre a estrada pra voltar pra casa, deve perguntar pela '*Briô!*', como é conhecida a BR-101.

Em Porto Alegre, uma empresa tentou lançar um serviço de entrega a domicílio de comida chinesa, o Tele China. Só que um dos significados de *china* no RS é prostituta. Claro que não deu certo. Imagina a confusão, um cara liga às duas da manhã, a fim de uma loira, e recebe como sugestão Frango Xadrez com Rolinho Primavera e Banana Caramelada.

Tudo isso é muito engraçado, mas às vezes dá problema sério. A primeira vez que minha mãe foi ao Rio de Janeiro, entrou numa padaria e pediu: '*Me dá um cacete!!!*'. Cacete pra nós é pão francês. O

**Kledir Ramil é gaúcho e tornou-se famoso como cantor e compositor. Forma com seu irmão a dupla Kleiton & Kledir, que começou a ser mais conhecida nos anos 1980 com sucessos como *Deu pra ti, Nem pensar, Vira virou*, entre outros. Há pouco tempo começou sua carreira literária.**

padeiro caiu na risada, chamou-a num canto e tentou contornar a situação. Ela ingenuamente emendou: *‘Mas o senhor não tem pelo menos um cacetinho?’*

(N. do T. – mandinho é garoto, carpim é meia, bragueta é braguilha, pandorga é pipa, bici é bicicleta, lomba é ladeira, lancheria é lanchonete.)” (RAMIL, 2003, p. 75-6.)

#### Antes da leitura

- Levantamento do conhecimento prévio: escrever o título na lousa e discutir com os alunos o que ele sugere; levantar hipóteses sobre o possível assunto; explorar o que já é de conhecimento do aluno acerca do assunto; ampliar: temos uma língua ou várias no Brasil? Por que falamos língua portuguesa e não língua brasileira? A língua portuguesa é falada de modo igual em todo o país? E a escrita, é igual?
- Antecipação do tema com base no título e nas hipóteses.
- Explicitação dos objetivos: perceber as diferentes apresentações da língua portuguesa e observar os recursos expressivos do gênero “crônica”.

#### Durante a leitura

- Recomendamos que a leitura do texto seja realizada em primeiro lugar pelo professor. Ele saberá dar um colorido que o texto merece, reforçando os aspectos da prosódia e da interpretação.
- **Localizar o tema no texto** (modos diferentes de uso da língua portuguesa): ao longo dos parágrafos, o autor vai explicando o uso das mesmas palavras, expressões e seus significados em diferentes regiões do Brasil. Há diferentes usos das palavras e produção de diferentes significados para um mesmo termo, variando de região para região. Do mesmo modo, há uma grande variedade de sons, ou sotaques, na língua portuguesa do Brasil.
- **Esclarecer as palavras desconhecidas que os alunos anotaram.** Inferir sentidos e contextualizar. Se houver dicionário à mão, pedir que o aluno leia o verbete procurado.
- **Identificação das palavras-chave.** No caso, podemos extrair da frase “O Brasil tem dessas coisas, é um país maravilhoso, com o português como **língua oficial**, mas cheio de **dialetos** diferentes.” As palavras destacadas são essenciais para a compreensão do tema. Nesse ponto, é preciso explicar que uma língua se estabelece como oficial por meio de um processo histórico em que uma das variedades (ou dialetos, como usado na crônica) é eleita como padrão por determinado grupo da sociedade, dominante cultural e economicamente. A variedade eleita é



dicionarizada e para ela produz-se uma gramática normativa, com seu conjunto de regras de uso. Toda língua, portanto, é composta de variedades. Pode-se retornar ao texto e verificar como o autor explora essa característica da língua por meio da leitura dos modos como falam cariocas, paulistas, gaúchos, mineiros e catarinenses. Observar com os alunos que identificar a palavra-chave é uma forma produtiva de compreender um texto.

- **Pistas lingüísticas.** Observar como o texto pode ser dividido. A primeira parte contempla os três primeiros parágrafos, em que há um preâmbulo, ou uma preparação para a introdução do tema, chamando o leitor para o diálogo. O autor não vai direto ao assunto, mas já introduz o texto com exemplos do que irá discutir. Observar que, para dar coesão ao texto, o autor usa marcadores para manter a seqüência entre os parágrafos: **no** Rio de Janeiro; **na** cidade de São Paulo; **em** Minas etc., além de conectivos como **mas**; procurar por índices que mostrem a origem do autor; a questão do duplo sentido como fonte geradora do humor, ao lado das expressões de desproporção, exagero (mexerica na lanchonete!); a presença de frases para gerar humor ao lado de frases típicas regionais (Em **Mins**, quer dizer Minas); a formação de uma caricatura por meio de estereótipos, entre outras possibilidades. O importante é mostrar que o efeito de humor nasce do uso da linguagem, do exagero à caricatura.
- **Características do gênero.** Observar que há uma mistura tipológica em que temos: a) no primeiro parágrafo, um momento de narração; b) no segundo e terceiro, há um percurso expositivo; c) no quarto parágrafo, há a opinião do autor e apresentação da tese do texto; d) do quinto parágrafo ao oitavo, há o retorno ao aspecto expositivo; e) o nono parágrafo caracteriza-se pela volta da opinião do autor; f) os três parágrafos seguintes retomam o tipo expositivo; g) terminando, o último parágrafo retoma o caráter narrativo que iniciou a crônica. Trabalhar com o aluno essa característica da crônica de permitir o hibridismo tipológico mais intenso.

#### Depois da leitura

- **Construção da síntese semântica do texto.** É o momento conhecido pelos professores em que os aspectos do entendimento do texto são explorados. Pode-se realizá-lo de diferentes modos: com resumo oral por parte dos alunos ou com perguntas e respostas direcionadas pelo professor. Outra maneira de recuperar as informações desse texto é sugerir um jogo para os alunos. A sala é organizada de modo que os alunos formem pequenos grupos, e o desafio será criar um diálogo entre um carioca, um paulista, um gaúcho e um mineiro, com base em

suas características de uso da língua descritas pela crônica. De posse de algumas situações, os alunos criam os diálogos e reproduzem o modo de falar de cada tipo. Por fim, eles apresentam para a sala na forma de uma pequena peça teatral, bem-humorada.

- **Troca de impressões.** Depois de realizar a apresentação dos grupos, debater o texto e o que ele trouxe de novidades e conhecimento para a aula. É necessário anotar na lousa as conclusões dos alunos. Você pode usar um texto de nossa área que trate do tema variação lingüística. É importante que o aluno compare o bom humor da crônica e a linguagem técnica do texto científico.
- **Registro.** Construir com os alunos, pontuando na lousa, o que foi realizado, passo a passo, e solicitar que eles escrevam suas impressões pessoais acerca da atividade.
- Preencher com os alunos o quadro-resumo das características do gênero:

|                              |  |
|------------------------------|--|
| Gênero textual               | Crônica.   |
| Tipo de texto                | Híbrido: expositivo, narrativo e opinativo.  |
| Título                       | Língua brasileira.   |
| Autor                        | Kledir Ramil.  |
| Intencionalidade             | Apresentar diferentes modos e usos da língua portuguesa.   |
| Características lingüísticas | Predomínio do tempo presente; apelo à oralidade para criar o ambiente de proximidade com o leitor. |

## Conto

### Conto? Conta que eu conto

Em todos os países do mundo, em todas as culturas, encontramos a presença de histórias que, passadas de geração a geração, constituem importante mecanismo de preservação da memória, da história e da identidade dos povos. Essas histórias, populares ou eruditas, assumem, às vezes, a forma de narrativas ficcionais em prosa, geralmente curtas e intensas, que chamamos *conto*.

Para as antigas civilizações, o conto era uma narrativa de cunho fabuloso e fantástico, inspirada na mitologia e transmitida oralmente. Com o tempo, foi ganhando uma formatação escrita, literária, saindo do domínio coletivo da linguagem para o universo



## ANEXO II – Formulário aplicado ao POSL

São Paulo, novembro de 2011.

Prezado professor,

este formulário integra uma pesquisa sobre o professor iniciante e o ensino da leitura do gênero crônica para alunos do 8º. ano do Ensino Fundamental na Sala de Leitura. Agradeço sua disponibilidade para preenchê-lo e a importante contribuição para o andamento do trabalho.

Cátia Luciana Pereira

### FORMULÁRIO

#### HISTÓRICO

1 – Idade: **41** anos

2 – Possui graduação em: **Artes e Letras**  
**2008**

Ano de conclusão: **1992 /**

3 – Possui licenciatura em: **Artes e Letras**  
**2008**

Ano de conclusão: **1992 /**

4 – Curso de Formação Continuada: **Especialização nas duas áreas**

#### FUNÇÃO DO PROFESSOR ORIENTADOR DE SALA DE LEITURA (POSL)

I – Há quanto tempo é POSL?

menos de 1 ano                      ( ) menos de 2 anos                      ( ) menos de 3 anos                      ( ) menos de 5 anos

II – Passou a exercer a função de POSL por

( ) ter sido eleito pelo Conselho de Escola, mediante apresentação de proposta de trabalho, vinculada ao Projeto Pedagógico da Escola

( ) ter feito inscrição para a Rede Municipal de Ensino, por meio de edital publicado no Diário Oficial da Cidade de São Paulo - DOC.

outro. Qual? **Referendo (parecido com o primeiro caso: apresentou uma proposta de trabalho que foi analisada e aceita pelos professores)**

III – Como tomou conhecimento do Projeto Pedagógico da Unidade Escolar?

( ) foi apresentado por um professor da escola.

foi apresentado pela coordenação / direção da escola.

( ) você fez parte da elaboração.

( ) outro. Qual? \_\_\_\_\_

IV – Assinale a frequência com que as funções descritas abaixo são desempenhadas por você como POSL.

1 - Planejar e desenvolver atividades com os educandos na Sala de Leitura, vinculando-as ao Projeto Pedagógico da Escola e às atividades desenvolvidas nas salas de aula, constituindo-se, dentre outras, de:

a) roda de leitura de livros de literatura

frequentemente                      ( ) esporadicamente                      ( ) nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

b) roda de leitura de textos científicos

( ) frequentemente                       esporadicamente                      ( ) nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

c) roda de jornal

( ) frequentemente                      ( ) esporadicamente                       nunca. Por quê? **Indisciplina**

d) leitura de diversos gêneros

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

e) orientação à pesquisa para a realização de estudos ou de assuntos específicos

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) empréstimo de livros

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

2 - Elaborar e desenvolver projetos didáticos e/ou sequência de atividades de leitura e escrita em parceria com os regentes das classes e em conjunto com o Professor Orientador de Informática Educativa.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

3 - Construir instrumentos de registro que possibilitem diagnóstico, acompanhamento e avaliação dos processos de ensino e aprendizagem desenvolvidos na Sala de Leitura.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - Compilar e organizar o material informativo, especialmente álbuns, jornais, revistas, folhetos, catálogos, murais, vídeos, slides e outros recursos complementares.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - Programar atividades, objetivando socializar as aprendizagens, tais como:

a) festivais de poesia

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Foi o professor regente que fez.**

b) festivais de música

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Foi o professor regente que fez.**

c) concursos literários

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Nem consegue dar aula.**

d) saraus

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Por enquanto não.**

e) mostras de atividades desenvolvidas na Sala de Leitura

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) outras. Quais? **Desenhos das histórias com os menores.**

6 - Assegurar a infra-estrutura necessária ao funcionamento regular da Sala de Leitura, no tocante a:

a) organização permanente do acervo, constituído de livros, revistas, jornais e outros

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

b) tombamento do acervo

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

c) organização do espaço físico, no sentido de adequá-lo às diferentes atividades a serem desenvolvidas

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

d) organização do acervo de sala de aula em articulação com o Professor regente de classe

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

e) restauração do acervo, bem como descarte documentado de volumes inservíveis

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

f) proposição anual de ampliação do acervo, mediante indicação de títulos para aquisição pela Unidade

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

g) elaboração do horário de atendimento, conforme normas legais pertinentes e de acordo com o Projeto Pedagógico

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

7 - Divulgar o acervo da Sala de Leitura a todos os docentes e educandos da Unidade Educacional.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

8 - Organizar outros ambientes de leitura na escola, tais como: quiosques de leitura, porta-livros, carrinhos ambulantes.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Não conseguiu.**

9 - Organizar em parceria com o regente da sala de aula regular, o uso da Sala de Leitura para as diversas pesquisas realizadas em sala de aula, selecionando e disponibilizando o acervo adequado para contribuir na aprendizagem dos alunos durante o estudo.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

10 - Orientar os alunos na busca das informações para que, no ato da realização de uma pesquisa bibliográfica, aprendam não só o conteúdo específico de estudo, mas também procedimentos de pesquisa.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Nunca foi pedido.**

11 - Preparar acervo circulante, a fim de disponibilizar para o uso na sala de aula.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? \_\_\_\_\_

12 - Criar projetos específicos da Sala de Leitura que possibilitem estender o uso desse espaço à comunidade.

frequentemente     esporadicamente     nunca. Por quê? **Ainda não há na escola.**

## PRÁTICA PEDAGÓGICA NA SALA DE LEITURA (SL)

I – Nos objetivos específicos da SL abaixo descritos, indique o quanto cada um deles foi atingido.

1 - Oferecer atendimento a todos os alunos, de todos os turnos e etapas/modalidades de ensino em funcionamento na Unidade Educacional.

plenamente atingido     parcialmente atingido

não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

2 - Despertar o interesse pela leitura, por meio do manuseio de livros, revistas e outros textos e da vivência de diversas situações nas quais seu uso se faça necessário.

plenamente atingido     parcialmente atingido

não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

3 - Favorecer a aprendizagem dos diferentes procedimentos de leitura e uso dos diversos gêneros de circulação social

plenamente atingido     parcialmente atingido

não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - Disponibilizar o acervo de forma organizada de modo a favorecer o desenvolvimento dos projetos didáticos e/ou sequências de atividades de leitura e escrita, trabalhados em sala de aula ou na própria Sala de Leitura

plenamente atingido     parcialmente atingido

não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - Possibilitar o desenvolvimento do comportamento leitor e propiciar a formação de leitores autônomos

plenamente atingido     parcialmente atingido

não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

6 - Favorecer os avanços dos níveis de proficiência estabelecidos pela Prova São Paulo.

plenamente atingido     parcialmente atingido

( ) não atingido. Por quê? \_\_\_\_\_

II – Abaixo estão listados alguns dos conteúdos para a prática de leitura de textos escritos apresentados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ciclo II do Ensino Fundamental. Indique o grau de dificuldade que você encontra ao trabalhar com cada um deles na SL.

1 - explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.

( ) nada difícil (X) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

2 - seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:

a) leitura integral: fazer a leitura sequenciada e extensiva de um texto

( ) nada difícil ( ) um pouco difícil

(X) difícil. Por quê? **Os alunos não têm o hábito, o interesse pela leitura.**

b) leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior

(X) nada difícil ( ) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

c) leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia

( ) nada difícil (X) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

d) leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária

( ) nada difícil ( ) um pouco difícil

(X) difícil. Por quê? **Indisciplina dos alunos.**

3 - emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:

a) formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura

(X) nada difícil ( ) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

b) validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura

( ) nada difícil (X) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

c) avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras

( ) nada difícil ( ) um pouco difícil

(X) difícil. Por quê? **Indisciplina**

d) construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura

( ) nada difícil ( ) um pouco difícil

(X) difícil. Por quê? **Indisciplina**

e) inferir o sentido de palavras a partir do contexto

( ) nada difícil (X) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

f) consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor)

(X) nada difícil ( ) um pouco difícil

( ) difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambiguidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou consequentes da história de leitura do sujeito

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

6 - articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das sequências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa e conversacional) e de suas especificidades no interior do gênero

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**

7 - estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**

8 - levantamento e análise de indicadores linguísticos e extralinguísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

a) confrontá-lo com o de outros textos

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? **Dificuldade de concentração dos alunos.**

b) confrontá-lo com outras opiniões

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

c) posicionar-se criticamente diante dele

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

9 - reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor.

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? **Impossível até.**

III – Abaixo estão listadas as expectativas de leitura de crônica indicadas nas *Orientações Curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para o Ensino Fundamental: ciclo II: Língua Portuguesa* do município de São Paulo. Indique o grau de dificuldade que você encontra ao trabalhar com cada uma delas na SL.

1 - Relacionar a crônica ao seu contexto de produção (interlocutores, finalidade, lugar e momento em que se dá a interação) e suporte de circulação original (objetos elaborados especialmente para a escrita, como livros, revistas, suportes digitais).

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? **Indisciplina, não sabe lidar com os alunos e fazê-los se interessar.**

2 - Estabelecer conexões entre o texto e os conhecimentos prévios, vivências, crenças e valores.

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

3 - Inferir informações pressupostas ou subentendidas no texto.

nada difícil ( ) um pouco difícil  
 difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

4 - Inferir, a partir de elementos presentes no próprio texto, o uso de palavras ou expressões de sentido figurado.

nada difícil  um pouco difícil

difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

5 - Reconhecer os efeitos de sentido provocados pela combinação, no texto, de sequências narrativas, descritivas, expositivas, conversacionais, instrucionais ou argumentativas.

nada difícil  um pouco difícil

difícil. Por quê? **Indisciplina causada pela falta de interesse decorrente de todas as atividades em si.**

6 - Estabelecer relações intertextuais entre o texto e outros a que ele se refere.

nada difícil  um pouco difícil

difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

7 - Aceitar ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê.

nada difícil  um pouco difícil

difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

8 - Trocar impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos.

nada difícil  um pouco difícil

difícil. Por quê? \_\_\_\_\_

### **ANEXO III – Crônica “Cruzamento”, de Antonio Prata**

Vou para o dentista, duas da tarde. Meu carro corta com esforço a geleia modorrenta em que o ar se transformou nesse verão. Um casal de adolescentes começa a atravessar a rua, de mãos dadas, à minha frente. Fora da faixa. Eles dão uma olhada para o meu carro, de leve, calculando. A garota faz menção de apressar o passo, o garoto a dissuade com um olhar de esguelha e, talvez, um sutil aperto na mão. Eles seguem seu ritmo, lento, rumo à outra calçada.

Se nenhum de nós mudar sua velocidade, acabarei por atropelá-los. É evidente que eles sabem disso, como é evidente que isso não acontecerá, pois eu venho devagar e basta pisar de leve no freio e pronto, saímos todos, são e salvos, eu para o dentista e eles para a casa dos pais de um deles, onde se deitarão numa cama de solteiro, embaixo de uma parede cheia de fotos e pôsteres e frases de canetinha hidrocor tipo Ju-eu-te-amo-amiga!, e descobrirão que a vida é boa.

Este pequeno acontecimento me atinge em algum calo das minhas neuroses urbanas. Irrito-me porque eles fingiram que a velocidade deles estava certa, mas sabem que, se não morreram atropelados, é porque eu diminuí o ritmo. Mais ainda, talvez, porque o garoto passou para a menina a ideia, naquele olhar fugaz, de que com ele ela estava segura, de que era só confiar e tudo daria certo, eles chegariam ao outro lado da rua, depois ao outro lado do mundo, se quisessem, e seriam felizes para sempre. Mas foi o tiosão aqui quem tornou a travessia possível.

Percebo então que quem atravessou a rua à minha frente não foi um casal de adolescentes, foi a adolescência em si. E quem freou o carro não fui eu, mas a idade adulta. Pois é assim que a adolescência lida com o mundo. Não capitula: arrisca, peita. “Imagina, se eu mudo meu ritmo, o mundo é que se acostume a ele!”, e porque os adolescentes têm um anjo protetor dos mais poderosos, ou, pelo menos, uma sorte do tamanho de um bonde, acontece de chegarem, quase sempre, são e salvos do outro lado da rua.

Já a idade adulta pondera, põe o pé no freio quando convém, faz concessões ao mundo, dirige afinado com a sinfonia dos outros, dentro dessa outra geleia modorrenta cujo nome, hoje, soa tão adolescente: sistema. E por isso me irrita, porque ali, naquela rua, diminuindo meu ritmo, me percebo velho, adequado, apascentado. Eles vão no ritmo deles, a realidade que se vire e é assim, distraídos, que mudam o mundo.

## **ANEXO IV – Plano de aula proposto pelo POSL**

### **PLANO DE AULA**

#### **OBJETIVO GERAL**

Ter acesso a vários gêneros textuais como artigo de jornal, crônicas, contos, etc.

#### **OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Ler e compreender alguns aspectos de uma crônica de Antônio Prata

#### **CONTEÚDO**

Crônica, “Cruzamento” de Antônio Prata.

#### **METODOLOGIA**

Diálogo e questões sobre o texto

#### **PROCEDIMENTOS**

Iniciarei a aula mostrando aos alunos um espelho e perguntando-lhes a função daquele objeto, até chegar à questão do ponto de vista, que nos possibilita julgar a nós mesmos e aos outros, especialmente de gerações diferentes.

Oferecerei o texto “Cruzamento” de Antônio Prata à leitura, pedindo a eles que identifiquem a maneira de o autor ver as gerações presentes na narrativa.

#### **AVALIAÇÃO**

Por meio do diálogo com a classe, perceberei se compreenderam a questão abordada no texto e outras características da crônica que talvez surjam durante a aula.